

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



ПЕДАГОГИКА

ЖӘНЕ

И

ПСИХОЛОГИЯ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2009 ЖЫЛДЫҢ ҚЫРКҮЙЕК АЙЫНАН БАСТАП ШЫҒА БАСТАДЫ
ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА

3(12)-4(13) 2012

3-4

БАС РЕДАКТОР
С. Ж. ПРӘЛИЕВ
РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Қайдарова А.Д. – бас редактордың орынбасары, **Мухитова Р.Б.** – Алматы аймағының жоғары оқу орындары ректорлар кеңесінің ғалым хатшысы, **Намазбаева Ж.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ФЗИ-ң директоры (бас ред. орынбасары), **Сарыбеков М.Н.** – Х.Дулати атындағы Тараз мемлекеттік педагогикалық университетінің ректоры, **Беркimbaева Ш.К.** – п.ғ.к. профессор, **Бекбоев И.Б.** – Кыргыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, **Уманов Г.А.** – «Престиж» оқу кешенінің президенті, **Құсайынов А.К.** – Еуразия гуманитарлық институтының ректоры, **Әбілқасымова А.Е.** – Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының президенті, **Жарықбаев Қ.К.** – Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедагогика 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.** – Кыргыз Республикасы білім беру проблемалары орталығының директоры, **Шаханова Р.Ә.** – Абай ат. Қаз ҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі, **Әлмұхамбетов Б.А.** – Абай ат. 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 акпараттандыру кафедрасының профессоры, **Шалғынбаева К.К.** – Л.Н.Гумилев ат. Еуразия Ұлттық университетінің педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Ибраимова Ж.К.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ФЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері, **Жампеисова К.К.** – «Бөбек» ұлттық – практикалық, білім беру және сауықтыру орталығының бас директоры, **Оспанова Б.А.** – К.А. Яссауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті психология кафедрасының меңгерушісі, **Құлынбаева А.У.** – әдіскер (жауапты хатшы).

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
С.Ж. ПРАЛИЕВ
СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Қайдарова А.Д. – заместитель главного редактора, **Мухитова Р.Б.** – ученый секретарь Совета ректоров вузов Алматинского региона, **Намазбаева Ж.И.** – директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая (зам. гл. редактора), **Сарыбеков М.Н.** – ректор Таразского государственного педагогического университета имени Х.Дулати, **Беркimbaева Ш.К.** – к.п.н., профессор, **Бекбоев И.Б.** – член-корреспондент НАН Кыргызской Республики, **Уманов Г.А.** – президент учебного комплекса «Престиж», **Құсайынов А.К.** – ректор Евразийского гуманитарного института, **Әбілқасымова А.Е.** – президент Казахской национальной академии образования имени Ы.Алтынсарина, **Жарықбаев Қ.К.** – директор центра этнопсихологии и этнопедагогике им.Т.Тажібаева, **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, **Әлмұхамбетов 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.К.** – внс НИИ психологии КазНПУ им.Абая, **Жампеисова К.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
EDITORIAL STAFF:

Kaidarova A.D. – Editor - in - chief's assistant, **Mukhitova R.B.** – scientific secretary of Almaty region University Rectors Council, **Namazbayeva Zh.I.** – director of Scientific and Research Institute of Psychology (Editor - in - chief's assistant), **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. Altynsarın, **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. **Kondubaeva M.R.** – professor of the philological specialties department of institute master and doctoral PhD of the Abai Kazakh National Pedagogical University, **Kaliyeva S.I.** – professor of the national educative chair, **Khan N.N.** – professor of the national educative chair, **Beisenbaeva A.A.** – professor of the psychology and pedagogic disciplines chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, **Bidaybekov E.I.** – the head of the Information technology chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, **Shalginbayeva K.K.** – the head of pedagogics department L.N.Gumilev Eurasian National University, **Ibraimova Zh.K.** – scientific research Institute of Psychology, **Zhampeisova K.K.** – the General Director of the scienc-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 оқырмандар!

Біздің журналымыздың кезекті саны 2012 жылдың үшінші және төртінші сандарын біріктіріп отыр. Журналдың осы санында сіздер Ресей, Қазақстан, Украина және Қытай ғалымдарының психология-педагогикалық зерттеулердің нәтижелерімен таныса аласыздар. Ұсынылған жұмыстардың тақырыптары мен зерттеу мәселелері өзекті және сан алуан болып келеді.

Әлемдік қауымдастық мойындап отырған ел халықаралық білім беру стандарттарына сәйкес болуы тиіс. Жаңа әлеуметтік-мәдени шарттар жоғары білім сапасын жоғарылатуын талап етеді, бұл үшін білім беру жүйесінде белгілі бір көрсеткіштер мен стандарттарды әзірлеу және пайдалану міндетін алға қою қажет. Бұл мәселеге журналдың осы саны басталатын Еуропалық білім беру кеңістігінде қабылданған жоғары білім сапасының функциялары, көрсеткіштері, матрицалары бойынша жазылған қазақстандық ғалымның мақаласы арналады.

«Білім берудің қазіргі мәселелері» атты айдарында Абай атындағы ҚазҰПУ-дың бір топ ғалымдары зерттеген Азиялық-Тұнық мұхит аймақтары елдерінде көркемдік білім беру жағдайымен танысуға болады. ЖОО педагогикасының бір қатар мәселелері, атап айтқанда, педагогикалық мамандықтарға кәсіптік таңдау, кәсіби өзін-өзі дамыту, шығар-

машылық біліктерді, құзыреттілікті қалыптастыру, болашақ педагогтардың деонтологиялық мәдениетін арттыру мәселелері аталған айдарда қарастырылады.

Көптеген мақалалар психология, педагогика, білім берудің өзекті мәселелерінің әдіснамасы мен теориясына арналады. «ЖОО-да психологияны оқытудың кейбір әдіснамалық мәселелері», «Мектеп оқу әдебиеті теориялық талдаудың нысаны ретінде», «Өзіндік өзектендіру» категориясы отандық және шетелдік мамандардың түсіндірмесінде», «Қосымша білім беру жүйесінде әлеуметтік тәрбиедегі әдіснамалық көзқарастар» және т.б. мақалалар оқырмандардың қызығушылығын арттырады.

Журналда мектеп алды білім беру мекемелері тәрбиешілерінің инклюзивті білімді жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыру мәселесіне арналған ресейлік ғалымның материалы ұсынылады. Бұл мақалада мүмкіндіктері шектеулі балалардың эмоционалдық қабылдауы мен олардың даму ерекшеліктерін білуімен байланысты тәрбиешінің негізгі кәсіби қиындықтары сипатталады. Аталған мәселенің ерекше өзектілігі Қазақстан Республикасының Президенті – Ұлт Көшбасшысы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан – 2050» Стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» Жолдауында атап көрсетілген: «Біз олардың толыққанды еңбек етуіне жағдай

туғызуымыз тиіспіз. Әлемнің дамыған елдерінде осылай жасайды». Инклюзивті білімнің мәселелеріне біздің журнал баса назар аудартып келеді.

Бір қатар зерттеу жұмыстары студенттердің білімінің сапасын бақылау, тестілеу мәселелеріне, сонымен қатар ҰБТ дайындық және өткізу кезеңінде орта мектеп түлектеріне психология-педагогикалық қолдау көрсету мәселелеріне арналады.

Психологиялық ғылым да журналда кеңінен қарастырылады. Білім беру жүйесінде отбасы психологиясының әлеуметтік маңыздылығы туралы, этнопсихологиялық зерттеулерде қызметтік көзқарасты дамыту туралы, шығармашылық зияткерлік жеке тұлғаны дамытудың психологиялық мәселелері туралы, оқу қызметінде және оқушыны жеке тұлға ретінде дамытудағы уәждеменің рөлі туралы мақалалар оқырмандардың қызығушылығын тудырады.

Практика тұрғыдағы мақалалар оқытудың қазіргі әдістемелері мен технологиясы, соны-

мен қатар ақпараттық және коммуникациялық технологиялар арқылы және оларды кәсіби тұрғыда пайдалану бағытта ҚР педагогикалық кадрларын дайындау мәселелеріне арналады.

Біздің университетіміздің ғалымдары «Қазақстан Республикасының үздіксіз білім беру жүйесіндегі ұлттың зияткерлік әлеуетін дамыту тұжырымдамасының» жобасын ұсынып отыр. Ол «Зияткерлік ұлт – 2020» ұлттық жобаны іске асыру мақсатында әзірленген. Осы құжаттың жобасын ұсына отырып, редакция алқасы Сіздердің пікірлеріңізді, ұсыныстарыңыз бен толықтыруларыңызды асыға күтеді.

Құрметті оқырмандар! Журналдың редакциялық кеңесі Сіздерді Жаңа 2013 жылыңызбен құттықтай отырып, зор денсаулық, амандық пен шығармашылық табыстарды тілейді!

Құрметпен,
бас редактор



С.Ж. Пірәлиев

Уважаемые читатели!

Очередной выпуск нашего журнала объединяет третий и четвертый номера 2012 года. В данном номере журнала вы сможете ознакомиться с результатами достаточно большого количества психолого-педагогических исследований ученых из России, Казахстана, Украины и Китая. Тематика и проблематика представленных работ многоаспектна и многообразна.

Страна, признанная мировым сообществом, должна соответствовать международным образовательным стандартам. Новые социокультурные условия требуют повышения качества высшего образования, что выдвигает на первый план задачу выработки и использования определенных критериев и стандартов в образовании. Этому вопросу посвящена статья казахстанского ученого о матрицах функций, критериев и показателей качества высшего образования, принятых в Европейском образовательном пространстве, с которой и начинается данный выпуск журнала.

В рубрике «Современные проблемы образования» можно ознакомиться с состоянием художественного образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, которое освещено группой ученых КазНПУ имени Абая. Ряд вопросов вузовской педагогики раскрыт в этой же рубрике, а именно, вопросы профессионального отбора на педагогические специальности, профессионального саморазвития, формирования творческих умений, компетентности, повышения деонтологической культуры будущих педагогов и др.

Внутрилетняя доля публикаций затрагивает методологию и теорию насущных проблем психологии, педагогики и образования. Статьи «Некоторые методологические вопросы преподавания психологии в вузе», «Школьная учебная литература как объект теоретического анализа», «Категория «самоактуализация» в трактовке отечественных и зарубежных специалистов», «Методологические подходы к социальному воспитанию в системе дополнительного образования» и многие другие вызовут интерес у наших читателей.

В журнале вы найдете материал российского ученого о проблеме формирования готовности воспитателей дошкольных образовательных учреждений к реализации инклюзивного образования, в котором описываются основные профес-

сиональные трудности воспитателя, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей развития детей с ограниченными возможностями. Об особой актуальности данной проблемы подчеркивается и в Послании Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А.Назарбаева Стратегия «Казахстан – 2050»: новый политический курс состоявшегося государства: который отмечает, что мы должны создавать условия для их полноценной трудовой деятельности, так поступают в развитых странах мира. Проблемам инклюзивного образования наш журнал уделяет постоянное внимание.

Ряд работ затрагивает вопросы тестирования, контроля качества знаний студентов, а также психолого-педагогического сопровождения выпускников средней школы в период подготовки и проведения ЕНТ.

Психологическая наука представлена также широко. Интересны своим подходом статьи о социальной значимости семейной психологии в системе образования, о развитии деятельностного подхода в этнопсихологических исследованиях, о психологических вопросах развития творческой интеллектуальной личности, о роли мотивации в учебной деятельности и развитии личности учащегося.

Практически ориентированные статьи освещают проблемы современных методик и технологий обучения, а также вопросы подготовки педагогических кадров в РК с помощью профессионального использования информационных и коммуникационных технологий.

Учеными нашего университета предлагается проект «Концепции развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан». Она была разработана в целях реализации национального проекта «Интеллектуальная нация – 2020». Публикуя проект данного документа, редакция ждет ваших отзывов, предложений и дополнений.

Уважаемые читатели! Редакционный совет журнала поздравляет Вас с Новым 2013 годом и желает здоровья, благополучия и творческих успехов!

С уважением,
главный редактор



С.Ж.Пралиев

Ы.А.НАБИ

**МАТРИЦА ФУНКЦИЙ, КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРИНЯТЫХ
В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы обеспечения качества на разных уровнях системы образования и приводится матрица функций, критериев и показателей качества высшего образования, принятых в Европейском образовательном пространстве.

Мақалада білім беру жүйесінің әр түрлі деңгейлерінде сапасын қамтамасыз ету мәселелері қарастырылып, Еуропалық білім беру кеңістігінде қабылданған жоғары білім беру сапасы қызметінің, критерийлері мен көрсеткіштерінің матрицасы, келтірілген.

Annotation

The article describes the matrix functions, criteria and indicators of a system of quality in higher education, adopted in the European educational space.

Ключевые слова: функции, критерии и показатели качества высшего образования.

Как известно, применение аккредитации и других мер по обеспечению качества в некоторых странах не считалось достаточно эффективным. Бытует мнение об отсутствии необходимости в проверке качества образования «элитных» учебных заведений, которые давно доказали эффективность собственных механизмов обеспечения качества образовательных программ или преподавания отдельных дисциплин. В качестве примера можно привести Великобританию, где имеются известные на весь мир университеты и колледжи, а высокое качество на уровне программ подтверждается оценкой через систему внешних экзаменаторов. Приток в Европу американских, российских субъектов предоставления образовательных услуг поднимает проблему обеспечения качества и аккредитации страной-получателем транснациональных услуг в области высшего образования. Однако процесс обновления и возрождения существующих мер, безусловно, диктует необходимость совершенствования систем обеспечения качества в новых условиях.

Характеристика этих условий четко дана в [1]: «Решающими факторами и этапами развития в социальной среде высшего образования являются: развитие общества знаний, заставляющее политиков уделять важное значение системе высшего образования и ее эффективности; влиянию интернационализации и глобализации; более активное проникновение рыночных факторов и особенностей в систему высшего образования; и не на последнем месте стоят процессы совместимости, заданные Болонской Декларацией. В этой изменяющейся среде правительства, поддерживаемые внешними заинтересованными сторонами, включая студентов, их семьи и общество в целом, ищут политические инструменты, которые бы позволили повысить прозрачность системы высшего образования, гарантируя соответствие основным стандартам качества и предоставляя инструменты оценки разных параметров качества конкурирующих провайдеров. Предполагается, что аккредитация удовлетворит следующие потребности и цели:

- обеспечить соответствие основным согласованным стандартам качества, подтвердить соответствие программ и степеней (например, новый вид квалификации бакалавров и магистров в контексте Болонского процесса в Европе) общепринятым основным дескрипторам качества, таким образом, способствуя их международному признанию;

- углубить мероприятия по обеспечению качества: придавая им большую независимость, опираясь на более абсолютные и основанные на внешних критериях стандарты, способствуя развитию более четких выводов;

- ввести международные стандарты и критерии для программ и степеней, позволяющие им достичь международного уровня, который отличается высокой студенческой мобильностью, введением системы перезачета и накопления кредитов, введением курсов, читаемых зарубежными преподавателями;

- развить эффективное распространение информации среди студентов и общественных кругов о мероприятиях по обеспечению качества и показать, что высшие учебные заведения несут ответственность перед обществом».

Сложность поставленных задач выдвигает на первый план задачу выработки и использования определенных критериев или стандартов. Должны применяться пороговые критерии или минимальные стандарты, чтобы подтвердить качество, или должны быть определены оценочные процедуры, чтобы соответствовать требованиям «хорошей практики». Если используется только типичный набор правовых инструкций, используемые критерии не ясно сформулированы, не определены границы применения критериев и стандартов, не ясно, что брать за основу: пороговые критерии или критерии лучшей практики и т.п., то сложно обеспечить объективность и прозрачность оценки в масштабах одной страны и в международном масштабе, и способствовать постоянному повышению качества образования.

Как отмечает В.А.Далингер [2], в странах-участницах Болонского процесса проводится комплекс мероприятий по гармонизации системы образования, а именно: использование системы кредитов для унификации учета объ-

ема учебной работы; принятие более удобной и сопоставимой системы ступеней высшего образования; расширение мобильности студентов и преподавательского состава; сотрудничество вузов Европы с целью гарантии качества образования; продолжение обучения в течение всей жизни и т.д. Эти мероприятия позволяют эффективнее готовить специалистов для мирового труда.

Автор приводит мнение О.А.Фадеевой [3] о том, что функциональное назначение показателей качества образования в рамках создания общеевропейского образовательного пространства она видит в следующем: стандартизация как количественное изучение подходов к функционированию образовательных систем вузов; оценка эффективности деятельности высшего профессионального учебного заведения как изучение степени достижения целей высшего учебного заведения, представленной на «языке» образовательной статистики для совершенствования внутреннего управления системой вуза; выстраивание диалогических отношений между вузами, системами государственного и профессионального управления в рамках единого образовательного пространства; рационализация при формировании единого образовательного пространства как эффективное планирование развития учреждения высшего профессионального образования.

Формирование требований к системам обеспечения качества образования в Европе началось параллельно с интеграцией западноевропейских стран. Основные из требований изложены в Меморандуме о высшем образовании [4]. В нем была определена роль высшего образования в укреплении идеи общеевропейского дома - создании Европейского Союза и реализации его реализации, сформулированы приоритеты развития высшего образования европейских стран. Меморандум определил задачи высшего образования в области обеспечения качества: содействие наиболее эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; совершенствование и оптимизация

приема в вузы и форм аттестации студентов; повышение профессиональной компетенции преподавателей; углубление взаимодействия с работодателями.

Примечательно, что в Меморандуме впервые были изложены принципы европейской общности и единства. Практическая реализация их предполагалась в определении европейской региональной компоненты и включении их в образовательные программы. Вторым важным документом для совместной деятельности по обеспечению европейского качества высшего образования является Конвенция, принятая европейскими вузами в Саламанке [5]. В ней сформулированы задачи построения единого образовательного пространства с позиций качества, которое рассматривается как «непременное условие установления доверия, соотносительности, мобильности, сопоставимости и привлекательности в Европейском пространстве высшего образования». В документе в качестве признаков Европейского пространства высшего образования называются установление отношений взаимного доверия, соотносительность с рынком труда и возрастание привлекательности для граждан всех стран наиболее непосредственно связаны с качеством образования. Отмечено, что основой формирования отношений взаимного доверия между странами к качеству их высшего образования должно быть использование общих для всех стандартов и разработка на европейском уровне механизмов взаимного признания результатов оценки качества, учитывающих национальные особенности, но вместе с тем имеющих общеевропейский кредит доверия.

Описание некоторых особенностей систем обеспечения качества высшего образования в европейских странах и России приведено в [6]:

- в Германии до недавнего времени главная роль в обеспечении качества подготовки отводилась внутренней составляющей, которая, в свою очередь, основывалась на компетентности и ответственности преподавательского состава, руководителей вузов и учебных подразделений. Внутренний контроль качества образования в вузах Германии осуществлялся, в основном, факультетами, а точнее, их

специальными комиссиями, отвечающими за учебный процесс. Внешний же, со стороны региональных органов управления образовательными учреждениями, был направлен на формирование преподавательского и руководящего состава вузов и открытие новых специальностей (направлений подготовки). Все эти вопросы, включая штатное назначение на некоторые преподавательские должности, подлежали утверждению министерством образования соответствующего региона (земли).

- во Франции, в отличие от многих других стран, институт аккредитации учебных заведений или образовательных программ отсутствует. Все государственные вузы считаются аккредитованными, однако они должны обладать правом осуществлять обучение и выдавать дипломы государственного образца, что означает также и возможность получения государственного финансирования. Это право ежегодно подтверждается министерством национального образования в форме публикуемых официальных списков видов подготовки (наименований дипломов) по всем признанным специальностям с перечислением вузов, в которых министерство предусматривает данную подготовку на предстоящий учебный год и, соответственно, планирует ее финансирование из бюджета.

- в России содержание основных образовательных программ высшей школы считается одним из ключевых показателей качества образования: ведь только анализ содержательной составляющей подготовки позволяет сделать обоснованное заключение о целостности и преемственности образовательных программ; об отсутствии фрагментарности и дробности учебных дисциплин; о наличии развитой цикличной структуры как основы построения разнообразных образовательных центров. Содержание обучения дает однозначное представление о сбалансированности образовательной и профессиональной, фундаментальной и практической составляющих; наличии и соотношении федерального и национальных (региональных) компонентов, а также курсов по выбору и разветвленной системы специализаций.

Не менее важным показателем качества образования является и наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава. На федеральном уровне утверждены качественные показатели, характеризующие квалификационную структуру кадрового состава образовательных учреждений высшего профессионального образования различного вида (институт, академия, университет), а в целях повышения эффективности его использования осуществляется формирование корпоративных (межвузовских) образовательных программ, направленных на привлечение наиболее квалифицированной части вузовской профессуры с высоким педагогическим и научным потенциалом, что несомненно способствует повышению качества образования. Такой подход предполагает, в свою очередь, развитие образовательного менеджмента и решение проблем академической мобильности как студентов, так и преподавателей. Наряду с перечисленным необходимым условием успешной реализации образовательного процесса является также и наличие современной учебно-лабораторной базы, способной обеспечить экспериментальную, методическую и информационную поддержку учебных программ в тесной связи с научными исследованиями.

Обеспечение качества образования на уровне вузов, по мнению Б.Недворка и Дж.Ниля [7], связано с решением следующих задач:

- четкое определение миссии, целей, ценностных ориентаций вуза;
- выяснение институциональной политики, определение образовательных и педагогических технологий, используемых данным высшим профессиональным заведением, качественно определяющим результат образования;
- определение организации и разработка инструментов, методик изучения качества образования.

Действительно, компетентностный подход к обучению предполагает оценку учебных достижений обучаемых по достигнутым результатам как по завершению обучения, так и в процессе обучения по отдельным дисциплинам. Ключевым здесь является понятие

«результаты обучения», которые указывают на индивидуальные достижения, знания и практические умения, приобретенные и продемонстрированные человеком после успешного завершения обучения (например, отдельного модуля или образовательной программы в целом, неформального обучения), то есть в самих результатах обучения заложены критерии оценки, по результатам которой осуществляется их официальное признание. Ориентация на результаты обучения приводит к изменению содержания и характера, а также инструментов оценки, поскольку оценке подлежат именно комплексные, интегрированные достижения обучающихся, в связи с чем инструменты оценки становятся более ориентированными на определенные объективные критерии, а также к формированию единой логики при оценке результатов лиц, поступающих на обучение, и их результатов, достигнутых по завершении обучения. Другими словами, результаты обучения позволяют [8]:

- сформулировать исчерпывающий набор требований к достижениям (компетенциям) обучающихся;
- повысить прозрачность и сравнимость квалификаций;
- обеспечить единый формат проектирования программ для различных форм обучения (например, дистанционного обучения, обучения на рабочем месте, неформального обучения и др.);
- обеспечить прозрачное взаимодействие между требованием сферы труда, содержанием программ и оценкой.

Таким образом, информация о данном образовательном учреждении, о системе его работы, программах, уровне знаний и квалификации, которую получают его выпускники, должна быть доступна вне этого учреждения, она должна иметь доказательства качественного уровня подготовки специалистов с тем, чтобы оправдать сделанные капиталовложения. Здесь уместно ввести понятие прозрачности, или прозрачности. Как пишут известные нидерландские ученые Ф.Ван Вухт и Д.Ф.Вестерхайден [9], появление термина

в данном контексте – ответ на потребность в информации о деятельности учреждений высшего образования в различных сферах. Также понятие транспарентности тесно связано с понятием обеспечения качества. Последнее интерпретируется как процесс получения доказательств качества работы вузов в интересах внешних стейкхолдеров, тогда как понятие «транспарентность» подразумевает предоставление информации заинтересованным лицам, на основе которой они могут впоследствии формировать оценку и принимать решения. Например, студент на основе получаемой информации может принять решение о выборе определенной программы обучения, частное или государственное агентство – о заключении контракта с высшим учебным заведением на проведение исследований, а отдельное ведомство, тот или иной государственный орган – о финансировании проектов. Таким образом, инструменты транспарентности выступают механизмами коммуникации, передачи информации о деятельности учреждений высшего образования всем заинтересованным внешним по отношению к системе высшего образования стейкхолдерам.

Участие в проекте «CANQA – Центрально-Азиатская сеть гарантии качества и аккредитации», одной из целей которого было изучение европейского опыта обеспечения качества высшего образования, убедило автора данной статьи в том, что перед вузами Европы стоят масштабные задачи, выполнение которых предполагается в длительной перспективе, причем некоторые из задач выходят за рамки систем образования и требуют комплексного подхода. Без совместных усилий вузов и правительств трудно соотносить образовательные программы и получаемые в результате их выполнения квалификации к требованиям европейского, а также мирового рынков труда или содействовать мобильности студентов и научно-педагогических работников и их трудоустройству в Европе. В указанном аспекте важно достижение соотносительности высшего образования с европейским рынком труда, т.е. обеспечить паритет между количеством выпускаемых специалистов и спросом

на них в рамках объединенной Европы, при этом особое внимание должно быть уделено качеству, т.к. необходимо, чтобы основная масса выпускников соответствовала по своим профессионально-квалификационным характеристикам требованиям рынка труда.

Что же касается непосредственно вузов, то их вклад в решение проблем выражается также и в разработке и внедрении диверсифицированных образовательных программ. В результате адаптации содержания и организации обучения к требованиям рынка труда выпускник не только будет находить свое место в трудовой деятельности, но и будет готов к его изменению в случае необходимости, а также к коренному повороту в профиле деятельности в системе непрерывного образования (обучение в течении всей жизни). Все сказанное будет основой для повышения конкурентоспособности европейских вузов на мировом рынке образовательных услуг и привлечения в европейские вузы молодежи всего мира с целью получения в Европе качественного образования.

Как утверждает Г.Н.Жуков, «быть конкурентоспособным образовательным учреждением – это значит иметь набор наилучших социально-экономических показателей, которые позволят ему выделиться среди других образовательных учреждений», поэтому конкурентоспособность может быть оценена [10]. Одним из показателей конкурентоспособности являются инструменты транспарентности. В этой связи вновь обращаемся к цитированной статье [9], авторы которой пишут, что классификации, ранжирования, таблицы лиг, т.е. рейтинги (три самых известных на данный момент инструмента транспарентности) стали неотъемлемой частью глобальной системы высшего образования. В настоящий момент общепризнано, что эти инструменты, зачастую предоставляющие неоднозначные результаты, тем не менее пользуются популярностью и увеличивают свое влияние как на учреждения высшего образования, так и на органы управления высшим образованием на национальном уровне. Появление таких инструментов отражает нарастающую международную конкуренцию среди

университетов за талант и ресурсы. В то же время оценка и сравнение учебных заведений ведет к дальнейшему усилению конкуренции. Положительной стороной этого процесса является то, что он стимулирует руководство учреждений высшего образования ставить перед собой задачи постоянного улучшения показателей деятельности вузов.

Анализируя вышеприведенное, можно констатировать, что многие авторы не разграничивают четко критерии и показатели систем

обеспечения качества; при описании систем обеспечения качества не выявляется связь между функциями, критериями и показателями. С целью устранения отмеченных недостатков нами составлена матрица функций, критериев и показателей качества высшего образования, принятых в Европейском образовательном пространстве (таблица 1). Как видим, в матрице каждой функции систем обеспечения качества высшего образования, принятых в европейском образовательном пространстве

Таблица 1– Матрица функций, критериев и показателей качества высшего образования, принятых в Европейском образовательном пространстве

функции	Страны	критерии	показатели
1	2	3	4
Обеспечение качества на основе принятых методологических подходов		Соответствие принятым методологическим подходам	Сильное университетское руководство и автономия в развитии культуры качества
			Наличие четырех ступеней систем обеспечения качества (привлечение независимых организаций, проведение внутренних экзаменов и внешней оценки; визиты экспертов; публикация отчетов)
			Внедрение системы доступных, понятных и сопоставимых степеней и двухуровневой системы обучения
			Институциональная автономия и способность учебного заведения к саморегулированию
Обеспечение качества на мировом и европейском уровнях		Достижение мирового уровня	Высокая студенческая мобильность, введение системы перезачета и накопления кредитов, мобильность научно-педагогических работников
		Международное признание квалификаций	Соответствие программ и степеней общепринятым основным дескрипторам качества
		Отражение принципов европейской общности в содержании образования	Наличие общеевропейской региональной компоненты в образовательных программах разных стран
		Создание европейского образовательного пространства	Установление доверия, мобильности, сопоставимости и привлекательности в Европейском пространстве высшего образования, сопоставимость с рынком труда, привлекательность для граждан всех стран
Наличие европейского механизма взаимного признания результатов оценки качества образования			

1	2	3	4
Обеспечение качества образования, как основы развития в целом общеевропейской системы образования	Все страны	Условия, благоприятные для того, чтобы преподаватель хорошо преподавал, а обучающийся хорошо учился	Приобретение обучающимся заданного множества знаний, умений, навыков и компетенций, высокий уровень учебных достижений обучающихся
			Качество подготавливаемых выпускников (конкурентоспособность выпускников)
			Расширение западноевропейской образовательной системы, увеличение национального бюджета в секторе высшего образования
		Изменение отношений между государством и учебным заведением	Дерегуляция, повышение институциональной автономии, делегирование полномочий
	Великобритания и англоязычные страны	Эффективность внутренней самооценки вузовского академического сообщества	Организация процесса, способствующего усовершенствованию самой системы образования
	Скандинавские страны, большинство стран Восточной Европы	Конкурентоспособность выпускника	Выпускники высшего учебного заведения подготовлены к участию в национальной экономике страны
	Франция	Обладание правом осуществлять обучение и выдавать дипломы государственного образца	Подтверждение министерством национального образования в форме публикуемых официальных списков видов подготовки (наименований дипломов) по всем признанным специальностям
		Качество обучения/преподавания и научных исследований	Уровень учебных достижений обучающихся и эффективность научных исследований
	Германия	Обеспечение качества подготовки обучающихся	Компетентность и ответственность преподавательского состава, руководителей вузов и учебных подразделений
		Сравнительный анализ качества подготовки в различных вузах по одной и той же образовательной программе	Интеллектуальный потенциал, материально-техническая база, НИР и другие аспекты образовательной деятельности, мнение студентов
Россия	Соответствие квалификационным требованиям, стандартам аккредитации	Наличие комплекса количественных и качественных показателей	

1	2	3
Обеспечение качества образования как основы выживания учебного заведения в условиях возрастающей конкуренции и давления общества	Наличие внутренней системы гарантии качества	Четкое определение миссии, целей учебного заведения
		Определение образовательных и педагогических технологий, качественно определяющих результат образования
		Эффективность системы мониторинга, инструментов, методик изучения качества образования
		Информация о данном учреждении, о системе его работы, программах, уровне знаний и квалификации; усиление международной мобильности студентов, преподавателей и исследователей в Европе; интернационализация Европейского рынка труда; доказательство качественного уровня подготовки специалистов с тем, чтобы оправдать сделанные капиталовложения
	Конкурентоспособность вуза	Разработка и внедрение диверсифицированных образовательных программ
		Сочетание образования и научных исследований, обновление образовательных программ
Высокое место в рейтинге вузов		

[11], поставлены в соответствие определенные критерии и показатели. Это соответствие выявлено впервые в казахстанской педагогической науке. Вместе с тем мы осознаем и недостатки данной матрицы: функции, критерии и показатели систем обеспечения качества представлены не полностью, некоторые формулировки показателей расплывчаты. Но последнее скорее не наша вина, а результат работы составителей стандартов, которые мы взяли за основу. Отрадно, что это обстоятельство понимается в EURASHE, который в первой половине 2011 г. провел обзор европейских стандартов и руководящих принципов для гарантии качества (ESG) с привлечением широкого круга экспертов, среди которых был и автор данной статьи. В сентябре 2012 г. в Никосии (Кипр) состоялся Международный Семинар EURASHE по Гарантии качества. Результаты указанного обзора служат основанием для объединенного отчета Е4 и положения EURASHE, оба из которых будут представлены во время семинара.

Считаем, что совершенствование матрицы будет предметом дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 <http://quality.edu.ru>
- 2 Далингер В.А. Проблема создания системы обеспечения качества образования в вузе в условиях функционирования общеевропейского образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 31-32.
- 3 Фадеева О.А. Создание общеевропейского пространства высшего образования // Международное образование. Вопросы реализации идей Болонского процесса: Сборник статей. – Омск.: Изд-во ОмГПУ, 2005. – С. 11-17.
- 4 Memorandum of Higher Education in the European Community // Commission of the European Communities. – Brussels, 1991.
- 5 Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca, 2001, 29-30 march.
- 6 Сенашенко В., Ткач Г. Болонский процесс и качество образования // ALMA MATER Вестник высшей школы. – 2003. – №8.

7 Nedwerk B.P., Neal J.E. Performance Indicators and rational management Tools: A Comparative Assessment of Projects in North America and Europe // Research in Higher education 1994. –35(1). – P.75-103.

8 Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Принципы формирования национальной системы квалификаций-международный опыт.– <http://2020.strategy.ru/>).

9 Ван Вухт Ф., Вестерхайден Д.Ф. Многомерное ранжирование: новый инструмент прозрач-

ности в области высшего образования // Вестник международных организаций. – 2012.– №1.

10 Жуков Г.Н. Как оценить конкурентоспособность образовательного учреждения // Инновации в образовании. – 2012. – №2.

11 Наби Ы.А. Классификация функций систем обеспечения качества образования в европейском образовательном пространстве // Педагогика и психология, 2012. – №2 (11).

Б.А. АЛЬМУХАМБЕТОВ, Ж.Н. ШАЙГОЗОВА

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

Аннотация

В статье дается краткий отчет о поездке в страны Азиатско-Тихоокеанского региона (Сингапур, Корея) в рамках проекта Министерства образования и науки РК с целью изучения состояния художественного образования в этих странах.

Мақалада Қазақстан Республикасы Білім және Ғылым Министрлігінің жобасы аясында Азия-Тынық мұхиті аймағы елдерінде (Сингапур, Корея) өткен іс сапар жайлы қысқаша есеп берілген.

Annotation

The paper provides a brief report on the trip to the Asia-Pacific region (Singapore, Korea).

Ключевые слова: художественное образование, бакалавр, магистр, программа подготовка учителей, меморандум.

В рамках проекта Министерства образования и науки Республики Казахстан № 280 от 10.05.2012 года на тему: «Методологическое обеспечение системы образования и анализ качества образовательных услуг (Разработка типовых учебных и образовательных программ по педагогическим специальностям: бакалавриат, магистратура, докторантура)» делегация Казахского Национального педагогического университета имени Абая под руководством проректора по учебной работе, доктора философских наук, профессора А.Т. Кулсариевой 1-2 октября 2012 года посетила Национальный институт образования Наньянгского технологического университета Сингапура (National institute of education Nanyang technological university).

Наньянгский технологический университет по праву заслужил звание лидера среди научно-исследовательских вузов Азиатско-Тихоокеанского региона, и занимает лидирующие позиции в числе самых рейтинговых учебных заведений мира. Этот университет представляет собой целый город, в котором представлены суперсовременные достижения научно-технической мысли. Потрясающие достижения сингапурской системы образования за относительно небольшой отрезок времени приблизительно в 45 лет, говорят о напряженном труде активной творческой элиты того времени, сумевшей из различных этнических групп создать единую нацию – сингапурцев. Единым языком обучения в Сингапуре является английский, с особым акцентом на из-

учение родного языка, культуры и искусства. Сказанное указывает на объединяющую роль английского языка, при этом активно культивируется роль традиционных ценностей этнических групп.

Особой гордостью университета является Национальный институт образования (NIE), деятельность которого направлена на под-

330.000 тысяч книг. В библиотеке предусмотрена комната для обсуждения.

Мастерские факультета изобразительного искусства просторны, художественные материалы доступны для всех студентов. Делегация посетила мастерскую керамики, где наглядно был продемонстрирован процесс изготовления керамических изделий по японской



Рисунок 1 – Встреча делегации КазНПУ им. Абая и руководства Национального института образования Сингапура

готовку учителей для общеобразовательных школ в Сингапуре. Основными функциями института являются:

- подготовка учителей;
- повышение квалификации;
- подготовка управленцев для системы образования (директор обучается в этом институте обязательно);
- научные исследования в области совершенствования подготовки учителей.

По результатам поездки нами был подписан меморандум о сотрудничестве с Национальным институтом образования (NIE) Сингапура.

Библиотека только одного из факультетов университета расположена на трех этажах. Весь фонд представлен онлайн, и составляет

технологии (Raku Fiving). Керамическая мастерская богато оборудована: печи, представленные в мастерской, высокого технического уровня, и имеют различные дополнительные функции.

Керамика и скульптура изучается на всех специальностях и объем составляет 3 часа в неделю. На факультете существуют мастерская по графике и фотостудия. Педагогическая практика длится на 1 курсе – 4 недели, на 2 курсе – 4 недели, на 3 курсе – 5 недель, на 4 курсе – 10 недель.

Активно функционирует обсерватория ЮНЕСКО (CARE), где работают 5 человек. Целью центра является исследование проблем современного художественного образования. Основной проект «Images of Practice», резуль-

таты этого проекта доступны на официальном сайте. Также на сайте в свободном доступе представлены учебно-методические материалы учителей (материалы доступны для комментариев и экспертной оценки); видеоматериалы; конкретные уроки изобразительного искусства и музыки. Интересно проходят уроки музыки. Например: проект звукоизвлечения (создание музыкальных композиций) из обыденных вещей. Эта технология называется STOMP. Протяженность проекта 10 недель. На первой стадии - обучение индивидуальных ритмов, вторая стадия – работа в ансамбле, далее следует корректировка учителя.

В общеобразовательной школе Сингапура учебный предмет «Изобразительное искус-

второй тип - после начальной школы, если ученик не проявляет особых склонностей к обучению, то он направляется на профессионально-техническую специализацию.

После 6 класса, то есть после начальной школы, сдается национальный экзамен, только после этого экзамена разрешается выбрать 3-й язык для изучения. Существуют вечерние классы по изучению языка. Также в Сингапуре функционируют общеобразовательные школы 6+6, последние 6 лет определяются как профильные.

В сингапурской школе функционирует урок драмы. В начальной школе – 12 часов в неделю, в средней школе 4-6 часов, в старшей 1-2 часа в неделю в зависимости от типа школы. Урок драмы, не в привычном для нашего



Рисунок 2 – Делегация КазНПУ им. Абая на встрече с членами обсерватории ЮНЕСКО по художественному образованию (CARE)

ство» проходит 1 час в неделю в течение 8 лет; далее обучение изобразительного искусства переходит в профильное направление. Школьное образование Сингапура – это симбиоз английской и американской системы, и построено по схеме 6+4+2, что означает 6 лет – начальная ступень, 4 года – основная ступень, 2 года – профильная ступень.

В Сингапуре существуют два типа школ: первый тип – общеобразовательные школы,

понимания театрального искусства, а больше похоже на инструмент, решающий психологические проблемы: социальная адаптация, национальная идентичность и т.д. Соответственно, учителей драмы готовят в Национальном институте образования.

Также делегация посетила Академию искусств для учителей. Целью академии является переподготовка учителей в области искусства, обучение проходит в течение 3-4 ме-

сяца. Для учителей с высшим образованием программа называется STARASSOCIUTES. Содержание программ повышения квалификации составляются из трех аспектов: спрос учителей, спрос школы, спрос Министерства образования. В год каждый учитель обязан пройти 100 часов повышения квалификации. К примеру, учитель физики и математики может получить дополнительную специальность по изобразительному искусству, или музыке. Курс обучения длится 90 часов, после этого обучение происходит в университете сроком 4-5 месяцев. Только после этого получают диплом бакалавра.

В целом, образовательная система Сингапура характеризуется следующими моментами: двуязычность; разделение по направлениям в соответствии со способностями учащихся; упор на изучение английского языка; эффективная система продвижения по службе и поощрение учителей; разнообразная тематика для курсов повышения квалификации; широкое использование информационной технологии; сильная программа финансирования; поддержка родного языка и культуры; большое внимание уделяется системе художественного образования.

Художественное образование в Южной Корее организовано следующим образом. Южная Корея с 2003 года прилагает большие усилия в области развития художественного образования. Министерство культуры, спорта и туризма и Министерство образования, науки и технологий совместно разработало в 2004 году «Основную концепцию для развития художественного образования». Для регулирования обозначенных процессов была создана государственная организация KACES – Korea Arts & Culture Education Service (Сервис художественного и культурного образования), деятельность которого направлена на: улучшение качества культурной жизни общества в целом, и укрепление культурных ресурсов нации. Концепция подчеркивает, что каждый человек, независимо от их социального статуса, должен иметь доступ к художественному и культурному образованию. Деятельность организации разносторонняя: профессиональ-

ная подготовка, повышение квалификации, подготовка управленцев, администраторов в области художественного образования. Повышение квалификации учителей изобразительного искусства происходит ежегодно в течение лета, и в период зимних каникул, основное направление на курсах - улучшение качества образовательных программ.

В соответствии с постепенным изменением в мультикультурное общество, специалисты в области мультикультурного образования проходят подготовку в школах KACES, поэтому исследования этой организации концентрируются в этом направлении. Интересна и разнообразна тематика исследований, например, исследования по разработке индекса компетенции творчества, исследование эффективности искусств и культуры образования, оценка искусства в сфере образования и многое другое.

KACES и ЮНЕСКО успешно провели в 2010 году 2-ю Всемирную конференцию по образованию в области искусств в Сеуле, которая привлекла большое внимание всей мировой общественности. KACES активно работает с Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке, и постоянно стремится расширить свои рамки проекта по сотрудничеству с многочисленными учреждениями в стране и за рубежом.

4 октября 2012 года наша делегация посетила KACES. Во время этой встречи была достигнута договоренность о подписании меморандума о сотрудничестве между КазНПУ им. Абая и KACES.

Далее наша делегация 4-6 октября участвовала в работе Международного симпозиума «*ELIA-ASIA symposium*», посвященного 20-летию Корейского Национального университета искусств (Korea National University of Arts). Работа на этом симпозиуме была посвящена созданию Азиатской ассоциации институтов художественного образования, которая является аналогом *ELIA – Европейской ассоциации институтов художественного образования* (European League of Institutes of the Arts). Так, КазНПУ им. Абая стал достойным членом этой авторитетной международной организации.



Участники Международного симпозиума «ELIA-ASIA symposium»

В 1990 году Министерство Культуры и Туризма Кореи объявило «Десятилетний проект для развития культуры и национального искусства». Это учреждение стало основным реализатором этого проекта. До начала 1980-х годов, в Корею не было такого специализированного университета. K-Arts предлагает обучение по программам бакалавра и магистра, обеспечивая при этом довузовские программы подготовки молодых перспективных студентов.

Корейский национальный университет искусств (K-ARTS) был создан в 1993 году Министерством культуры, спорта и туризма.

Этот университет имеет 26 отделений в шести школах: школы музыки, драмы, кино и телевидения, мультимедиа, хореография, изобразительное искусство и корейских традиционных искусств.

Из всей многотысячелетней протяженности исторического существования Кореи именно рубеж XX-XXI века стал временем великого развития страны. В течение этого времени реформировалась и система художественного образования страны в единстве всех ее составляющих. Эти реформы способствовали выходу системы художественного образования на конкурентоспособный уровень в мире.

Л.М. НАРИКБАЕВА, Ж.Е. САРСЕКЕЕВА

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА АБИТУРИЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация

В статье представлена общая характеристика мирового опыта по профессиональному отбору абитуриентов в вузы, а также определены собственные позиции к вопросу организации и проведению профессионального отбора на педагогические специальности вузов РК.

Мақалада жоғары оқу орындарына талапкерлерді кәсіптік таңдау бойынша әлемдік тәжірибеге жалпы сипаттама берілген, сонымен бірге ҚР ЖОО педагогикалық мамандықтарға кәсіптік таңдауды ұйымдастыру мен жүзеге асыру мәселесіне өзіндік ұстанымдар анықталынған.

Annotation

The article presents a general description of the world experience in enrolling professionally directed applicants to the universities of Kazakhstan. And also there have been determined positions to the problem of organization and the ways of providing professional selections of applicants to the pedagogical specialties of the Universities.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональный отбор, мировой опыт, педагогические специальности.

Тенденции реформирования системы высшего образования требуют перехода к новой модели формирования студенческого контингента, отличающегося профессиональными способностями и востребованностью на рынке труда. Однако в связи с особой приоритетностью образования возрастает роль самого педагога в воспитании личности «новой формации». Педагогическое образование как системообразующая область решает задачи становления профессионалов разных отраслей. Поэтому проблема профессионального отбора абитуриентов в педагогические вузы становится весьма актуальной.

Изучение мирового опыта по профессиональному отбору абитуриентов на педагогические специальности вузов также позволяет констатировать необходимость введения профессионального отбора, что позволит не только выявить абитуриентов, отвечающих требованиям педагогической профессии, но и создаст необходимые предпосылки для совершенствования системы профессионального

педагогического образования. При решении данной задачи нельзя обойтись без научных достижений в области изучения указанной проблемы.

Профессиональный отбор – это процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В профессиональном отборе традиционно фигурируют 4 компонента: медицинский, физиологический, педагогический, психологический.

Предпосылками актуализации и решения поставленной проблемы явились общемировые тенденции развития образования, реформирование национальной системы образования РК, позитивный международный опыт высшего образования по отбору в вузы, а также теоретические и практические задачи высшей школы РК в условиях интеграции в мировое образовательное пространство, в частности:

роль человеческого потенциала как критерия общественного развития; специфика практической реализации кредитной технологии обучения в вузах, удовлетворяющей потребности личности в интеллектуальном развитии; проектирование и внедрение инновационных методов и форм обучения и контроля знаний студентов в контексте современных образовательных программ и соответствия их требованиям потребителей образовательных услуг и работодателей; обеспечение учебного процесса информационно-коммуникативными технологиями и др.

Далее приведём обобщённые выводы, сформулированные на основе анализа зарубежного опыта по отбору в вузы.

К примеру, администрации многих вузов США проводят поиск перспективных и способных абитуриентов еще во время их обучения в средней школе посредством организации соответствующих систем тестирования (на основе тестов интеллекта). Эта процедура осуществляется согласно программе «Merit». Ежегодно в США 35000 наиболее успевающих старшеклассников проходят специальное тестирование, которое проходит в два этапа: 1) общий тест, направленный на определение будущей профессиональной ориентации учащегося; 2) тест на определение специальных способностей (собираются также биографические данные и сведения об отметках). Если результаты второго тура подтверждают данные первого, то участники обеспечиваются стипендиями в избранном вузе. В результате отбираются 10 000 финалистов, тогда как не прошедшие 25 % в финал получают рекомендательные грамоты, поощряющие их к получению высшего образования и специализации по результатам первого теста.

По данным «катамнеза» большинство выдержавших тест «Merit» становятся лучшими, лидирующими студентами своего курса, а около 80 % заканчивают университет с какой-либо наградой. Тем самым программа «Merit» в США открывает «зелёную дорогу» наиболее одарённым юношам и девушкам, заканчивающим школу, в руководящую элиту (научную, инженерную, менеджерскую, во-

енную и т.д.). Следует отметить, что главным преимуществом прохождения теста «Merit» является то, что тестируемый имеет возможность выяснить, в каких именно областях он может рассчитывать в дальнейшем на максимально доступный ему успех.

Далее, основным требованием, предъявляемым к абитуриентам, поступающим на педагогические специальности в Великобритании, является успешное окончание общеобразовательной школы, подтвержденное аттестатом о среднем образовании. Вступительное собеседование, призванное выявить склонность к учительской профессии и мотивированность выбора будущей профессии.

В Испании с 2010 года вступительные экзамены в университет проводятся в два этапа – «Общий» и «Специальный». Общий этап: подача заявок с указанием транскрипта документа о среднем образовании в «Национальный университет дистанционного образования» для перевода в эквивалентный балл испанской системы. Специальный этап: сдача 4-х экзаменов по направлениям гуманитарного, естественного циклов для набора дополнительных баллов (проводится на добровольной основе).

В Швейцарии доступ к вступительным экзаменам в университет имеют обладатели сертификата об окончании среднего образования (Matura, Maturité, Maturità). Каждый университет устанавливает свои требования по приему абитуриента. Вступительные экзамены общего типа проходят в форме тестирования. Специфические национальные экзамены проводятся для иностранных студентов с дополнительным тестированием на знание языка. Для абитуриентов, поступающих на программы по направлению «Медицина», «Гуманитарные науки», «Спорт», предусмотрена сдача экзамена по профильному предмету.

В Финляндии вступительные экзамены проходят в форме письменного тестирования, в случае поступления на творческие специальности абитуриент дополнительно представляет портфолио о своей творческой работе и проходит собеседование.

В Латвии доступ в вузы открыт для всех обладателей свидетельств о получении среднего полного образования. Вузы сами определяют требования к приему: вступительные экзамены по одному профильному или нескольким предметам (но не более 4-х); конкурс аттестатов с акцентом на профилирующие дисциплины; интервью (устное собеседование).

В Эстонии вступительные экзамены проводятся в виде собеседования - устного интервью. Собеседование позволяет оценить: предпосылки абитуриента к обучению по специальности (ориентирование в проблемах, касающихся образования в Эстонии); мотивацию абитуриента к обучению; умение общаться на темы, связанные со специальностью; способность к самовыражению, плавность и связность речи при выражении своих мыслей на языке экзамена. Формирование вступительного экзамена: каждый член комиссии производит оценивание по четырем критериям, сводная оценка выставляется на основе общего среднего балла.

В России давно и пока безуспешно пытаются ввести жесткий отбор при поступлении в педагогические вузы.

Для определения профессиональной пригодности будущих учителей педагогическим вузам считается необходимым введение творческого экзамена, состоящего из следующих этапов:

1. Профбеседа, включающая: обоснование выбора педагогической профессии; психологическое собеседование; беседу для выявления общей культуры выпускника школы и его интеллектуального развития; тестирование абитуриентов; предоставление творческих работ, посвященных педагогическим профессиям (эссе, фотоальбомы, компьютерная презентация).

2. Этап демонстрации следующих качеств: умение связно и стилистически грамотно излагать свои мысли; демонстрация актерского мастерства; мини-сочинение на предложенную тему; чтение наизусть стихотворения, отрывков из литературного произведения; выполнение творческих заданий; проверка музыкальных способностей (исполнение песни на школьную тему); проверка пластичности и

техники движения (абитуриенту необходимо исполнить танец, участвовать в выполнении специальных упражнений по проверке пластичности и техники движения).

С целью определения собственных позиций к вопросу организации и проведения профессионального отбора на педагогические специальности вузов РК, мы изучили мировой опыт по данной проблеме. Кроме того, проведение настоящих реформ системы высшего образования требует не только единства и взаимосвязи с работодателями в соответствии с их требованиями и ожиданиями по разработке образовательных программ, но и на этапе профессионального отбора абитуриентов в вузы [1,2].

На наш взгляд, с учетом особенностей системы образования РК приемлемы следующие 2 варианта профессионального отбора на педагогические специальности:

Вариант 1.

Творческий экзамен № 1 (комплексное тестирование):

1 блок - профессиональная направленность (профессиональная ориентация и мотивированность выбора учительской профессии);

2 блок - социально-психологическая подготовленность (на основе тестов интеллекта, в частности когнитивно-вербальный уровень).

Творческий экзамен № 2 (в условиях вуза):

1 блок - Портфолио учебных достижений (биографические данные, сертификаты, грамоты, дипломы, рекомендательные письма и др.).

2 блок - Эссе (сочинение о будущей профессии), собеседование и заключение комиссии.

Вариант 2.

Этап 1 - Творческий экзамен №1 - проводится в форме тестирования по следующим критериям:

1. Профессиональная мотивированность (5 вопросов).

2. Профессиональный интерес (5 вопросов).

3. Профессиональная ориентированность (5 вопросов).

4. Общепедагогические ценности (5 вопросов).

Общепедагогические способности (5 вопросов).

Этап 2 - Творческий экзамен № 2 - проводится в форме тестирования по следующим критериям:

1. Общий интеллект (5 вопросов).
2. Вербально-когнитивный уровень (5 вопросов).
3. Психологическая устойчивость (5 вопросов).
4. Профессионально-личностные качества (5 вопросов).
5. Творческие способности (5 вопросов).

Повышение процента выпускников школ, целенаправленно ориентированных на выбор педагогической профессиональной деятельности, осознающих любовь к детям важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, вселяет уверенность, что вопросы образования и воспитания, проблемы школы

и учителя станут этапными в дальнейшем развитии всей системы образования. Личностное становление детей, как потенциала нации и всей страны в целом, явится вопросом жизни всего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1 Нарикбаева Л.М. Отбор одаренной молодежи в вузы: зарубежный опыт // Актуальные проблемы современной науки. – М., 2004. – № 6. – С. 254-256.

2 Теория и практика развития профессиональной одаренности будущего специалиста в высшей педагогической школе: Монография. – Алматы: ТОО «Тарих тағылымы». – 2012. – 358 с.

Л.В. МАРДАХАЕВ

ДЕОНТОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ЕЕ СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматриваются вопросы деонтологии педагогики, социальной педагогики, аксиологические основания деонтологии профессиональной социально-педагогической деятельности, требования к профессии социального педагога, а также принципы социальной педагогики, стандарты и нормы этического поведения социального педагога.

Мақалада әлеуметтік педагогиканың деонтологиясының, кәсіби әлеуметтік-педагогикалық қызметтің деонтологиясының, аксиологиялық негіздемесінің мәселелері, әлеуметтік педагогтың кәсіби талаптары қарастырылады. Сондай-ақ этикалық мінез-құлқының стандарттары, әлеуметтік педагогиканың этикалық нормалары мен принциптері және әлеуметтік педагогтың этикалық мінез-құлқы сарапталады.

Annotation

The article is devoted to the problems of deontology, social pedagogy, ethics and axiology, deontology of professional social-educational activities; axiological foundation of professional ethics of social and educational activities; the requirements of professional obligations of a social educator and standards of ethical behavior, ethical standards and the principles of social pedagogy.

Ключевые слова: деонтология, деонтология социальной педагогики, аксиология, стандарт, ответственность, долг, этика, поведение.

С развитием профессии формируются ее деонтологические основы. Речь идет об основах, определяющих деонтологии опре-

деленной отрасли знания, определяющей теорию и практику профессиональной деятельности; деонтологию соответствующей профес-

сии, деонтологии профессиональной деятельности и деонтология определенной категории специалистов. При этом каждая профессия в зависимости от ее места и роли в государстве, возможностях воздействия на процессы в государстве и обществе, социум, отдельные личности имеет свои деонтологические основы. Такие основы складываются и в социальной педагогике. Для их раскрытия необходимо осмыслить существо деонтологии.

Термин «деонтология» введен английским философом, экономистом и юристом И. Бентамом (Jeremy Bentham) – (1748-1832). Этим термином он обозначал теорию нравственности. По своей сущности – это теория, определяющая совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу, регулирующие действия человека во всех сферах жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде. В сфере профессиональной деятельности эти принципы и нормы определяются назначением специалиста, его социального статуса и роли.

В литературе под *деонтологией* (от греч. *déon*. – долг; *déontos* – должное + *logos* – учение) понимается раздел этики, изучающий проблемы долга и должного; учение о морально-этических нормах и принципах поведения специалиста по отношению к объекту профессиональной деятельности; учение о долге. Долг – то же что и обязанность. С позиции деонтологии – учение о нравственном долге (нравственных обязанностях) специалиста (медицинского работника, педагога, социального педагога, социального работника и пр.) перед обществом и государством, а также перед собой как личностью, имеющей определенный статус, авторитет, признание и человеком, по отношению к которому он осуществляет профессиональную деятельность.

Изложенное позволяет утверждать, что деонтология – это учение о морально-этических основах профессии, профессиональной деятельности специалиста.

Одно из первых исследований существа по деонтологии в педагогике принадлежит Г.М. Кертасовой (Республика Казахстан). Учитель характеризуется деонтологической го-

товностью к профессиональной деятельности, которая представляет собой «состояние готовности сознания учителя, его знаний, умений, навыков к выполнению образовательной, воспитательной деятельности в соответствии с требованиями профессионального долга. Она является неотъемлемой частью его общей готовности, отражающей уровень развития профессионального сознания, осознания должного в профессиональной деятельности» [1, с. 62]. Закладывается деонтологическая готовность в вузе, утверждается и поддерживается повседневной практической деятельностью.

В литературе выделяют деонтологическую культуру учителя, представляющую «качественную социально-педагогическую характеристику его подготовленности и повседневного проявления в педагогической деятельности в рамках установленных нравственных норм и правил» [2, с. 11]). Основы ее также закладываются в вузе и повседневно совершенствуются с учетом изменяемых требований в социокультурной среде учебно-воспитательной (профессиональной) деятельности и обществе.

В литературе выделяют деонтологическую культуру учителя, представляющую «качественную социально-педагогическую характеристику его подготовленности и повседневного проявления в педагогической деятельности в рамках установленных нравственных норм и правил» [2, с. 11]. Основы ее также закладываются в вузе и повседневно совершенствуются с учетом изменяемых требований в социокультурной образовательной среде и учебно-воспитательной (профессиональной) деятельности учителя.

Деонтологические основания социальной педагогики не получили отражения в литературе и требуют специального исследования и раскрытия. Известно, что социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности социального становления и развития человека в социокультурной среде, а также целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, способ-

ствующей этому становлению. Деонтология – учение о долге. Деонтология социальной педагогики определяет нравственно-этические основы теории и практики профессиональной деятельности – учение о морально-этических основах назначения социальной педагогики как отрасли знания развития социума и обеспечения гармонизации человека и среды в процессе его формирования как личности и самореализации в обществе с учетом своего назначения, статуса и роли в социуме. Деонтология социальной педагогики включает в себя деонтологию профессиональной социально-педагогической деятельности и деонтологию профессии социального педагога.

Можно утверждать, что деонтология социальной педагогики – это учение о нравственной направленности теории и практики социальной педагогики. Социально-педагогическая деонтология – это учение о нравственных требованиях долга, нормах, принципах и правилах поведения, профессиональной деятельности человека в социокультурной среде. Она имеет место по отношению к любому человеку, реализующему себя своим поведением и/или профессиональной деятельностью в определенной социокультурной среде и оказывающему на нее то или иное социально-педагогическое влияние. Ее проявление можно наблюдать по отношению к человеку, как специалисту, который работает весьма успешно, производит продукцию высокого качества, но одновременно оказывает негативное влияние на социокультурную среду производственной деятельности, создавая в ней напряженность, провоцируя агрессию и недовольство. Проявление социально-педагогической деонтологии этого человека весьма негативное.

Профессиональная деятельность представляет собой сформировавшаяся в отрасли социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Деонтология профессиональной социально-педагогической деятельности – нравственно этические основы организации и реализации социально-педагогической деятельности в интересах целе-

сообразного социального становления (социализации, ресоциализации) человека, стимулирования его самореализации в социуме.

Во многом деонтология социальной педагогики характеризуется своими ценностными основаниями. Данный факт свидетельствует о ее непосредственной связи с *аксиологией*. Аксиология (от греч. *axios* – ценный + *logos* – учение) – учение о системе ценностей. *Аксиологические основы социальной педагогики* – учение о ценностях теории и практики социальной педагогики. Ценность – значимое, должное, полезное, целесообразное, идеальное, предметное, оценочное, духовное, материальное, общественное, личное, абстрактное, моральное, необходимое, нормативное, желаемое.

Рассматривая ценности социальной педагогики, следует выделять ценности социально-педагогического знания (теории социальной педагогики), социально-педагогической деятельности (социально-педагогической практики) и социального образования (подготовки специалистов социальной сферы). Чаще всего выделяют ценности социальной педагогики как практики и того, что ее определяет – *профессиональные ценности социального педагога*:

- субъекта социально-педагогической деятельности - социального педагога;
- человека (группы) – объекта социально-педагогической деятельности;
- самой профессиональной деятельности социального педагога и ее результатов;
- социокультурной среды профессиональной деятельности социального педагога.

Субъект социально-педагогической деятельности – это профессионально подготовленная личность социального педагога, наделенная соответствующим статусом и чувствующая свою ответственность и долг как профессионал. Функции социально-педагогической деятельности может выполнять не только социальный педагог, но и другие лица, например, родитель, учитель, воспитатель, руководитель и пр. Речь идет о деятельности человека (субъекта) по отношению к другому человеку (группе), действия которого несут в себе социально-педагогическое воздействие.

Объектом социально-педагогической деятельности может быть практически любой человек, группа, что и определяют их ценность.

Средства и способы – это все то, что использует субъект социально-педагогической деятельности в ситуации развития. Они могут быть приемлемыми и способствовать достижению прогнозируемой цели, сохраняя ценность объекта и стимулируя его социальное самосовершенствование в среде жизнедеятельности, но может носить деструктивный характер, деформируя, разрушая его.

По существу – это учение о нравственном долге социального педагога, как специалиста – профессионала. Каждая профессия имеет свои основы нравственного долга перед государством и обществом, реализующиеся в процессе профессиональной деятельности. Особую значимость имеют профессии системы «человек – человек». Данный факт накладывает особый отпечаток на профессиональную деятельность субъекта, обусловленную возможностью социализирующего воздействия на человека (объекта деятельности), что определяет важность для него таких понятий, как долг и должное, этических норм и принципов профессиональной деятельности. В этом плане объект смотрит на субъекта как на личность, деятельность которого во многом определит его будущее благополучие. Одновременно субъект деятельности ожидает со стороны объекта определенное доверие, уважение и веру в него, в то, что он сможет обеспечить перспективу его благополучия. Данный факт определяет потребность субъекта объясниться, доказать, внушить объекту именно нравственные основы его отношения к нему и своей деятельности в интересах именно этого объекта. Особенно ярко эта позиция проявлялась в деятельности врача. В его заверениях, клятвах издревле закладывались основы этики и деонтологии.

Подобная позиция прежде всего связана с тем, что больной человек смотрит на врача как на своего спасителя, доверяя ему самое ценное – свое здоровье. Он хочет верить ему в том, что он, как врач, сделает все, что от него зависит, чтобы восстановить здоровье. От

этой веры больного зависит его внутренний (эмоциональный) подъем, необходимый в процессе лечения, а также отношение к тому, что рекомендует врач и от выполнения чего зависит выздоровление. Врач ищет союзника в борьбе с недугом в самом больном. Основа этой веры лежит в клятве, которую давал врач, после овладения искусством врачевания.

Клятва – торжественное обращение, утверждение, уверение, подкрепленное упоминанием чего-нибудь, священного, ценного, авторитетного. Истари она считалась священной. Возникновение клятвы значительно древнее времени жизни Гиппократов. Согласно преданию, клятва восходит к семейным традициям, и передавалась из рода в род. Сохранилась клятва, записанная Гиппократом, на ионийском диалекте древнегреческого языка. Она восходит к прямым потомкам Асклепия (в древнеримской мифологии эскулап (др.-греч. Ἀσκληπιός - «вскрывающий») – бог медицины и врачевания). Она переходила в устном виде, как семейная традиция, из рода в род. Первоначально записана Гиппократом в эллинистической Александрии в V веке до н.э. и стала документом с III века до н.э. клятвы. Произносилась она врачами Древней Греции по окончании обучения. Для своего времени клятва была очень большим достижением, задавая высокую нравственную планку личности и деятельности врача.

Анализ существа «клятвы Гиппократов» свидетельствует о том, что она содержит 9 этических принципов или обязательств, которые можно объединить в два блока.

Первый, - обусловлен долгом и как врача, и как отца:

- уважение к учителю и обязательства перед ним. Еще Аристотель подчеркивал: «Учителя, которым дети обязаны воспитанием, почтеннее, чем родители, которым дети обязаны лишь рождением: одни дарят нам только жизнь, а другие добрую жизнь». Данный факт издревле предписывал особые отношения к учителям;

- ответственность как отца и мастера за то, чему должен научить и что передать своим детям, детям учителя и ученикам. В этом был

величайший смысл передачи мастером достигнутого им мастерства своим детям и ученикам, как его продолжателям.

Второй, - собственно врачебной (профессиональной) деятельностью и включал:

- по отношению к больному (объекту врачебной деятельности) – недопущение причинения всякого вреда и несправедливости. По существу – это основа веры врачу, как специалисту, способному вылечить больного;

- по отношению к себе и своей врачебной деятельности, характеризующих единство жизни и профессиональной деятельности (характерное и в педагогической сфере деятельности) - чисто и непорочно проводить свою жизнь и свое искусство. В этом проявляется обязательство врача наиболее полно и профессионально сделать то, что требуется для лечения больного;

- нравственность поведения в доме больного – это показатель культуры поведения врача, его авторитетности;

- недопущение разглашения информации, которую получил врач, субъект профессиональной деятельности (принцип конфиденциальности, имеющий не менее важное и в педагогической деятельности).

Нравственные принципы и нормы поведения (деонтологические основы) характерны для каждой профессии, особенно ярко они проявляются в повседневной деятельности тех, кто работает в системе «человек – человек», «человек – группа». Следует подчеркнуть, что проблема долга имеет место и в системе «человек – техника», «человек – природа» и пр. В каждой сфере имеют место свои нравственные нормы долга и ответственности специалистов в профессиональной деятельности. Речь идет о теории и практике долга. Они требуют учета и обеспечения их реализации в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста и главное – в повседневной профессиональной деятельности.

Изложенное позволяет утверждать, что *деонтология социального педагога* представляет собой учение о нравственных требованиях, нормах, принципах и правилах поведения, профессиональной деятельности социально-

го педагога, определяющие его назначение и обязывающие в повседневном проявлении. Эти требования, нормы, принципы и правила частично находят отражение в его функциональных обязанностях. Однако все в инструкции не вложишь. Существуют так называемые «неписанные правила поведения и профессиональной деятельности», которые характерны для определенной профессии. Они есть и у социального педагога.

Нравственным долгом социального педагога по отношению к самому себе является завоевание авторитета в общественном мнении посредством достижений своей профессиональной деятельностью. Он может быть как формальным, так и неформальным. Формальный – это авторитет профессии и должности; неформальный – показатель моральной значимости социального педагога, полученной в сфере профессиональной деятельности со стороны тех, с кем он работал, его окружения и коллег. Завоевание авторитета – процесс длительный и трудный.

Важная (базовая) составляющая деонтологической основы социального педагога заключается в требованиях нравственного долга, предъявляемых к нему. Они определяются спецификой его профессиональной деятельности: где (в каком учреждении) и с кем (какой категорией людей) он работает, а также, какие доминирующие цели в работе он ставит. Социальная педагогика имеет свою специфику, которая отражается в содержании норм профессиональной этики, нравственных идеалах, принципах, гуманистических ценностях социально-педагогической деятельности в полиэтническом социуме.

Социальные педагоги, как правило, имеют дело с социальным в личности, семье, группе, поэтому следующей важной ценностью данной профессии является уважение человеческого достоинства, ценности семьи, группы, независимо от различия по расовому, этническому, сексуальному, общественному, возрастному, языковому, политическому, социально-экономическому, религиозному признакам, способностей, вклада в общественное развитие, личных (социальных) характе-

ристик, состояния или статуса того человека, группы, с которыми специалисту приходится работать.

Благополучие людей, семьи, группы, имеющих проблемы, также является ценностью профессии. Это означает, что социальным педагогам необходимо активно стремиться не только к помощи конкретному человеку, конкретной семье, сообщества, но и к изменению неблагоприятной общественной социальной ситуации, в которой он оказался.

Ценностью социально-педагогической деятельности является потребность социальных педагогов служить своей профессией на благо окружающим и всего общества.

Ценности во многом определяют личностные ориентации социального педагога (*ценностные ориентации*). По своей сущности – это разделяемые личностью социальные ценности, определяющие:

- цели жизни и основных средств их достижения;
- важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности и ее поведение в профессиональной сфере деятельности.

Основными ценностными ориентациями социального педагога являются: уважение и признание достоинства личности человека, принятие его таким, как он есть; признание многообразия и неповторимости его личности, права человека на самоопределение, на ошибку, на реализацию своих потенциальных возможностей; не осуждающее отношение к человеку; вера в человеческую способность к изменению, улучшению, развитию.

Повседневное руководство ценностными ориентациями способствуют формированию ценностных качеств личности социального педагога, таких как: социальная ответственность; чувство долга перед собой, обществом и государством; честь и достоинство.

Социальная ответственность проявляется в готовности и способности социального педагога добровольно стремиться к реализации общественно значимых целей в процессе своей повседневной профессиональной деятельности. Для него требования профессионального долга во многом совпадают с его личны-

ми интересами. Веления профессионального долга, ставшие внутренними убеждениями социального педагога, являются определяющим духовным стимулом его деятельности.

Ответственность и долг социального педагога перед обществом и государством. Деятельность социального педагога имеет социальную направленность и несет в себе социальные последствия, в связи с чем возникает вопрос о его долге и ответственности перед обществом и государством за свою деятельность. Выполнение им профессиональных обязанностей, достижение поставленных целей совпадает с интересами общества.

Профессиональным долгом социального педагога по отношению к коллегам, коллективу, в котором он работает, является подчинение своих действий и поведения единым для всего коллектива целям, содействие коллегам в их достижении. Забота о единстве и целостности коллектива как решающего субъекта социально-педагогической деятельности связана с организацией целенаправленного, слаженного действия всех его членов. Основными требованиями профессионального долга социального педагога в отношении того, с кем он работает, являются: уважение и поддержание личного достоинства человека, поддержание и развитие его наиболее значимых положительных качеств, разумная требовательность, не только деловые, официальные, но и человеческие отношения, помощь в приобретении уважения со стороны социального окружения.

Специалист всегда видит в социальном окружении того, с кем он работает, не только объект воздействия, но и своего союзника в решении, возникающих проблем. Внимание к его социальному окружению, уважение к нему, учет его мнения и привлечение к сотрудничеству – профессиональный долг социального педагога. Чтобы сотрудничество было плодотворным, важно объективно оценить возможности социального окружения, готовности включиться в совместную деятельность, мотивировать их участие в социально-педагогическом процессе. Характерно, что и его, как специалиста, постоянно оценивают, что сказывается на отношении к нему.

Честь и достоинство социального педагога – это признание его как личности и специалиста теми, с кем он работает, обществом, а также самооценка. Как качества личности они являются отражением потребности социального педагога в высокой самооценке и оценке его со стороны окружающих, являются стимулом и мотивом профессионально-нравственного поведения, основой дальнейшего самосовершенствования. Такие качества не даются специалисту вместе с профессией, они формируются в процессе его профессиональной деятельности и постоянной работы над собой по нравственному самосовершенствованию. Честь и достоинство требуют в первую очередь объективности в оценке социальным педагогом самого себя - своих качеств, способностей и возможностей. Завышенная самооценка, гипертрофированное чувство собственного достоинства, переходящее в самодовольство и самолюбование, отсутствие самокритичности, – качества, отрицательно сказывающегося как на перспективах личностного роста, так и на качестве профессиональной деятельности социального педагога. Специалист, считающий процесс своего развития завершенным, доведенным до вершины, на самом деле не способен не только к совершенствованию, но и к поддержанию уже достигнутого уровня развития.

Характеристическими особенностями социального педагога выступают его деонтологическая готовность и деонтологическая культура. Если деонтологическая готовность характеризует внутреннее его состояние, необходимое для реализации задач нравственного долга, то деонтологическая культура – выступает качественной характеристикой повседневного проявления им профессионального долга. Основы их закладываются в вузе и требуют постоянного внимания в системе непрерывного профессионального роста социального педагога.

Деятельность социального поведения регламентируют сложившиеся *стандарты этического поведения*. Стандарт (от англ. standard - норма образец) - нормативно технический документ, устанавливающий комплекс

норм, правил, требований к объекту стандартизации и утвержденный компетентным государственным органом. Стандарт этического поведения социального педагога определяют нормы и правила его профессиональной деятельности в соответствии с этическими ценностями, принципами и правилами. Эти стандарты не носят исчерпывающего характера.

Этика (греч. ethika, от ethos – обычай) – философская наука, объектом изучения которой является *мораль*, ее развитие, нормы и роль в обществе. *Профессиональная этика* – одна из фундаментальных теоретических основ любой профессиональной деятельности. *Профессиональная этика социального педагога* представляет собой науку о профессиональной морали, совокупность идеалов и ценностей, идей о должном, этических принципах и нормах поведения, отражающих сущность его профессии и обеспечивающих необходимые взаимоотношения, складывающиеся в процессе профессиональной деятельности. Она складывается на основе осмысления и обобщения практики профессиональной деятельности социальных педагогов. Эти обобщения систематизированы в виде кодексов (писаных и неписаных), заключающих в себе не только этические требования к содержанию и результатам деятельности специалиста, но и к отношениям, возникающим в процессе деятельности, а также выводы, сделанные на основе обобщений.

Отношения – связь или взаимодействие людей или их сообществ между собой или характерная направленность их действий. Этические отношения – нравственно-ориентированные связи и взаимодействия между социальными педагогами как членами коллектива, объектами их работы, социальным окружением объектов, а также специалистами различного рода учреждений, организаций, частными лицами, с которыми связываются в процессе профессиональной деятельности. Они существуют в форме требований, предъявляемых субъектами отношений друг к другу в части выполнения профессиональных обязанностей и долга; нравственных принципов, лежащих в основе социально-педагогич-

ческой работы и подчиняющих себе всю деятельность; нравственных качеств, которыми он отличается как специалист и стремиться их развивать; постоянного самоконтроля над собой и своей деятельностью.

Этическое сознание социального педагога представляет собой нравственно выраженное отражение его социального бытия и деятельности, возникающих в процессе отношений. Оно является субъективным отражением морали, поскольку объективная социальная необходимость и общественные потребности отражаются в сознании специалиста как идеи о должном поведении и действиях.

Этические действия социального педагога оцениваются с позиции нравственности. Он действует в ценностно-ориентированном мире, где каждое действие, цель, средство ее достижения получает оценку с точки зрения их соответствия моральным нормам, т.е. представлениям общества или микросоциума о добре и зле. Высшая цель, которую ставит перед собой социальный педагог, приступая к деятельности, может быть выражена формулой: «способствовать целесообразному социальному самосовершенствованию, воспитанию человека», «способствовать нравственному благополучию семьи, воспитывающей ребенка». Для достижения поставленных целей он использует все доступные ему легальные средства. При выборе средств он руководствуется этическими принципами, главный из которых - «не навреди». Ему необходимо уметь предвидеть, к каким последствиям может привести не только достижение поставленной цели, но и моральность (или аморальность) избранных средств ее достижения. Несмотря на то, что цель, поставленная социальным педагогом, может быть высокоморальной, несоответствие ей средств может зачеркнуть все результаты деятельности [5,6].

Конечный результат – это естественный ожидаемый продукт деятельности. Социальный педагог призван принимать меры к тому, чтобы максимально нейтрализовать негативное действие субъективного фактора, привлечь все необходимые ресурсы социокультурной среды для достижения поставленной

цели. Ему необходимо знать возможные объективные препятствия на пути к достижению цели и своевременно предусматривать варианты действий при их возникновении, «вписываясь» в границы этических норм.

При оценке деятельности социального педагога требуется учитывать *критерии моральности (нравственности)*. [7]. Под ними понимается совокупность представлений о добре и зле, справедливости как содержании моральных требований к профессиональному поведению специалиста и его действиям. К таким критериям следует отнести:

- высоконравственность личности;
- социально-педагогическая целесообразность цели и деятельности специалиста, в соответствии с потребностями социокультурной среды;
- сотрудничество участников социально-педагогического процесса;
- обеспечение всестороннего положительного влияния на участников процесса.

В своей деятельности социальный педагог руководствуется *принципами профессиональной этики* - ценностная основа социальных связей и культуры межличностных отношений социального педагога в сфере профессиональной деятельности. Они основаны на понятии профессионального долга, ведущих идеях, нормах и правилах, определяющих их деятельность. К ним следует отнести:

- принцип соблюдения рациональных интересов того, с кем работает;
- принцип личной ответственности за нежелательные последствия своих действий;
- принцип уважение прав и личного достоинства тех, с кем работает социальный педагог;
- принцип принятие каждого таким, каков он есть;
- принцип конфиденциальности по отношению ко всему тому, что стало известно о воспитаннике и близких ему людей;
- принцип доброжелательности по отношению к тому, с кем работает специалист;
- принцип честности и открытости во взаимоотношениях;
- принцип отсутствия предрассудков и предрассудков в отношении того, с кем работает;

- принцип сотрудничества социального педагога с теми, с кем он работает, способствуя совместной продуктивной деятельности;

- принцип гуманизации – ориентация на ценность человека, восприятие его таким, каков он есть со всеми его достоинствами и недостатками, проявление к нему толерантности.

Существуют отечественный и зарубежный этические кодексы социального педагога. Они отражают основные принципы профессиональной морали. Рациональный, проверенный временем и откорректированный социально-педагогической действительностью набор этических норм приобретает статус кодекса (от лат. *codex* – книга), представляющего собой свод нравственных норм, предписываемых к исполнению, принятого ассоциацией или союзом профессиональных социальных педагогов. Он выступает стандартом этических отношений в профессиональной деятельности.

Основой этического кодекса социального педагога является моральная норма – общее содержательное требование к его поведению и деятельности, справедливое во всех ситуациях и обстоятельствах. Нормы морали в социально-педагогической деятельности выступают в качестве инструмента для достижения цели, а также регулятора самоуправления.

Моральные правила – конкретные требования к поведению и деятельности социального педагога. Они наиболее гибки и подвижны, отражают динамику развития общественных отношений, постоянно обогащаются новыми требованиями к своему содержанию.

Изложенное находит проявление в повседневном поведении и практической деятельности социального педагога, качественной характеристикой которого выступает его этическое поведение. Этическое поведение со-

циального педагога находит проявление по отношению к профессии, людям, которые являются участниками социально-педагогического процесса; коллегам и взаимодействующим организациям. *Этическое поведение по отношению к профессии социального педагога, к людям, которые являются участниками социально-педагогического процесса, к коллегам, к взаимодействующим организациям.*

Таковы основы деонтологии социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1 Кертаяева Г.М. Основы педагогической деонтологии: учеб.пособ. – Павлодар., 2009.

2 Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дисс... докт. пед. н. – М., 2007.

3 Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – М., 1981.

4 Бербешкина З.А. Этика социального работника // Теория и практика социальной работы: проблемы, прогнозы, технологии. – М., 1993.

5 Россел Т. Этика в социальной работе // Работник социальной службы. – 1997. – № 2. – С. 103-107.

6 Профессионально-этический кодекс Межрегиональной общественной организации «Ассоциация работников социальных служб» // Этика социальной работы: матер. метод. сем. – М., 2000.

7 Профессионально-этические нормы социальной работы. — М., 1993.

8 Этика социальной работы: Принципы и стандарты: Принято Общим собранием Междун. фед. соц. раб. в июле 1994 г. в Коломбо (Шри-Ланка) // Работник социальной службы. – 2000. – № 3. – С. 93-101.

Р.Ш. АБИТАЕВА, Н.М. ФЕДЧЕНКО

ОБ ОТНОШЕНИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с саморазвитием педагогов дошкольного учреждения на современном этапе развития системы дошкольного образования. Определены стимулирующие и препятствующие факторы саморазвития воспитателей дошкольного учреждения.

Мақалада білім беру жүйесін дамытудағы бүгінгі заман кезеңіндегі мектепке дейінгі мекемелердің педагогтарының өзін-өзі дамытуымен байланысты мәселелер қарастырылады. Мектепке дейінгі мекемелер тәрбиешілерінің өзін-өзі дамытуын ынталандыратын және кедергі жасайтын факторлар анықталған.

Annotation

In the article the processes of self-cognition, self-realization and self-development of preschool institution teachers is considered as the main factor of their professional growth. The materials of self-development barriers' study are given; motivation factors of self development of kindergarten tutors are defined.

Ключевые слова: самопознание, самореализация, саморазвитие, самоактуализация, факторы саморазвития.

Преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества, востребуют человека активного, инициативного, обладающего высоким потенциалом саморазвития – субъекта жизни, профессиональной деятельности и поведения. Образовывать такого человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнотворчеству. А.Н. Леонтьев в этой связи замечает, что субъект действует через внешнее и этим сам себя изменяет, т.е. человек сам обладает внутренним источником активности, а углубление процесса саморазвития и продвижения индивида по ступеням своего совершенствования невозможно без укрепления его субъектности во взаимодействии с окружающим миром, культурой и людьми.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы говорится о том, что базовым прин-

ципом нового содержания образования будет создание в каждой школе гуманной образовательной среды, стимулирующей развитие нравственно-духовных качеств личности: самопознания, самоопределения и самореализации, «ГОСО будет ориентирован на результаты, обеспечивающие личностное развитие» [1, 33].

Само время предъявляет к педагогам такие требования как профессионализм, мобильность, способность к творческому использованию все возрастающего потока информации на практике. От уровня профессионально-педагогической культуры педагога, его способности к постоянному личностному и профессиональному росту зависит и качество образования молодого поколения, его подготовленность к жизни. Выполнение сложных функций образования в современных условиях, связанных с повышением качества образования и стимулированием личностного

развития детей требует постоянного самообразования и саморазвития личности педагога.

Деятельность педагога в условиях изменяющейся среды становится все более инновационной по своей сути, что позволяет ему иметь личностный вектор профессионального развития, как признака определенного уровня его педагогической культуры. Поэтому самообразование педагога является социальным заказом общества по отношению к образованию и фактором его личностно-профессионального роста. Стало очевидным, что научный и социальный прогресс нашего общества зависят и от степени подготовленности специалиста к самообразованию и развитию. Все сказанное и предопределило нашу деятельность по определению отношения воспитателей дошкольного учреждения (ДУ) к саморазвитию, как основному направлению деятельности в профессионально-личностном росте педагога.

Одними из первых отличительные признаки саморазвития обосновали известные психологи В.И. Слободчиков и Е.И.Исаев, которые считали, что саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Саморазвитие – это одна из сложных форм работы внутреннего мира личности, связанная с переработкой собственных позиций и убеждений, постановкой жизненных целей, поиском путей самоопределения.

Мы считаем, что для анализа процесса саморазвития наиболее общим является понятие жизнедеятельности, как процесса целеполагания, деятельности и поведения человека. Не менее важной характеристикой саморазвития является активность личности, которая может проявляться как социальная активность или реактивность. Социальная активность – это оптимальное сочетание инициативы и исполнительности, тогда как социальная реактивность проявляется в виде социальной импульсивности, пассивности, то есть она не характеризует человека как субъекта жизнедеятельности. Наконец, определяющей

характеристикой саморазвития является уровень развития самосознания, способности к самопознанию.

Наиболее важными формами саморазвития, описывающими саморазвитие в своей совокупности достаточно полно, являются самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самосовершенствование выражает стремление человека приблизиться к идеалу. Самоактуализация проявляется в выявлении в себе определенного потенциала и использования его в жизни. Все три формы саморазвития позволяют выразить личность и реализовать себя в жизненной перспективе в различной степени.

В русле целостного подхода к исследованию педагогических явлений «саморазвитие» рассматривается как нелинейный, неоднородный процесс качественных преобразований, включающий накопление новых возможностей, появление новообразований, связанных с повышением уровня целостности, возрастанием способности продуктивно и адекватно осуществлять себя в более сложной системе отношений и воспринимать по-новому мир более структурированным, интегрированным и содержательным (Л.И. Анцыферова, А.С. Арсентьев, Б.С. Братусь и др.).

Современные исследователи (В.Г. Маралов, В.А. Петровский, Н.К. Сергеев, Г.А. Цукерман и др.) приходят к общему выводу, что саморазвитие ребенка возможно лишь во взаимодействии с саморазвивающимся педагогом. Новая парадигма образования требует и нового педагога, творческая индивидуальность которого должна проявляться, прежде всего, в его способности к самоизменению. Современный воспитатель не тот, кто учит, а кто понимает и чувствует, как ребенок учится; кто растет сам, развивая окружение детей. Поэтому все более значимой становится задача обеспечения профессионального саморазвития педагога как субъекта профессиональной деятельности, поведения и отношений, ибо профессиональное саморазвитие воспитателя-неотъемлемое условие саморазвития

воспитанника: увлечь чем-либо других может только сам увлеченный, научить-умеющий, обогатить духовными ценностями-имеющий их [2].

Человек, решивший посвятить себя педагогической карьере, должен уметь оказывать поддержку в процессах самопознания и саморазвития детям, но для этого и сам должен заниматься саморазвитием, иначе его поддержка и сопровождение не будут иметь никакого смысла.

Изучение состояния проблемы самообразования учителей в научной литературе (О.А. Абдуллина, С.Т. Вершловский, Т.А. Воронова, М.В. Николаева, Н.В. Косенко и др.) и на практике показывает, что уровень потребности многих учителей в самообразовании невысокий. Они затрудняются в освоении педагогических технологий, им не хватает теоретических знаний, как по дидактике, так и по психолого-педагогическому сопровождению ребенка в педагогическом процессе ДУ. Им сложно оценить грамотно эффективность собственной работы. Среди педагогов имеет место недопонимание того, что именно их самообразование – это путь к творчеству, самовыражению, становлению неповторимого индивидуально-творческого стиля в собственной профессиональной деятельности. Процесс саморазвития сопряжен и с определенными трудностями, которые осознанно или неосознанно воспринимаются личностью как барьеры саморазвития.

В.Г. Маралов [3,58-59] выделяет шесть барьеров саморазвития. В качестве самого серьезного барьера (препятствия для саморазвития) является тот факт, что далеко не всегда человек становится субъектом собственного развития, эту функцию за него выполняют другие люди. Отсюда – отсутствие адекватной мотивации и целей саморазвития. Человек начинать «плыть по течению», самопостроение его личности определяется случайными событиями, ему трудно определиться в конкретной ситуации, еще труднее выстроить адекватные перспективы. Поэтому такие люди чаще всего сетуют на обстоятельства, которые якобы мешают им в достижении целей.

Вторая группа барьеров связана с неразвитыми способностями к самопознанию. «Нечеткое, расплывчатое представление о себе сужение сфер и областей функционирования собственной Я-концепции приводят к тому, что индивид ставит либо нереальные, либо неадекватные цели саморазвития» [4,36]. В итоге человек получает результаты, которые далеко его не удовлетворяют, не дают возможности ощутить себя полноправным субъектом, автором собственной жизни.

Следующая группа барьеров обусловлены системой сложившихся стереотипов и установок, например, чрезмерная приверженность и податливость личности социальному окружению, стремление вести себя и действовать, как все. Отсутствие альтернатив в самопостроении личности приводит к серии стереотипных реакций, к постоянной оглядке на оценки других значимых людей. А. Маслоу прямо указывает на тот факт, что в качестве препятствий личностному росту выступают: «негативное влияние прошлого опыта, привычек, которые толкают людей к непродуктивным формам поведения: социальное влияние и групповое давление, которому индивид не способен, не желает и не умеет противостоять» [5, 47].

Четвертая группа барьеров определяется несформированностью механизмов саморазвития. Неприятие себя или частичное принятие приводит к неверной стратегии саморазвития, когда человек начинает тратить свои силы не на то, чтобы открывать что-то новое в себе, а на борьбу со своими отрицательными качествами.

По уровню развития профессионального самосовершенствования В.Г.Маралов [3] выделяет четыре типа педагогов:

1. Самоактуализирующийся - высокое самоприятие сочетается с выраженным стремлением к самосовершенствованию, отличается высоким принятием других, уверенностью, гибкостью, спонтанностью поведения, чувствительностью, отсутствием стремлений доминировать, подавлять других, открытостью, самоуважением, хорошими адаптивными способностями, эмоциональной комфортностью,

что благотворно сказывается на профессиональной деятельности педагога, в частности, на развитие коммуникативной компетентности. Личность данного типа практически не склонна к уходу от проблем, у нее низкий уровень внутренней конфликтности.

2. Самодостаточный тип характеризуется более низкими значениями адаптивности, эмоционального комфорта, уверенности, чувствительности, спонтанности поведения, конструктивности во взглядах на собеседника и более высокими показателями внутренней конфликтности, ухода от проблем, открытости, самооценности. Педагог этого типа имеет менее благоприятные личностно-профессиональные особенности, чем у педагогов первого типа, но более благоприятные, чем представители третьего и четвертого типов.

3. Самоутверждающийся тип – неприятие себя, внутренняя конфликтность порождает стремление к самосовершенствованию, но оно идет в большинстве случаев по пути исправления своих промахов и ошибок, борьбы со своими недостатками. Самосовершенствование идет в большей степени за счет овладения методикой и технологией деятельности, чем за счет развития в себе определенных качеств личности.

4. Внутренне конфликтный тип имеет самое неблагоприятное сочетание личностно-профессиональных характеристик по сравнению с другими типами. Не принимая себя, педагог не принимает и детей, в ситуациях педагогического взаимодействия ведет себя негибко, поведение неестественное, он не обладает спонтанностью, излишне привержен

к стереотипам. Стараясь не задумываться над трудностями, уходит от проблем. Испытывает эмоциональный дискомфорт, не чувствителен к другим, руководствуется в своем поведении ситуацией и решает ситуативные задачи. Таким образом, отсутствие адекватного самопринятия, нелюбовь к себе сочетается с отсутствием стремления развиваться, продвигаться вперед рождают внутренние конфликты, неудовлетворенность жизнью, своим трудом, окружающими, в первую очередь детьми, которые воспринимаются как «плохие», что и побуждает выплеснуть вовне внутреннюю раздражительность, конфликтность, повышенную требовательность. Такой тип составляет группу риска.

Итак, существует немало причин, мешающих педагогу осуществлять свои замыслы. Для выявления и расширения взглядов на психологические барьеры, с которыми сталкиваются педагоги, воспитателям ДУ нами была предложена анкета [6, 232], целью которой было выявление способности педагога к саморазвитию, а так же выявление факторов, стимулирующих и препятствующих саморазвитию педагогов.

В исследовании принимало участие 72 педагога дошкольного учреждения. В результате обработки анкет были выявлены три категории воспитателей в соответствии со степенью их готовности к саморазвитию:

- 1) педагоги с активным уровнем саморазвития,
- 2) педагоги с несложившимся саморазвитием,
- 3) педагоги с остановившимся развитием.

Таблица 1 – Степень готовности педагогов к саморазвитию

Категории воспитателей	%
Педагоги с активным уровнем саморазвития	58
Педагоги с несложившимся саморазвитием	39
Педагоги с остановившимся развитием	3

К уровню активного саморазвития относятся 58% педагогов. Эта категория педагогов стремится изучить себя и оставляет время для развития, как бы ни были заняты работой и

домашними делами. Они владеют содержанием личностного саморазвития, используют комплекс методов для анализа и критического осмысления опыта своей работы и деятельно-

сти членов коллектива; проявляют активность и самостоятельность в решении педагогических задач, в деятельности по саморазвитию, способны реализовать свой творческий потенциал; они успешно реализуют программы своего индивидуально-личностного и профессионального роста; характеризуется потребностью обобщать и предоставлять свой опыт профессиональной деятельности в коллективе, на научно-практических семинарах, конференциях. Возникающие препятствия стимулируют их активность, они ищут обратную связь, рефлексиируют свою деятельность, для того, чтобы узнать и оценить себя; они анализируют свои чувства и опыт, много читают, дискутируют по интересующим их вопросам; верят в свои способности и возможности. Эти педагоги стремятся быть более открытыми и осознают то влияние, которое оказывают на них окружающие люди; занимаются профессиональным развитием и имеют положительные результаты, получают удовольствие от освоения нового; их не пугает возрастающая

ответственность, они положительно относятся к своему продвижению по службе.

Педагоги с несложившимся саморазвитием, зависящим от условий, составили 39% от общего числа опрошенных. У педагогов этой категории отсутствует сложившаяся система саморазвития, их ориентация на саморазвитие зависит от условий, они практически не ищут обратную связь, для того, чтобы узнать и оценить себя, редко рефлексиируют свою деятельность, выделяя для этого специальное время, не всегда осознают то влияние, которое оказывают то влияние, которое оказывают на них окружающие люди, иногда безразличны к продвижению по службе, не стремятся быть более открытыми, не всегда верят в свои возможности, иногда их пугает возрастающая ответственность. Данная категория педагогов способны проводить самоанализ через использование методик диагностики личностно-профессионального саморазвития и вносить коррективы в отдельные элементы педагогической системы, хотя степень активности, самостоятельности и творчества имеет неустойчивый характер. (См. табл.2).

Таблица 2 – Результаты ранжирования стимулирующих и препятствующих факторов саморазвития педагогов с несложившимся саморазвитием

Стимулирующие факторы	Препятствующие саморазвитию факторы
Интерес к работе	Отсутствие поддержки со стороны руководителей, ограниченные ресурсы и стесненные жизненные обстоятельства
Методическая работа и доверие	Собственная инерция
Пример и влияние коллег, пример и влияние руководителей, возрастающая ответственность	Недостаток времени
Занятия самообразованием	Разочарование в результате имевшихся неудач
Организация труда в детском саду, новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования	Состояние здоровья
Обучение на курсах	Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе
Внимание к этой проблеме руководителей	Враждебность окружающих, плохо воспринимающиеся перемены и стремления к новому
Возможность признания в коллективе	

Наконец, педагоги с остановившимся саморазвитием, по результатам анкетирования, составили 3% от общего числа опрошенных. Педагоги этой категории не стремятся изучать себя и не оставляют время для развития, возникающие трудности заставляют их опускать руки и «плыть по течению», не ищут обратную связь, для того, чтобы узнать и оценить себя, они не рефлексируют свою деятель-

ность, не анализируют свои чувства и опыт, мало читают, не верят в свои возможности, плохо осознают, то влияние, которое оказывают на них окружающие люди, не получают удовольствия от освоения нового, их пугает возрастающая ответственность, они не управляют своим профессиональным развитием и не получают положительных результатов.

(Смотрите таблицу №3).

Таблица 3 – Результаты ранжирования стимулирующих и препятствующих факторов саморазвития педагогов с остановившимся саморазвитием

Стимулирующие факторы	Препятствующие саморазвитию факторы
Пример и влияние коллег	Собственная инерция
Пример и влияние руководителей, занятия самообразованием	Разочарование в результате имевшихся неудач, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства
Доверие, интерес к работе	Недостаток времени
Методическая работа, возрастающая ответственность	Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей
Обучение на курсах, новизна деятельности.	Состояние здоровья
Внимание к этой проблеме руководителей	Враждебность окружающих, плохо воспринимающиеся перемены и стремление к новому
Организация труда в детском саду	Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие объективной информации о себе

Потребность в личностной и профессиональной самореализации у педагогов с остановившимся саморазвитием, развита недостаточно; они не используют психолого-педагогические знания в качестве средства своего личностного развития; затрудняются в использовании личностно-ориентированных технологий самообразования; не проявляют интереса к научно-творческой деятельности, профессиональные функции выполняют в основном по стандарту; не испытывают потребности в профессиональном самоанализе и самооценке собственной деятельности и ее результатов.

Этот тип педагогов составляет группу риска и нуждается в оказании всесторонней поддержки и помощи. Для этого нужно специально управлять развитием инновационного потенциала педагогических кадров, которое воз-

можно при соблюдении следующих условий: реализации управленческого взаимодействия с педагогом в соответствии с принципом создания «свободного пространства», передачи педагогу полномочий и расширение его функций как субъекта, организующего собственное развитие; обучение педагогов самоорганизации изменений; включения педагогов в деятельность по самоорганизации изменений с учетом их опыта и индивидуальных возможностей. В качестве эффективных форм поддержки самопознания и саморазвития педагогов выступают: теоретические семинары, семинары-практикумы, научно-практические семинары, обсуждение проблем саморазвития на заседаниях метод. совета, метод. объединений, в проблемных группах, индивидуальные консультации и помощь в построении

индивидуальной программы саморазвития, деловые игры, специальные социально-психологические тренинги и др.

Таким образом, личностно–профессиональный рост и самосовершенствование на протяжении всей трудовой деятельности – неперемное условие успешной деятельности представителей педагогической профессии. Результаты данного исследования ставят перед нами задачу непрерывного совершенствования психолого-педагогической переподготовки современного воспитателя ДУ в межкурсовой период по следующим направлениям: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личностное развитие педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 г.г. – Астана, 2011.

2 Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов. (Вопросы теории): Монография. – СПб. – Волгоград: Перемена, 1997.

3 Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М., «Академия», 2004.

4 Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М., 1986.

5 Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.

6 «Менеджмент в управлении школой» / под. ред. Т.М. Шамовой. // Магистр. – 1992. – №8.

7 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

8 Цукерман Г.А. Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1992.

9 Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

М.Е.ЖАНГУЖИНОВА

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы повышения уровня профессиональной компетентности будущих преподавателей профессионального обучения.

Бұл мақалада кәсіптік оқытудың болашақ оқытушыларының кәсіби құзыреттілігі деңгейін жоғарылатуының мәселелері қарастырылады.

Annotation

This article touches upon the problem of improving the level of professional competence of future teachers.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, подготовка будущих преподавателей.

Система подготовки педагогических работников, их профессионального усовершенствования нуждается в целевом ориентире, модели, которая бы в полной мере обеспечивала формирование творческой ин-

дивидуальности педагога. Проблема моделирования как метода изучения разных объектов природы и общества широко используется в науке, а понятие «модель» приобрело общенаучное значение. Модельные представления

создают отраженный аналог, сходство, имитацию своих объектов. Дальнейшая работа с моделями дает новую информацию об объектах, разрешает исследовать закономерности, недостижимые для познания другими способами [1].

Моделирование становится специфическим исследовательским приемом специфично организованных объектов, а модель - средством познания, который основывается на аналогии. Но аналогия не является тождественностью. Несовпадение модели и оригинала (в нашем исследовании - профессиональной компетентности) наблюдается, главным образом, потому, что модель, воссоздавая структуру оригинала, упрощает его, освобождаясь от несущественного. Поэтому модель служит обобщенным отображением явления, она не тождественна ему. Модель является результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента.

Разрабатывая прикладную теорию моделирования, П.Гаччет и Р.Д.Чорли отмечают, что моделью может быть все то, что владеет определенной структурой [2]. В.О.Штофф рассматривает модель и как форму, и как метод научного познания, называя при этом модель системой, которая существует реально или в воображении, и находится в определенных отношениях с другой системой, которая, как правило, называется оригиналом, объектом или натурой [3].

О.М.Пехота считает, что в основу процесса непрерывного профессионального самосовершенствования педагога должна быть положена теоретическая модель индивидуальности учителя, используя которую в качестве инструмента, он сможет регулировать процесс своего личностного профессионального развития [4]. По Е.С. Смирновой, модель специалиста - это определенный перечень требований, которые ставит перед ним практика и какие должны найти определенное отображение в учебном процессе [5].

Мы разделяем определение В.Б.Беспалько, который, под моделью личности понимает диагностическое описание со всей возмож-

ной полнотой, на которое способное современное психолого-педагогическое знание, всех существующих для жизнедеятельности в современном мире сторон, свойств и качеств личности [6].

Основываясь на модели профессиональной компетентности преподавателя профессионального обучения, мы изучили подходы к процессу моделирования. Под моделированием в педагогике понимают материальную и мысленную имитацию реально существующей педагогической системы путем формирования моделей, в которых создаются принципы организации и функционирование этой системы [3].

Изучая сущность модели, мы приходим к выводу, в котором модель профессиональной компетентности педагога - это система компонентов, которая представляет собой объективную и достаточно полную информацию о содержании и характере деятельности педагога, образовывая описательную, идеальную, прогностическую модель, а моделирование, как процесс творческий, вместе с тем является процессом, методом, формой и средством научного поиска, системой с собственной структурой и функциями. Процесс моделирования дает возможность изучать общие закономерности объекта исследования, служить средством ее построения, перейти от эмпирического, описательного познания к теоретическому, учитывая сложные теоретические положения, формировать наилучшую стратегию в деятельности.

Особое значение для нашего исследования имело определение функций модели. Г.Гаччет и Р.Чорли классифицируют их как психологические, сборные, логические, нормативные, систематизирующие, конструктивные, познавательные [2].

Н.В.Кузьмина обосновала положение о том, что педагогическая работа состоит из ряда внутренне взаимосвязанных компонентов, каждому из которых отвечает определенная группа конструктивных, коммуникативных, организаторских, прогностических, рабочих функций и необходимых профессиональных способностей [2].

В.О.Сластенин отмечает, что типология основных составных частей деятельности педагога, предложенных психологами, не раскрывает в полной мере специфику работы педагога, поскольку названные функции можно отнести и к моделям других специалистов. Он утверждает, что, строя педагогическую модель, прежде всего, необходимо стремиться к выделению специфических ее особенностей [2].

Задача формирования всесторонне развитой личности ученика успешно решают педагогические работники на основе «идеальной модели педагога». Согласно этой модели педагог должен понимать ценность образования в становлении и самореализации человека в личностном и профессиональном аспектах, наследовании, сохранении и расширенном воспроизведении мировой и отечественной культуры, общества в целом; владеть общей культурой; иметь глубокие психолого-педагогические знания в своей предметной области; практически освоить гуманистические педагогические технологии.

При построении модели педагога мы учли, что исключительно важным есть выделение воспитательной функции, благодаря которой преподаватель должен овладеть теоретическими основами обеспечения единства умственного, морального, трудового, эстетического и физического воспитания учеников, обеспечивать всестороннее развитие личности ученика, его способностей, познавательной, социальной активности; знать психолого-педагогические условия применения новых технологий обучения; уметь добирать эффективные методы и средства обучения и воспитанию; знать закономерности общения, определять уровни воспитанности и развития, осуществлять интегрированный подход в обучении и воспитании.

Педагогами, психологами накоплен немалый опыт разнообразных профессиографических материалов, в том числе относительно деятельности преподавателя, его педагогических способностей, которые лежат в основе модели специалиста. Разрабатывая модель профессиональной компетентности препода-

вателя профессионального обучения, мы учли обоснование ученых о том, что содержание образования педагогического работника должно ориентироваться на некоторую целостную модель и необходимость ставить во главу угла модели профессиональной компетентности модель деятельности преподавателя.

Конкретная деятельность преподавателей профессионального обучения формируется и развивается под влиянием самостоятельно существующих объективно необходимых структур деятельности (педагогика, психология, методика, профессиональные знания, умение, привычки) и значащих социальных, социокультурных и социально-психологических характеристик группы как ее субъекта. Деятельность педагогов отмечается существенно обратной связью: с одной стороны-действие на учеников с целью их профессионального и гражданского становления, а с другой - влияние на самую педагогическую деятельность и ее дальнейшее развитие. Разработанные сейчас модели могут дать образованию представления о том, кого необходимо готовить и для чего. Поэтому в модели содержится информация о требованиях практики к педагогу.

Существенным отличием научных подходов Е.С. Смирновой к разработке модели специалиста от предыдущих исследований есть то, что она выделяет два типа модели: модель деятельности и модель подготовки [2]. Модель деятельности ориентирована на изучение сферы деятельности специалистов, описание условий их работы, необходимых знаний и умений, привычек и качеств. Она должна дать полный ответ на вопрос, каким должен быть специалист, чтобы он был способен успешно выполнять свои функции. Модель подготовки предусматривает в себе учебные планы и программы (содержание подготовки), формы, методы и средства, которые обеспечивают нужную подготовку.

Оба типа моделей широко представлены в литературе и практике. Иногда они противопоставляются друг другу или же одному из них отдается преимущество. По нашему мнению, оба типа моделей взаимосвязанны и

должны разрабатываться в преемственности, а их научно обоснованное интегрирование разрешает создать собственно модель специалиста в полном объеме.

Основываясь на модель профессиональной компетентности преподавателя профессионального обучения, мы учли, что она имеет разветвленную структуру, в которой находят свое место и систематизируются виды и сферы педагогической деятельности, функции преподавателя, которые являются прямым отражением квалификационных требований и служат для выявления структуры профессиональной деятельности.

Представление структур деятельности - один из наиболее важных и интересных элементов данной работы. С учетом функций, которые выполняет преподаватель, формируется перечень ситуаций деятельности, типичных задач, которые он должен решить, и затем соответствующих способов их решения.

Нами изучена модели компетентности разных категорий педагогических работников, разработанных в СНГ. В них основной акцент делается на модели как систематизированные, методологические, теоретические, организационно-методические положения, эталоны знаний, умений и привычек, что является мерилем должностных и профессиональных обязанностей [1,2,3,4,5].

Эмпирический материал, полученный с помощью таких методов, как анкетирование, интервью, контент-анализ, синтез прямой и опосредствованной информации, дал возможность определить внешние границы объекта (профессиональная компетентность преподавателя профессионального обучения) как единого целого, выделенного из общественной среды, и внутреннюю его конструкцию блок

культуры знаний и его состав; блок общей культуры; блок профессионально-педагогической культуры; блок практически-деятельностного компонента культуры.

Необходимо отметить что, модель профессиональной компетентности преподавателей профессионального обучения направляет внимание, главным образом, на взаимосвязь самостоятельно существующих объективно необходимых структур деятельности и социальное значащих характеристик. Вместе с тем она становится диагностическим эталоном, ориентируясь на который педагог может строить всю работу относительно развития профессиональной компетентности и оценивать ее. Таким образом, можно решить проблему диагностического целеполагания в развитии профессиональной компетентности преподавателей профессионального обучения учреждений профессионального колледжа.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Усова А.В. Методологические аспекты профессиональной подготовки студентов вузов. – Челябин: Изд. учеб.-метод. центр «Образование». 2002. – 13 с. – Библиогр.: 13 с.
- 2 Материалы МНПК ЮКГУ им. М.Ауэзова. – Ш.: ЮКГУ, 2006.
- 3 Штофф В.А. – Моделирование и философия, – М., –Л.: Наука, 1966. – 302 с.
- 4 Пехота О.М. Образовательные технологии. Учебно-методическое пособие / под ред. О.М. Пехоты. – К., 2003. – 255 с.
- 5 Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. – М., Школа-Пресс, 1997.
- 6 Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (Педагогика третьего тысячелетия). – М., 2010.

Б.А. АЛЬМУХАМБЕТОВ

**«КОМПЕТЕНЦИИ»
В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

Аннотация

Данная статья раскрывает сущность компетентного подхода в обучении педагогов в сфере искусства. Автор подчеркивает необходимость развития новых образовательных стандартов, основанных на следующих современных подходах к образованию: смена парадигмы в образовании, диверсификация типов, уровней и форм высшего образования и др.

Бұл мақалада өнер саласындағы педагогтарды даярлауда күзіреттілік тәсілдің мәні ашып көрсетіледі. Автор білім берудегі мынадай заманауи әдіс-тәсілдерге: білім берудегі парадигмдердің ауысуы, типтерді диверсификациялау, жоғары білім берудің деңгейлері мен түрлеріне негізделген жаңа білім стандарттарын дамытудың қажеттілігін атап көрсетеді.

Annotation

This article reveals the essence of the competence approach in training art teachers. The author emphasizes the need to develop new educational standards based on these current approaches to education: a paradigm shift in education, diversification of types, levels and forms of higher education and many others.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, дескрипторы квалификации, международный стандарт.

В системе образования постсоветского пространства применительно к высшей школе существовала многолетняя практика составления квалификационных характеристик специалиста, в которых закреплялись требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников различных специальностей. А современная ситуация в казахстанском вузовском образовании характеризуется введением кредитной технологии обучения, осуществлен переход к трехуровневой модели подготовки специалистов: бакалавр - магистр - доктор PhD, а также разрабатывается система перезачета кредитов, обеспечивающих сопоставимость объема изученного материала с зарубежными вузами и многое другое. Таким образом, налицо стремление к интернационализации высшего образования, что диктуется вступлением Казахстана в Болонский процесс. Все это в совокупности должно обеспечить возможность войти в европейское обра-

зовательное пространство и обеспечить признание казахстанских дипломов. И поэтому возникла потребность описания качеств личности выпускника высшей школы в терминах компетентного подхода.

Одним из важных аспектов современных интеграционных процессов выступает подготовка специалистов на уровне мировых стандартов через содержание, формы, средства обучения и, конечно же, в первую очередь, через государственные стандарты высшего образования. Необходимость разработки новых образовательных стандартов, опирающихся на современные подходы в области образования обусловлены следующими причинами: смена парадигмы образования, диверсификация типов, уровней и форм высшего образования и многими другими. Важнейшим инструментом этого механизма, позволяющим осуществлять контроль за качеством подготовки специалистов, является государствен-

ный стандарт образования, в котором закладываются содержательные основы обучения. Традиционно цели всех уровней образования, в том числе и вузовского, определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход недостаточен.

В разработке стандартов активно применяется компетентностный подход. Поэтому в настоящее время активно проводится уточнение содержания компетенций, которые признаны важнейшими для выпускников вузов. Данный вопрос актуален и для системы высшего художественно-педагогического образования Республики Казахстан. Художественно-графический факультет Казахского Национального педагогического университета имени Абая более 40 лет осуществляет подготовку будущих учителей изобразительного искусства и черчения. Учебно-методическое объединение функционирует на нашем факультете, которое объединяет ведущих ученых художников-педагогов республики. Поэтому и разработка стандартов для трехуровневой модели бакалавр - магистр - доктор PhD по группе специальности «Изобразительное искусство и черчение» разрабатывалось на базе нашего факультета. Руководителем группой ученых является доктор педагогических наук, академик Альмухамбетов Б.А. Так, в 2010 году были разработаны Государственные стандарты по специальности «Изобразительное искусство и черчение», включающие три уровня: бакалавриат, магистратура и докторантура PhD.

Термин «компетенции» или «компетентности» (ключевые компетентности) употребляется в настоящее время в самых разных областях. Это понятие первоначально разрабатывалось в психологии труда, психологии мотивации и менеджменте. Согласно Большому энциклопедическому словарю, компетенция (от лат. *competentio* от *competo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – готовность субъекта эффективно координировать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Иначе, говоря другими словами, это личная способность субъекта

решать определенный класс профессиональных задач. Совокупность компетенций (наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области) называют компетентностью (от англ. *Competence*) [1]. Известными российскими учеными разрабатываются различные классификации компетенций. Так, А.В.Хуторской считает, что понятие «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность - это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [2, 141]. И.А.Зимняя определяет «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», потенциального» [3, 34].

Казахстанский ученый К.У. Кунакова (главный ученый секретарь НАО им. Ы.Алтынсарина) отмечает, что в модели психологического развития человека понятие «компетентность» появилось на стыке теории деятельности и поведенческих теорий, оно применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, минимизировав затраты своих ресурсов на «единицу» полезного результата [4]. Сказанное означает, что в современных педагогических исследованиях компетентность рассматривается как многомерная и многокомпонентная структура. Поэтому разные авторы выделяют различный состав ее компонентов. В ходе исследования были подтверждены позитивные стороны компетентностного подхода, применение которого дало возможность более точно определить ориентиры современного художественно-педагогического образования, номенклатуру и логику развития профессио-

нальных компетенций будущих учителей изобразительного искусства.

С учетом обозначенных позиций был разработан Государственный стандарт за 2011 год по специальности 5В010700 – «Художественное образование» («Изобразительное искусство и черчение»). В нем компетенции разработаны в соответствии с Дублинскими дескрипторами. «Дескриптор» - термин, относящийся к рамке квалификаций. Описывает в обобщенном виде результаты обучения для различных уровней квалификации [4]. Система дескрипторов является инвариантной, то есть не привязанной к конкретному образовательному контексту, что облегчает сопоставление квалификаций. В Болонском процессе реализуются Дублинские дескрипторы, являющиеся составной частью Европейской рамки квалификаций высшего образования. Дублинские дескрипторы представляют согласованные требования к оценке результатов обучения на каждом цикле высшего образования и могут применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации [4].

Дублинские дескрипторы квалификации первого цикла (в среднем 180-240 зачетных единиц) предполагают, что их обладатели способны:

- демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, включая и элементы наиболее передовых знаний в изучаемой области, и может применять эти знания и понимание на профессиональном уровне,
- вырабатывать аргументы и решать проблемы в области изучения,
- осуществлять сбор и интерпретацию информации для выработки суждений с учетом социальных, этических и научных соображений;
- сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам [4].

По вопросу разработки и адаптации компетенций в соответствии с данными дескрипторами Национальная академия образования им. Ы.Алтынсарина провела не одно заседание Координационного совета по разработке

и экспертизе государственных общеобразовательных стандартов по специальностям высшего и послевузовского образования в стенах Казахского Национального педагогического университета имени Абая.

Но наиболее интересным представился вопрос разработки проекта государственного стандарта по нашей специальности максимально приближенного к международному образцу, который также разрабатывался в 2011 году. В Международном классификаторе специальностей не существует специальности «Изобразительное искусство и черчение», учебная дисциплина «черчение» в зарубежных вузах не изучается. Поэтому специальность переименована на «художественное образование». Данный проект по специальности 5В010700 — «Художественное образование» («Изобразительное искусство и черчение») был разработан совместно с профессорами факультета педагогики Эрзинджанского университета в Турции. Так, согласно квалификации первой степени высшего образования, составляет 240 зачетных единиц. В нашем стандарте первый цикл составляет 240 кредитов, один кредит равен 30 часам и нагрузка каждого семестра составляет 30 кредитов.

Обучение по программе «бакалавр» предполагает приобретение знаний и умений в пределах выбранной специальности, которые являются востребованными на рынке труда. Кроме того, программа первого цикла, согласно Лиссабонской конвенции о признании (1997 г.), должна обеспечивать доступ к программам второго цикла. В соответствии с Дублинскими дескрипторами (март 2002 г.), квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые способны демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, включая элементы наиболее передовых знаний в этой области, применять эти знания и понимание на профессиональном уровне; представлять аргументацию и решать проблемы в области изучения, осуществлять сбор и интерпретацию информации для выработки суждений с учетом социальных, этических и научных соображений; сообщать информацию, идеи,

проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам.

Главными отличиями данного проекта стандарта является значительное сокращение общественных дисциплин, и представление целого комплекса ранее не изучаемых дисциплин в составе элективных курсов. Так, в обязательный компонент включены: казахский/русский и иностранный язык. В элективные курсы (курсов по выбору) категории GSC входят: информатика, делопроизводство, статистика, экология, основы безопасности жизнедеятельности, социология, общественные отношения, эстетика, театр, музыка, политология, основы права, бизнес менеджмент, критическое мышление, математика, культурология и многие другие.

В категории PDG в элективные курсы входят: риторика, профессиональный казахский/русский язык, разработка и совершенствование учебных программ, теория обучения, модели обучения, применение моделей обучения, логика, религиоведение, этика, образования для взрослых, профессиональная этика, социальная поддержка в сфере образования, педагогические и психологические проблемы в обучении изобразительному искусству и многие другие.

В категории CNT в элективные курсы входят: техническая графика, современные проблемы в художественном образовании, современное искусство, философия и культура визуального искусства, современные технологии в художественном образовании, поликультурный подход в образовании, учебные технологии и многие другие.

В европейских художественных и художественно-педагогических вузах пленэрной практики не существует, но как известно пленэр для будущих учителей изобразительного искусства является неотъемлемой частью

его профессиональной подготовки. Также в международных стандартах не предусмотрено выполнение государственных экзаменов и выполнение дипломного проекта, то есть все дисциплины завершаются сдачей обычных экзаменов. Поэтому в разработанном стандарте в новом типовом плане предусмотрено «Ателье искусства I – II» как пленэр, а выполнение и защита дипломной работы как «Ателье искусства III». По новому международному стандарту непрерывная педагогическая практика проводится в 7 семестре, производственная – педагогическая в количестве 10 кредитов в 8 семестре.

Таким образом, данный стандарт отличается высокой степенью вариативности и представляет большую академическую свободу учащимся в выборе своей образовательной траектории.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 2000. – 567 с.
- 2 Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теории и технологии креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
- 3 Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. № 3.
- 4 Кунакова К.У. Образовательная среда как фактор развития компетенций учащихся // Журнал «Білім – Образование». – 2010. № 2.
- 5 Англо-немецко-русский глоссарий терминов Болонского процесса, а также принципы его создания: <http://www.owwz.de/index.php?id=introduction&L=3>, и ссылки на использованные документы: <http://www.owwz.de/index.php?id=links-bologna&L=3>

М.К. АСАНАЛИЕВ, Б.Е. АТЫМТАЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы формирования творческих умений студентов как инструментария повышения эффективности обучения, приведены результаты анкетирования студентов по данным вопросам.

Мақалада оқытудың тиімділігін арттырудың құралы ретінде студенттердің шығармашылық дағдыларын қалыптастыру мәселелері қарастырылған, аталған мәселелер бойынша студенттерден алған сауалнама нәтижелері көрсетілген.

Annotation

The article deals with the problems of students' creative skills formation and the ways of increasing their learning efficiency.

Ключевые слова: формирование, творческая самостоятельность, умения, методы инверсии, эмпатия.

Приступая к изучению перспектив формирования творческих умений будущих преподавателей профессионального обучения, целесообразно исходить из предположения, что их формирование и развитие может осуществляться в процессе изучения всех циклов дисциплин.

Нами проведено анкетирование студентов, где объяснялась, что задача формирования творческих умений - одна из центральных задач, которую приходится решать в системе профессионально-технического образования и преподавателю и мастеру производственного обучения [1]. Следовательно, студент, как будущий педагог профессионального обучения, должен уметь оценивать содержание и методику преподавания каждой дисциплины учебного плана на предмет наличия потенциала для формирования и развития творческих умений.

При ответе на первый вопрос анкеты для преподавателей «Считаете ли вы, что дисциплина, которую вы преподаете, должна формировать и развивать творческие умения студентов?», все 100% преподавателей дали положительный ответ. Следовательно, про-

цесс подготовки преподавателей профессионального обучения можно реорганизовать в непрерывный процесс формирования и развития творческих умений студентов.

Согласно анкетирования студентов при обработке результатов данного блока анкет нас интересовала не только возможность формирования творческих умений при изучении отдельных дисциплин, но и возможность формирования творческих умений у студентов при изучении того или иного цикла дисциплин в целом.

По результатам опроса преподавателей наибольшая возможность (в средней степени и в степени выше средней) для формирования творческих умений студентов наблюдается при преподавании гуманитарных, а также профессионально-практических (специальных) дисциплин.

Опрос студентов показывает, что гуманитарные, естественнонаучные дисциплины формируют творческие умения в слабой степени при том, что содержание и методика изучения специальных дисциплин позволяет развивать творческие умения в средней степени.

Таблица 1 – Результаты экспертной оценки возможности формирования творческих умений студентов при изучении дисциплин различных циклов

Циклы учебных дисциплин	Оценка возможности формирования творческих умений	
	по ответам преподавателей	по ответам студентов
1.Гуманитарные дисциплины	3,1	1,6
2.Естественнонаучные дисциплины	2,3	1,5
3.Профессионально-практические дисциплины	3,5	3,3
3.1.Психолого-педагогические	3,3	3,3
3.2.Инженерные	3,6	3,3

В то же время экспертная оценка студентов свидетельствует, что такие дисциплины, как «Конструирование и моделирование изделия», «Технология отделки изделий», «Материаловедение», «Технологические процессы в машиностроении» позволяют формировать творческие умения в высокой степени.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что, и по мнению преподавателей, и по мнению студентов, наибольшая возможность для формирования творческих умений наблю-

дается в процессе преподавания и изучения специальных дисциплин.

С целью получения дополнительной информации о методике формирования творческих умений, которую используют преподаватели в учебном процессе, а в частности, для выявления наиболее часто применяемых методов формирования творческих умений, был поставлен вопрос: «Какие методы формирования творческих умений Вы применяете при проведении аудиторных занятий?».

Таблица 2 – Перечень методов формирования творческих умений, выявленных в результате анкетирования преподавателей

Методы формирования творческих умений	Частота встречаемости методов
1. Метод эвристических вопросов	27
2. Игровой метод имитации	12
3. Метод «мозгового штурма»	8
4. Метод инверсии	5
5. Метод эмпатии	3

Методы формирования исследуемых умений расположены по принципу «убывания», то есть на первом месте находится метод, наиболее часто применяемый преподавателями, а на последней позиции – метод, используемый редко.

Как видно из данных таблицы 2, наиболее часто применяемым методом в процессе об-

учения студентов является метод эвристических вопросов, в то время как игровому методу имитаций и методу «мозгового штурма» отдают предпочтение 12 и 8, соответственно, из 30 преподавателей.

А такие методы формирования творческих умений студентов, как методы инверсии и эмпатии в своей профессиональной деятель-

ности используют пять и три преподавателя, соответственно.

В качестве дополнительных методов педагоги называли: логические диктанты при проведении аудиторных контрольных работ, ситуационные задания.

Выбор метода эвристических вопросов и игрового метода имитаций большинством преподавателей не случаен, так как эти два метода поиска новых решений и идей наилучшим образом можно адаптировать к процессу обучения [1].

Следующий блок вопросов в анкете для преподавателей и в анкете для студентов позволяет выяснить проектируемый и реально

достигаемый студентами уровень творчества при выполнении заданий для самостоятельной работы студентов (СРС).

В анкете для студентов второй вопрос: «Отметьте в соответствующей графе знаком «+» дисциплины, при изучении которых Вы выполняли задания творческого характера», содержит скрытую подсказку, так как в перечисленных ниже видах заданий уже заложен определенный уровень творчества, охарактеризованный в «Шкале сложности...» анкеты. Результаты опроса студентов представлены в таблице 1.4, где блоки учебных дисциплин даны в классификации В.С. Леднева [2].

Таблица 3 – Распределение студентов по уровням креативности выполненных ими заданий при изучении различных циклов учебных дисциплин

Уровень креативности заданий	Количество студентов, выполнивших задания							
	по общеобразовательным дисциплинам		по политехническим дисциплинам		по специальным дисциплинам			
					педагогическим		инженерным	
	чел	%	чел.	%	чел	%	чел.	%
1	29	78	25	68	25	68	21	57
2	37	100	9	24	25	68	24	65
3	21	57	7	19	31	84	36	97
4	–	–	7	19	37	100	37	100
5	–	–	–	–	5	14	21	57
Среднее арифметическое значение	2,2		1,9		3,3		3,1	

Из данных таблицы 3 видно, что при изучении общеобразовательных дисциплин студенты выполняют в основном задания второго и первого уровней (расчетно-графические работы (РГР), конспектирование первоисточников и написание рефератов, докладов) и около половины (57%) студентов выполняли задания третьего уровня творчества. При изучении же политехнических дисциплин большинство студентов (68%) выполняли только РГР, относящиеся к первому уровню творчества, од-

нако в данном случае наблюдается тенденция приобщения студентов к выполнению заданий четвертого уровня творчества (19%).

В процессе подготовки по специальным дисциплинам студенты выполняют задания, начиная с первого и заканчивая пятым уровнем творчества. Большинство заданий, выдаваемых студентам при изучении педагогических и инженерных дисциплин, имеют третий-четвертый уровни творчества, при этом присутствует большая доля заданий первого

и второго уровней. При изучении педагогических дисциплин 14% студентов выполняют задания пятого уровня, а уже в процессе инженерной подготовки 57%-выполняют задания самого высокого, пятого уровня творчества.

Вопросы анкеты для преподавателей, а также вопросы анкеты предназначены для определения как максимально возможного уровня творчества заданий, выдаваемых студентам для самостоятельной работы, так и реального уровня творчества, которого достигают студенты при выполнении этих заданий. Предполагаемый же уровень творчества, закладываемый преподавателем в задания, по мнению студентов, составляет в среднем 1,8. Таким образом, задания для самостоятельной работы по общеобразовательным дисциплинам можно отнести ко второму уровню творчества (ниже среднего);

– при анализе данных по политехническим дисциплинам значения уровней творчества по оценкам студентов и преподавателей совпадают и составляют в среднем 1,9. Таким образом, задания, выполняемые студентами по политехническим дисциплинам, как и задания по общеобразовательным дисциплинам, тоже относятся ко второму уровню творчества;

– при сопоставлении данных по специальным дисциплинам можно констатировать следующее. Наблюдается существенное расхождение в оценках значений уровня творчества заданий по психолого – педагогическим дисциплинам, данных преподавателями и студентами. Если планируемый уровень креативности и преподавателями и студентами оценивается примерно одинаково (3,7 и 3,9 соответственно), то оценка реально достигаемого уровня существенно отличается (2,6 и 3,4 соответственно) и студентами оценивается значительно выше. В то же время по инженерным дисциплинам эти значения приблизительно равны: планируемый уровень оценивается одинаково и преподавателями и студентами (3,3), а расхождение в оценках реально достигаемого уровня несущественны – 3,1 и – 3,0 соответственно.

Результаты проверки ответов студентов на данные вопросы можно считать достоверными и использовать при интерпретации полученных результатов анкетирования. Полученные данные говорят о том, что существует расхождение в оценках предполагаемого и реально достигаемого уровней творчества, как по мнению преподавателей, так и по мнению студентов. Наблюдается также большой разрыв между уровнями творчества в ответах преподавателей и студентов при характеристике заданий по общеобразовательным и политехническим дисциплинам. При анализе данных по специальным дисциплинам наблюдается выравнивание ответов преподавателей и студентов по исследуемым показателям.

Чтобы выяснить причину расхождения планируемого и реального уровня творчества в анкете для преподавателей предлагается шестой вопрос: «Считаете ли вы, что причина, по которой студенты не достигают максимально возможного уровня – это несформированность творческих умений студентов к моменту выполнения задания?». В анкете для студентов аналогичную функцию выполняет пятый вопрос: «По каким причинам вы не смогли достичь максимально возможного уровня творчества на момент выполнения заданий для самостоятельной работы?»

При ответе на данные вопросы педагоги высказывали мнение относительно преподаваемой ими дисциплины, студенты же должны были указать причины по каждой из дисциплин, в процессе изучения которой они выполняли творческие задания.

По результатам опроса преподавателей наиболее часто применяемыми методами формирования творческих умений являются: метод эвристических вопросов, игровой метод имитаций.

В ходе обработки результатов анкетирования студентов было выяснено также, что в качестве факторов, которые оказывают негативное влияние на процесс формирования творческих умений можно выделить недостаток времени и отсутствие методической литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1 Лизнева Т. П. Формирование умений и навыков самообразования у студентов в процессе выполнения учебно-творческих заданий: Автореф. дис.. канд.пед.наук: 13.01.01 // Минский педагогический ин-т им. А.М.Горького. – Минск.: 1993. –18 с.

2 Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

3 Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин.: Валгус, 1980. – 334 с.

Н.СМАНОВА

МҰҒАЛІМ БЕДЕЛІН КӨТЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада Президент Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты мақаласы мен «Қазақстан білім қоғамы жолында» деп аталатын интерактивті дәрісінде айтылған міндеттерге байланысты мұғалім беделін көтеру мәселелері қарастырылған.

В статье рассматриваются актуальные проблемы повышения авторитета учителя в контексте выступлений Президента Н.А.Назарбаева.

Annotation

The article deals with current actual problems on raising the status of a teacher in connection with statements of President Nursultan Nazarbayev.

Түйін сөздер: мұғалім, ұстаз міндеті, дәріс, кәсіптік шеберлікті арттыру.

Биылғы жаңа оқу жылы білім саласы қызметкерлері үшін ерекше серпіліспен, жаңа қарқынмен басталды. Мемлекет басшысының Назарбаев Университетінде 5 қыркүйек күні оқыған дәрісімен байланыстырып айтуға болады. «Қазақстан білім қоғамы жолында» атты тақырыпта өткен интерактивті дәріс ұстаздар қауымын жігерлендірді, қанаттандырды [1].

Президент Нұрсұлтан Назарбаевтың әрбір жаңа оқу жылында жастар мен ұстаздар алдында дәріс оқуы дәстүрге айналып отыр. Бұрын да талай дәрістер оқып, студенттер қауымы алдында сөз сөйлеген. Елбасының бұл жолғы жүрек тебіренерлік сөздері, көтерген мәселелері мұғалімдер қауымын үлкен ойға жетелеп, дүйім жұрттың қызығушылығын туғызды. Еліміздегі білім беру ошақтарының заманауи ақпараттық

технологиялармен жабдықталуы нәтижесінде жүзеге асқан осынау терең мазмұнды дәрісті сол күні республикамыздағы жоғары және орта білім жүйесіндегі, тіпті шет елдерде оқып жүрген барша білім алушылар мен тағылымдамадан өтуші жастар толық тыңдауға мүмкіндік алды. Оқу-білім саласындағы асқаралы міндеттер мен өзекжарды мәселелерді Президент үнемі айтып келеді. Бұл жолғы дәрісінде ол білім, ғылым және инновация бағыттарын ұштастыруға ерекше назар аударды. Кез келген жұмыс енді осы үш тұғырға негізделуі тиіс. Ол біздің еліміздің жастарына ауадай қажет. Мемлекет басшысы білім, ғылым жолымен өнім беретіндей еңбекке ден қою қажеттілігін қадап айтты [1].

Еліміз жұртшылығы тағы бір үлкен қуанышты оқиғаның куәсі болды. Елбасы жаңа-

дан ашылған «Білім» телеарнасының тұсауын кесті. Бұл жоба Мемлекет басшысының Қазақстанда білім беру сапасын арттыру мен ғылымды дамыту жөніндегі тапсырмаларына сәйкес қолға алынып отырғаны белгілі. Ендігі жерде бұл арнаның алдағы уақыттағы атқаратын міндеті де Ұлт көшбасшысының ой-толғамдарымен, идеяларымен тікелей сабақтасып жататынын көрсетіп отыр. Ашылған телеарнаның басты мақсаты – білім беру мен ғылымдағы жетістіктерді таныстырып, насихаттау, оған талантты жастарды тарту, елдің ғылыми-біліми әлеуетін барынша көтеру болуы тиіс.

Білім саласындағы ең өзекті мәселенің бірі саналатын ақпараттық-коммуникативтік жаңалықтарды, жаңа технологияларды енгізу ерекше маңызды десек, оның негізін ұстаздар қауымы қалайтынын назардан шығармағанымыз абзал. Сондықтан да кез келген білім беру ұйымындағы ең басты тұлға педагог болып есептеледі. Жастардың сапалы білім, саналы тәрбие алуына сіңіретін ұстаздың еңбегі орасан. Осы тұрғыдан келгенде Президенттің Үкіметке алдағы уақытта екі жүз мың мұғалімді қайта даярлаудан өткізу жөнінде тапсырма беруі ерекше маңызды мәселе дер едік.

Біз жаңарған қоғамдағы қазіргі заман талабына сай жаңа мектепті, жаңа азаматтарды қалыптастыру үшін соған лайықты ұстаздарды да дайындауымыз керек. Себебі білім, ғылым және инновация сияқты салалардың қай-қайсысы да қоғамның дамуымен тығыз байланыста өсетіні анық.

Президент Н.Ә.Назарбаев еліміздегі тыныштық пен қалыпты өмірдің негізгі үш себебін ажыратып айтты.

«Бірінші. 140 этностың басын құрайтын барлық қазақстандықтардың бірлігі – бұл ғаламат құндылық. Біздің міндетіміз – оны қорғау, сақтау және дамыту.

Екінші. Біздің барлығымызға және әрқайсымызға тән тағаттылық, сабырлылық. Этностық, діни шығармашылықтарға құрметпен, түсіністікпен қарау.

Үшінші. Бұл біздің тарихи тағдырымыздың ортақтығы» [1]. Міне, осы құндылықтарды сіздерге мұра етіп тапсырамын дегені данагөй

басшының жастарымызға көрсеткен өнегесі іспетті. Шынында да осы аталған құндылықтарымызды көздің қарашығындай сақтай білсек, онда біз алға қойған мақсаттарымызға жете алатынымыз сөзсіз.

Бүгінде отандастарымыз үшін терең білім мен тағылымды тәрбие ғана Тәуелсіздігімізді нығайтып, алдағы уақытта оған сенімді тірек бола алады. Ол үшін оқу-білімге ұмтылу, сауатты елге, интеллектуалды халыққа айналуды әрекет жасауымыз қажет. Ұлттық білім жүйесін жаңарту, білім алу және бүкіл оқу-ағарту жүйесінде жоғары технологияны дамыту бізде жай, қалай болса солай қарауға болмайтын құндылық саналады. Өз сөзінде Елбасы осы мәселеге ерекше екіпін бере сөйледі. Ол мемлекетіміздің басты байлығы саналатын әрбір жасты біліммен сусындауға, денсаулығына көңіл бөлуге, спортпен айналысуға шақырды. Біздегі бар материалдық жағдайларға, табиғи ресурстар мәселесіне тоқтала келіп, әлемдік тарихи даму сатыларын мысалға келтірді, біздің де сондай мүмкіншіліктеріміз бар екеніне назар аударды.

Президенттің дәрісіндегі білім мен еңбекке байланысты айтқан ойлары «өмірің еңбекпен арайлы, біліммен шырайлы» деген халық нақылын еске түсіргендей.

Ол өз лекциясында мектепке дейінгі тәрбиеден бастап, жалпы білім беретін орта мектеп, 12 жылдық білім беруге көшу жайы, техникалық және кәсіптік білім мен жоғары білім, одан кейінгі білікті мамандар даярлау мәселесіне байланысты өзекті жайттар, Назарбаев интеллектуалдық мектептері, Назарбаев Университеті туралы ой-толғамдар, қазіргі заманғы оқытудың инновациялық технологиялары жөнінде кеңінен әңгіме қозғады. Аталған келелі мәселелер, әсіресе жалпы білім беретін орта мектеп жайы мен мұғалім мәртебесін көтеруге байланысты міндеттер еліміздің атқарушы билік орындарына тапсырма ретінде ұсынылды. Орынды ұсыныс екендігінде дау жоқ, себебі, мұғалім – қоғамдағы ең белсенді қозғаушы күш. Мұны өзіміз күнделікті өмірде көріп, біліп келеміз. Бәріміз де мұғалімнің алдынан өттік. Ұстаз

біздің бәрімізге білім нәрін, тәрбие өнегесін берумен қатар өмірге құштарлығымызды арттырды, қоршаған айналаға, ортаға көзқарасымызды қалыптастырды. Болашақ мамандық таңдауда да ең алдымен солардың ақыл-кеңесіне құлақ астық. Ол тұста мұғалім беделі біздер үшін асқар таудай болатын. Қалың ел ішінде де мұғалім мамандығына деген құрмет ерекше жоғары еді. Кейінгі жылдары педагогтың абырой-беделі мен әлеуметтік мәртебесі жайында әр түрлі пікірлер айтылып жүр. Бүгінгі білім беру жүйесі түбегейлі өзгерістерді, өмір талабына сай жаңашыл қадамдарды талап етеді.

Қазақтың озық ойлы зиялыларының көшбасшыларының бірі Жүсіпбек Аймауытовтың: «Ел ісін түзеуді білім беру ісін түзеуден бастау керек» деген даналық сөзі еріксіз еске түседі. Бажайлап қарасаңыз, бұл сөздің астарында терең мән жатыр. Кейінгі жылдары өріс алып отырған жаһандық экономикалық дағдарыс Алаштың ардақты азаматының жоғарыдағы сөзінің әлі де маңыздылығын нақтылай түскендей. Жаһандық экономикалық дағдарыс әлемнің көптеген елдерін тұрмыстық-қаржылық тығырықтан алып шығудың жаңа әдіс-тәсілдерін, тың сұрлеулерін іздестіруге мәжбүр етіп отырғаны белгілі. Біздің бірқалыпты даму жолындағы мемлекетіміз үшін Президент Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» бағдарламалық мақаласындағы тапсырмалары қазірде бізге нақтылы бағдарламға айналып отыр. Еліміздің сапалы өмір сүруін қамтамасыз етуге арналған осы мақалада білім саласы қызметкерлерінің алдына 6-7 тапсырма қойылды.

Аталған маңызды еңбектің 11-ші тапсырмасында: «Қазақстандағы білім беру жүйесін жаңғырту үш басты бағыт бойынша жүргені көкейге қонымды:

- білім беру мекемелерін оңтайландыру;
- оқу-тәрбие үдерісін жаңғырту;
- білім беру қызметтерінің тиімділігі мен қолжетімділігін арттыру.

Оңтайландыру аясында білім берудің үздіксіз көлбеуін нығайту қажет. «Жасқа қарайғы» білім берудің тұтас лифт сияқты мектепке

дейінгі, бастауыш, орта, кәсіптік, жоғары және ЖОО-нан кейінгі барлық түрлерінің өзара қисынды байланысын қалпына келтіру маңызды», – деп аталды. Үш бағыттың қай-қайсысы да білім берудің сапасын арттыруға және педагогтың беделін көтеруге арналған. Бұл құжат бүгінде бүкіл қазақстандықтардың жүрегіне жол тауып, олардың қолдауына ие болуда. Жаңа әлеуметтік қоғамға апаратын 20 маңызды қадамда Елбасының бүгінгі замандастарымыз үшін ғана емес, болашақ ұрпаққа деген қамқорлығы да айқын сезіліп тұр. Егемен елімізді одан әрі гүлдендіретін де, оны бұрынғыдан да жақсарта түсетін де болашақ ұрпақтарымыз. Ал ұрпақ мүдделері тоғысқан жерде, педагогтардың әлеуметтік жағдайы оңалып, бедел-мәртебесі көтерілген елде жастар әлеуетті, салауатты, білімді, мәдениетті, ұлтжанды болып тәрбиеленетіні еш күмәнсіз.

Арнайы сөз етіп отырған Елбасымыздың «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: жалпыға ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты мақаласында жаңаша мәдени құндылықтар мен экономикалық жетістіктерімізді жүзеге асыруда еңбектің атқаратын рөлін айрықша көрсеткен болатын. Оның үстіне әрбір адам өз өмір жолының алғашқы кезеңінен бастап қоғамдық еңбекке дайындала бастауы керек. Бұл міндет ұлттық білім беру жүйесіне, бүкіл мұғалімдер қауымына аса жоғары жауапкершіліктер мен бірге міндеттер жүктейді. Мұның тетігін ұстаз шешеді. Сондықтан сапалы маман-педагогтар даярлау мәселесі, ұстаздардың абырой-беделін көтеру ерекше маңызды. Осы ретте біз жоғары мектептің жаңа басым бағыттарын айқындап алғанымыз мақұл.

Мұны, бәрінен бұрын, бүгінгі еңбек нарығына сәйкестендірілген кадрлар даярлау деп ұққанымыз жөн. Осыған орай жоғары оқу орындары уақыттан оза, заман талабынан қалыспай жұмыс істеуі жөн. Президенттің қазақстандық еңбек нарығының бесжылдық жалпыұлттық болжамын жасау жөніндегі тапсырмасын еліміздің барлық педагогтары мен студенттері қызу қолдап, оны іске асыруға кірісті. Бұл, бір жағынан, жоғары оқу орындарының құрылымы мен оқытудың

мазмұнын ыңғайластыруға мүмкіндік берсе, екінші жағынан, жастар үшін өздерінің мамандығын, кәсіптік өсу жолын дұрыс таңдауына қолайлы жағдай туғызары сөзсіз. Сондықтан өркениетті де еңселі ел болудың жалғыз жолы осы жемісті еңбек. Міне, еліміз келешекте осындай ұлы мемлекетке айналуы тиіс.

Шындығында да бүгінгі таңда Қазақстан үшін кадр әлеуеті-өткір мәселелердің бірі. Әлеуметтік жаңғырту жолындағы қадамдарымыз тұрғындардың қызмет етуіне кең жол ашуға бағытталғаны әмбеге аян. Бұл мәселеде жоғары оқу орындары дамыған ақпараттық-коммуникативтік құрылымы бар, ғылыми-білім беру орталықтары ретінде кәсіптік біліктілікті көтеру, қайта даярлау және онлайн режимінде білім беру жөніндегі барлық жауапкершіліктерді өздеріне ала алады.

Бүгінде елімізде білім беру жүйесін заман талабына сай жаңғырту жағдайында педагог кадрларды даярлаудың маңызды міндеттерінің бірі қазіргі педагогтың кәсіби беделін көтеру болып табылады деп ойлаймыз. Ал оны көтеруді қамтамасыз ету үшін бізде мұғалім мамандарды даярлауды халықаралық білім беру стандарттарына сәйкестендіріп, оларды оқыту барысында әлемдік университеттердің озық тәжірибелері пайдаланылуда. Бұрындары мектеп ұстаздарын категориялар бойынша аттестациялау кезінде олардың педагогикалық білімдері (жоғары немесе орта арнаулы), кәсіби бойынша жұмыс өтілдері ескерілетін. Мұғалімдердің жалақысы бұрынғыдай төмен деңгейде қала беретін де, жоғары категориялы мұғалімдердің іс-тәжірибелеріне көп көңіл бөлінбейтін. Содан да мұғалімдік мамандық ешкімді қызықтырмады, әлі де солай жалғасып келе жатқан секілді. Негізінен тек оқу-тәрбие ісіне шынайы берілген нағыз ұстаздар ғана ағарту саласының шынайы патриоттары ретінде қажыр-қайрат көрсетіп келеді. Сондықтан бүгінгі таңдағы мұғалімнің кәсіптік шеберлігін арттыру, мұғалім жалақысын нарықтық бәсекеге қабілетті ету, оның әлеуметтік мәртебесін көтеру кезек күттірмес міндетке айналып отыр.

Білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасында педагог мәртебесін көтеру

мәселесіне айрықша мән берілді. Бұл істе қазіргі кезеңде айтарлықтай алға жылжу басын айта кетуіміз керек. Еңбек және халықты әлеуметтік қорғау министрлігіне педагог қызметкерлердің еңбегіне дифференциалдық коэффициенттерді енгізу арқылы ақы төлеудің жаңа моделін енгізу туралы ұсыныстар жасалды. 2011 жылдың 1 қыркүйегінен бастап мұғалімдер мен тәрбиешілердің мамандық санаттарына сәйкес, кәсіптік және техникалық білім жүйесі саласының мамандарына қосымша ақы төлеу қолға алынды. Мемлекетіміз мұғалімдер еңбегіне ақы төлеуді жақсартуға айрықша көңіл бөліп отыр. 2015 жылға қарай мұғалім жалақысы жеке сектордағы еңбекақы деңгейіне жақындатылады деп күтілуде. Бұл да – педагог кадрлар тапшылығы проблемасын шешудің, мұғалім мамандығының мәртебесін көтерудің бірден-бір кілті.

Елбасы оқытудың инновациялық әдістерін кеңінен пайдалану, оқу бағдарламаларына, оқулықтар мен оқу құралдарына терең талдау жасау қажеттігіне тиісті назар аударып отыр. Мұның бәрі болашақ мамандардың жылдам өзгеріп отырған еңбек нарығына сәйкес өте білімді және жоғары білікті әрі өмірге мейлінше бейім болуын талап етеді. Ал, болашақ мамандар дегеніміз – қазіргі студенттер, олар – ертеңгі мұғалімдер. Сондықтан ұстаздардың абырой-беделін көтерудің негізі осы кезден басталуы, бүгіннен қалануы керек. Осыған сәйкес қазіргі таңда еліміз жоғары оқу орындары көптеген игі бастамалар мен жақсы жаңалықтарды өмірге алып келіп жатыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Назарбаев. Н. Қазақстан білім қоғамы жолында. // «Егемен Қазақстан», 2012, қыркүйек б.

2 Назарбаев.Н. Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам. // «Ақиқат». тамыз – 2012. – №80.

3 Аймауытов.Ж. Психология. – Алматы: Ғылым. –1988.– 211 б.

А.Н. ШМАНОВА

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

Данная статья посвящена описанию условий успешного воспитания коммуникативной культуры обучающихся как одного из факторов становления их толерантного отношения к другим национально-культурным ценностям в рамках диалога культур.

Бұл мақала білім алушылардың мәдени диалогтар шеңберінде, олардың өзге де ұлттық-мәдени құндылықтарға деген толерантты қатынастарының қалыптасуының басты шарттарының бірі ретінде коммуникативті мәдениетті нәтижелі тәрбиелеудің шарттарын сипаттауға арналған.

Annotation

This article describes the conditions of getting successful communicative culture education of learners as one of the factors in developing their tolerance to other national and cultural values within the dialogue of cultures.

Ключевые слова: диалог культур, коммуникативная культура, воспитание толерантной языковой личности.

Изменения в общественной жизни Казахстана, модернизация образования в стране, масштаб и многонаправленность данных изменений выдвигают новые требования к специалисту-выпускнику вуза. Одной из актуальных задач в вузовской подготовке будущего специалиста является приобщение обучающегося к опыту общения, научение его общению, воспитание учащегося как субъекта общения.

Сегодня чрезвычайно актуален социальный заказ на человека «говорящего», человека, обладающего несомненной коммуникативной культурой. Последняя обеспечивает воздействие и взаимодействие в процессе жизнедеятельности, обеспечивает проявление практически всех качеств личности. То есть сформировавшаяся коммуникативная культура смягчает проблемы жизнедеятельности, создает ситуацию взаимопонимания и продуктивного взаимодействия.

Под коммуникативной культурой нами понимается интегративное качество личности, вбирающее в себя ее коммуникативную компетентность, ее коммуникативную направлен-

ность, ее ценностное отношение к коммуникативной деятельности и обеспечивающее в своем интегративном взаимодействии ее продуктивную коммуникативную деятельность.

В целях воспитания у обучающихся коммуникативной культуры на занятиях по русскому языку необходимо добиваться овладения учащимися знаниями о закономерностях системы языка, ее функционирования, формирования на этой основе у них умений и навыков нормативного, уместного и этичного использования языковых средств в разнообразных ситуациях и сферах общения. В связи с чем к основным задачам дисциплины «Русский язык» в неязыковом вузе должны относиться не только развитие у студентов речевой способности в виде навыков и умений в четырех видах речевой деятельности, которая позволит им свободно общаться во всех сферах общения и различных коммуникативных ситуациях; развитие у студентов углубленной языковой и коммуникативной компетенций на основе языка специальности, способствующих совершенствованию их профессиональной подготовки, но и также совер-

шенствование речевой культуры; воспитание культурно-ценностного отношения к русской речи; развитие познавательной культуры студентов, их языковых, интеллектуальных способностей, практического владения языком; активизация мыслительной деятельности студентов, совершенствование умений и навыков самостоятельной работы над учебным материалом, знание норм культуры русской речи, освоение этических формул речевого общения на русском языке.

Успешное воспитание коммуникативной культуры обучающихся возможно, с нашей точки зрения, при учете, реализации еще трех моментов: 1) коррекции, частичного обновления лингвистической основы преподавания русского языка как неродного в неязыковом вузе, а именно привнесение в языковое обучение того, что называют «внутренней мотивацией учебного процесса» (Н.М.Шанский). Мотивацией, достигаемой не внепредметными, внешними средствами, а, главным образом, теми внутренними ресурсами, которыми обладает сам курс русского языка как учебный предмет; 2) стремления не только и не столько к использованию «занимательного», информативно интересного языкового (текстового) материала, сколько к обеспечению понимания и знания обучающимися того, как с помощью разнообразных языковых средств (лексических и грамматических) отражается окружающая нас действительность, выражаются наши мысли и чувства; как нужно пользоваться этими средствами, чтобы быть понятым собеседником (собеседниками); как правильно понять смысл обращенной к вам устной/письменной речи: с какой целью человек говорил и что именно он хотел сказать; 3) целенаправленного обучения студентов этическим формулам речевого общения: в какой обстановке, ситуации как уместно попросить, поздороваться, установить контакт, отказаться, потребовать, приказать, посоветовать и т.п. Таким образом, задача воспитания коммуникативной культуры в обучающихся может быть решена, на наш взгляд, в случае: а) освоения ими норм русского литературного языка (нормативный аспект культуры речи); б)

правильного восприятия устной и письменной речи, свободного пользования словом для выражения своих мыслей и чувств в устной и письменной форме; в) соблюдения этических норм общения.

В целях успешного решения указанных трех задач, направленных на воспитание коммуникативной культуры в обучающихся, важно регулярно использовать на занятиях по русскому языку задания, типа:

1. Насколько правомерны, на Ваш взгляд, с точки зрения этики общения на русском языке, следующие реплики в следующих ситуациях общения;

2. а) употребление какого из данных в скобках предлогов соответствует нормам литературного языка?

б) выделите в тексте сочинительные союзы. Какой из союзов употребляется в разговорной речи?

3. Прочитайте высказывания (известных людей о языке). Укажите стилистические особенности и ресурсы частей речи в данных предложениях.

4. Прочитайте текст. Выпишите словосочетания, с помощью которых удалось более точно и красочно описать главную тему текста.

5. а) прочитайте. Найдите ошибки в построении предложений с однородными членами. Запишите в исправленном виде.

б) прочитайте. Укажите ошибки и недочеты в построении сложноподчиненных предложений. Перепишите в исправленном виде.

в) прочитайте. Укажите, какие ошибки допущены при передаче прямой речи косвенной. Перепишите, исправляя предложения.

г) прочитайте. Найдите ошибки в употреблении наречий. Перепишите в исправленном виде.

д) прочитайте. Укажите, ошибки в построении предложений с деепричастиями. Перепишите в исправленном виде.

е) прочитайте. Укажите ошибки, допущенные при образовании причастий. Перепишите в исправленном виде.

ж) прочитайте. Укажите, какие неточности допущены при употреблении местоимений. Перепишите, исправляя предложения.

6. Запишите текст, состоящий из сложных предложений, попробуйте передать его содержание простыми конструкциями. Сравните, в каком случае сложная по содержанию мысль выражена более точно, сжато и выразительно.

7. Закончите рассказ, употребляя сложносочиненные предложения с противительными союзами. Определите, почему здесь уместны эти конструкции.

8. Составьте алгоритм выполнения действий/манипуляций, необходимых в Вашей профессии, используя глаголы в повелительном наклонении.

9. Составьте и запишите отчет о Вашем факультете (дата образования, сколько отделений, кафедр, студентов и т.п.), используя имена числительные.

10. Расскажите о своей мечте, используя глаголы в условном наклонении.

11. Составьте словарь, включающий названия людей и названия неживых предметов, употребляющиеся в Вашей профессии. Например, неодушевленные имена существительные: растение, пестик, тычинка, стебель; одушевленные имена существительные: ботаник, эколог, палеоботаник.

12. Составьте и запишите текст публицистического стиля (репортаж, заметку) о новой медицинской технологии, используя глаголы с суффиксами -ова- (-ева-), -ыва- (-ива-).

13. Приведите примеры сложносокращенных слов (аббревиатур), обладающих функционально-стилистической окраской и свойственных профессии врача, медицинского работника.

14. Составьте и запишите тексты: а) научного стиля; б) разговорного стиля; в) последнем случае, используя слова, образованные с помощью эмоционально-экспрессивных приставок и суффиксов, отражая при этом специфику своей будущей профессии врача.

15. Составьте два варианта рассказа об особенностях врачебной профессии: первый предназначен для родителей; второй - для незнакомой, разновозрастной и разнопрофессиональной аудитории.

16. Составьте два варианта диалога об особенностях врачебной профессии: первый

- это диалог Вас и Ваших родителей; второй - полилог Вас и людей, представляющих незнакомую (для Вас), разновозрастную и разнопрофессиональную аудиторию.

Таким образом, задачи воспитания коммуникативной культуры обучающихся на занятиях по русскому языку в неязыковом вузе, востребованные реалиями современной языковой действительности, могут найти свое успешное решение при условии соблюдения в процессе языковой подготовки будущих специалистов неязыкового профиля специфики коммуникативных задач, с которыми столкнутся будущие специалисты в профессиональной сфере, этических коммуникативных норм, которых придерживается современная русская лингвокультура.

Помимо этого, и это считаем чрезвычайно важным: формирование коммуникативной культуры обучающихся будет способствовать активному и успешному использованию последними их готовности к общению, умения сотрудничать с представителями разных культур. Коммуникативная культура будет способствовать научению студента XXI века не только умению ценить родную культуру, но и умению понимать своеобразие других культур, толерантному отношению к другому, чужому.

Диалог культур, как определяют философские источники, это «совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений. Диалог культур - одна из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации. В процессе диалога культур происходят изменения культурных паттернов - форм социальной организации и моделей социального действия, систем ценностей и типов мировоззрения, становления новых форм культуротворчества и образа жизни. Именно в этом заключается принципиальное отличие диалога культур от простых форм экономического, культурного или политического сотрудничества, не предполагающих существенных преобразований каждой из сторон» [1]. Диалог культур может проходить

в конструктивно-продуктивных, а также и в конфликтных формах. И предупреждение последних, то есть культурных конфликтов возможно только, как отмечают культурологи [1;2], на основе воспитания толерантного, недогматического сознания, для которого идея поликультурности, культурного полиморфизма (принципиальной многозначности пространства культуры) будет органичной и очевидной. И формирование, а затем и сформированность коммуникативной культуры обучающихся - оптимальные условие и возможность для становления их толерантного отношения к другим, чужим культурным ценностям, к другой аксиологической иерархии.

На наш взгляд, становление толерантной языковой личности предполагает выделение нескольких аспектов: 1) познавательного; 2) учебного; 3) развивающего и 4) воспитательного.

При реализации познавательного аспекта необходимо и важно в процессе проведения диалога культур (через использование в нашем случае в возможностей языкового дидактического материала) показать своеобразие каждой из национально-культурных систем, выделяя при этом как универсальные (общечеловеческие) характеристики, так и локальные (собственно национальные) особенности.

В учебном аспекте важно акцентировать внимание на формировании у обучающихся умения правильно считывать получаемую информацию, точно понимать читаемые тексты (законченные отрывки), систематизировать поликультурные факты, с которыми студенты ознакомились в ходе критического освоения полученной информации.

В развивающем аспекте необходимо формировать у обучающихся умение критически оценивать достоверную полученную информацию; развивать умение отбирать нужную информацию для проведения сравнения культурных ценностей, встречающихся в анализируемом языковом (дидактическом) матери-

але, развивать умение составлять в письменной форме (и суметь ее в устной форме прокомментировать) сравнительные таблицы по теме «Культурные ценности различных народов мира», акцентировав при этом внимание на представлении русской и казахской национально-культурных аксиологических систем.

А воспитательный аспект должен способствовать акцентуации внимания преподавателя на формировании собственно самого толерантного сознания личности обучающегося к особенностям культуры различных народов, иного рода нравам, традициям, обычаям и взглядам. Как показывает наша практика, именно координированно-интегративная реализация указанных аспектов и обеспечивает достаточно успешное становление толерантных характеристик в коммуникативно-общественном поведении обучающихся.

Таким образом, на основе использования образовательных возможностей диалога культур возможно успешно решать, помимо собственно лингводидактических, вопросы познавательно-гуманитарного характера, воспитывать коммуникативную культуру обучающихся, которая в свою очередь, способствует воспитанию толерантности в отношении представителей других культур, преодолению ксенофобии и существующих стереотипов.

Достижение поликультурной образованности студента позволит воспринимать любую культуру как общечеловеческое достояние и предопределяет его возможность интегрироваться в мировые, научно-технические, производственные и культурные процессы.

ЛИТЕРАТУРА

1 Жбанков М.Р. Культура, контркультура, антикультура // Философия истории: диалог культур. – М., 1989. – С. 45-47.

2 Сайко Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. – М., 1999. – С. 9-32.

*С.Ж.ПРАЛИЕВ, М.Е.ЕРМАГАНБЕТОВ, Ж.И.НАМАЗБАЕВА,
С.Т.ИМАНБАЕВА, Н.Н.ХАН, С.И.КАЛИЕВА, Л.М.НАРИКБАЕВА, А.Е.БЕРИКХАНОВА*

**КОНЦЕПЦИЯ
РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЦИИ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН (проект)**

Аннотация

Концепция разработана в целях реализации национального проекта «**Интеллектуальная нация-2020**» в рамках научного проекта по гранту ректора КазНПУ имени Абая «Развитие интеллектуального потенциала нации в условиях высшей школы Республики Казахстан».

Тұжырымдама «Интеллектуалды ұлт – 2020» ұлттық жобасын іске асыру мақсатында Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ректорының «Развитие интеллектуального потенциала нации в условиях высшей школы Республики Казахстан» гранты бойынша ғылыми жобасының шеңберінде құрастырылды.

Annotation

The conception has been worked out with the aim of realization of the national project “Intellectual Nation - 2020” within the frame of scientific project of Abai KazNPU rector’s grant “The Development of Nation’s Intellectual Potential in terms of higher education of the Republic of Kazakhstan”.

ВВЕДЕНИЕ

Концепция является основным документом, отражающим цель, задачи, принципы и условия развития интеллектуального потенциала нации (ИПН) в системе непрерывного образования Республики Казахстан. В Концепции формулируются стратегические ориентиры, которые должны обеспечить эффективность развития интеллектуального потенциала нации на основе усиления социально-педагогического партнерства в сохранении и развитии национальных и общечеловеческих ценностей. Генеральная идея национального проекта «Интеллектуальная нация-2020» связана с воспитанием казахстанцев новой формации, превращением Казахстана в страну с конкурентоспособным человеческим капиталом.

Нормативно-правовую базу настоящей Концепции составляют: Законы Республики Казахстан «Об образовании», «О науке», Стратегия развития Казахстана до 2030 г.,

Стратегия индустриально-инновационного развития Республики Казахстан на 2003–2015 годы, «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы», национальный проект «Интеллектуальная нация - 2020», Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан.

Важнейшим ресурсом экономического благополучия, политического процветания Казахстана, его индустриально-инновационного развития является человеческий капитал. Интеллектуальный потенциал нации становится определяющим фактором успешной конкурентоспособности государства в мировом экономическом и социальном пространстве. Он раскрывается через творческие способности людей и их профессионально-квалификационный уровень, позволяющие создавать новые знания для эффективного социально-экономического развития страны.

Современное общество нуждается в умной, компетентной, креативно мыслящей личности, управляющей собственной интеллектуальной деятельностью во взаимодействии с членами социума. Проблема ее развития отнесена к приоритетным областям в политике Казахстана. В силу этого возрастают требования к стратегии формирования и управления интеллектуальным потенциалом нации.

Интеллектуальный потенциал - интегративное понятие, объединяющее все виды интеллектуальной деятельности и ее субъектов, науку, образование, инновации и создается этот феномен, прежде всего, системой непрерывного образования (дошкольное воспитание и обучение, общее среднее, техническое и профессиональное, послесреднее, высшее, послевузовское образование), которая является своего рода базой интеллектуальных ресурсов общества.

В современных организациях образования развитие интеллектуального потенциала обучающихся чаще всего осуществляется спонтанно, не являясь системообразующей задачей для педагогического коллектива и, следовательно, не дает необходимого эффекта. Поэтому целенаправленное формирование интеллектуального потенциала обучающихся должно стать одной из главных задач модернизации непрерывного образования в республике. Несмотря на потребность в его развитии до настоящего времени в научной литературе не было четкой концепции, позволяющей обосновать стратегию и тактику этой деятельности.

Процесс интеллектуализации общества носит всеобщий характер, поэтому в Концепции направляющим вектором формирования интеллектуального потенциала нации является рассмотрение данной проблемы от единичной личности обучающегося в системе непрерывного образования до воспроизводства им своего интеллектуального потенциала в социуме в целом. Концепция отражает принципиальную позицию: *интеллектуальная нация есть совокупность интеллектуального потенциала её представителей, в интеллектуальном потенциале общества проявляется*

многообразие интеллектуальной активности его субъектов.

Следовательно, Концепция определяет основные подходы к формированию интеллектуально развитой личности.

Концепция основывается на следующих положениях:

- формирование интеллектуальной нации должно осознаться как определённая стратегическая цель общества в целом, для достижения которой необходимы концептуальные подходы, принятые на всех уровнях непрерывного образования с учётом особенностей субъектов образовательного пространства;
- интеллектуальный потенциал по своей природе биосоциален и является предметом исследования ряда наук, психолого-педагогическими в том числе. Процесс его формирования и развития может служить объектом управления;
- интеллектуально развитая личность обучающегося (ИРЛО), представитель интеллектуальной нации, понимается как воспитательный идеал человека, обладающего не только высоким уровнем интеллектуальных способностей, сформированностью ключевых компетенций, но и высокой общей культурой, патриотизмом, гражданственностью;
- формирование интеллектуально развитой личности представляет систему, которая на основе принципа преемственности должна охватывать все уровни непрерывного образования;
- средством развития и воспитания интеллектуального потенциала личности обучающихся (ИПЛО) является целостный учебно-воспитательный процесс, в котором в единстве решаются задачи развития, воспитания, формирования интеллектуально-развитой личности;
- на развитие интеллектуальных способностей личности влияют все виды деятельности, но приоритет принадлежит познавательной;
- успех развития интеллектуального потенциала обучающихся связан с позитивной социализацией субъектов образовательного процесса, что предопределяют перестройку, обновление образовательно-воспитательной среды, ее выход на новый качественный уровень;

• формирование интеллектуально развитой личности, как целостный процесс, включает развитие в гармоническом единстве интеллектуальных сил, способностей, духовно-нравственных качеств, воспитание национального самосознания, стремление к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Концепция адресована педагогическим коллективам системы образования, общественным организациям, управленческим структурам Министерства образования и науки, методическим центрам, научно-исследовательским учреждениям, учреждениям подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Структура Концепции развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования

I. Введение.

II. Цель Концепции

III. Цель и задачи развития интеллектуально развитой личности обучающегося Республики Казахстан.

IV. Научно-теоретические основы развития интеллектуально развитой личности в системе непрерывного образования.

1. Методологические основы развития ИПЛО.

2. Принципы развития ИПЛО.

3. Ключевые понятия и основные характеристики интеллектуально развитой личности.

V. Основные условия и ресурсное обеспечение развития интеллектуально развитой личности обучающегося в системе непрерывного образования:

1. Нормативно-правовое обеспечение.

2. Научно-исследовательское и методическое обеспечение.

3. Психолого-педагогические условия и инновационно-технологическое обеспечение развития ИПЛО.

4. Совершенствование кадрового потенциала по управлению развитием ИПЛО.

5. Материально-техническое обеспечение.

VI. Основные этапы реализации Концепции.

VII. Ожидаемые результаты.

VIII. Заключение.

II. Цель Концепции

Цель Концепции: разработка научно-практических основ развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан.

III. Цель и задачи развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования РК

Цель: научное обоснование интеллектуального потенциала личности и определение комплекса условий для ее формирования в условиях непрерывного образования.

Задачи:

1. Разработать теоретические основы развития и формирования ИПЛО.

2. Дать характеристику интеллектуально развитой личности обучающегося.

3. Выявить условия развития и формирования ИПЛО.

4. Определить основные этапы реализации Концепции.

IV. Научно-теоретические основы развития интеллектуально развитой личности

Развитие и формирование интеллектуального потенциала личности обучающегося требует определения ведущих идей, подходов, теоретического основания и принципов, которые определяют его стратегическую направленность. Они должны соответствовать идеям модернизации казахстанского общества, новой образовательной парадигмы, направляющей развитие человеческого капитала – основы интеллектуальной нации. Поэтому методологическую базу составляют положения философских и психологических теорий личности, деятельности, познания, управления; системный, интегративный, комплексный, субъектно-деятельностный, компетентностный, аксиологический подходы.

Также ориентирами являются подходы, отражающие единство внутренних и внешних факторов развития интеллекта для решения теоретико-практических задач, структурно-

уровневая теория интеллекта, концепции «интеллектуального потенциала», непрерывного педагогического образования; теория целостного педагогического процесса; теория педагогических систем; теория самоорганизации социальных систем, теория создания здоровьесберегающей среды.

Особое значение имеют философские и психологические теории познания, дидактические теории (развивающее, проблемное обучение), а также теория психолого-педагогической поддержки, так как интеллектуальная сфера личности напрямую связана с овладением познавательной деятельностью.

Философская теория познания изучает все общее, что характеризует познавательную деятельность человека, показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. А психологическая теория познания раскрывает познавательные процессы, механизм развития интеллекта, интеллектуальных, творческих способностей обучающегося как субъекта познавательной деятельности.

Как методологическая основа, личностный подход в единстве с деятельностным, ориентирует на следующее:

- учет личностного аспекта обучающегося в педагогическом процессе, его индивидуальных, возрастных особенностей;
- опора на природные, интеллектуальные, творческие потенции личности и создание условий для их раскрытия и реализации;
- учет единства интеллекта, нравственного сознания и поведения как компонентов целостности личности обучающегося;
- развитие интеллектуального потенциала осуществляется в процессе включения личности в различные виды деятельности, и, прежде всего, в познавательной.

Системный подход позволяет: рассматривать развитие интеллектуальных способностей, потенциала личности с учетом всех факторов, влияющих на этот процесс; раскрыть основные условия формирования исследуемого феномена как системы и др.

Культурологический подход в контексте изучаемой проблемы представляет собой совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции культурных ценностей, обеспечивающие успешную интеграцию личности в мир культуры, его интеллектуально-творческую самореализацию.

Аксиологический подход характеризуется способностью обучающихся оценивать те или иные события, поведение как свое, так и других людей; осмысленно выходить из ситуации, требующих нравственного выбора; предвидение последствий собственной деятельности. В процессе деятельности, общения обучающиеся актуализируют те ценности, которые приобретают для них жизненно необходимый, личностный смысл.

Акмеологический подход предполагает моделирование и развитие интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной культуры обучающегося и направлен на развитие внутреннего потенциала, высших достижений. Данный подход позволяет конструировать педагогический процесс в организациях образования с учетом таких факторов, как потребность в достижениях, стремление к самореализации, вершинам в учении и развитии обучающихся.

Как методологический подход психолого-педагогическое сопровождение проявляется в деятельности педагога, создающего образовательную среду для выявления индивидуальных возможностей и потенций обучающегося, оказание помощи в развитии интеллектуальных способностей, саморазвитии и самореализации.

Согласно компетентностному подходу основными результатами в сфере образования являются ключевые компетентности. Акцент делается на овладении фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания. Подход предполагает способность решать нестандартные задачи в различных сферах жизнедеятельности, успешно адаптироваться в социуме.

Деятельность педагога по развитию интеллектуального потенциала обучающегося тре-

бует опоры на базовые принципы, в которых раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. В данном контексте принципы условно объединены в следующие группы:

1. Принципы, учитывающие личностные характеристики обучающегося, влияющие на развитие его интеллектуального потенциала:

- **Гуманистический принцип** акцентирует внимание на признании ценности и уникальности каждой личности и проявление уважения к ней.

- **Принцип развития потенциала** личности указывает на объективные закономерности развития человека и перспективу его потенциальных возможностей, достижения вершин своего интеллектуального развития и профессионального творчества

- **Принцип учёта психологических закономерностей** развития психики человека (возрастные и индивидуальные особенности, потенциальные возможности личности, взаимосвязь интеллекта с мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой сфер и др.).

- **Принцип рефлексивного управления и самоуправления** позволяет осуществить формирование и осмысление каждым субъектом образовательного процесса организацию своих действий и взаимодействий с другими, самоанализ.

- **Здоровьесберегающий принцип** предусматривает создание условий для оптимальной нагрузки субъектов образовательного процесса (от разработки планов образовательных программ до проверки их выполнения), формирование ответственности каждого человека за своё здоровье, мониторинг здоровья субъектов образовательного процесса (физического, психологического, духовно-нравственного, социального здоровья).

- **Принцип самоорганизации** предполагает активное участие субъекта от целеполагания до анализа совместной деятельности и определения ее перспектив, которая приобретает характер потребности в самостоятельности.

2. Принципы, определяющие педагогическое сопровождение процесса интеллектуального развития личности:

- **Общедидактические принципы** научности, системности, систематичности, наглядности, доступности, прочности, связи обучения с практикой направлены на развитие интеллектуальной сферы личности, выражают необходимость систематического изучения знаний и применения их для решения задач практического характера.

- **Принцип воспитывающего и развивающего характера обучения** нацеливает на формирование у обучающихся не только знаний и умений, но и определенных духовно-нравственных и интеллектуальных качеств, развитие индивидуальных познавательных способностей, приобретение ими собственного опыта интеллектуально-творческой деятельности.

- **Принцип совместной творческой деятельности** предполагает взаимодействие субъектов педагогического процесса при обязательной деятельности двух сторон, ориентированной на интеллектуально-творческое начало в деятельности обучающихся, их интеллектуальную самореализацию.

- **Принцип проблемности** способствует разрешению противоречия между актуальным уровнем развития интеллектуальной сферы и уровнем ближайшего ее развития. Он связан с ответом на вопрос, как организовать и осуществить процесс обучения, чтобы произошло не просто усвоение знаний, а происходило умственное, интеллектуальное развитие индивидуальности обучаемого и развитие его личности.

- **Принцип культуросообразности** в современной трактовке предполагает, что воспитание и образование должны основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться с учетом особенностей этнической и национальной культур. Такой подход позволит развивать интеллект обучающихся на общих ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры.

- **Принцип сознательности и творческой активности** обучаемых утверждает, что обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. То есть, учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, ставят проблемы и умеют искать их решения в вариативных ситуациях учебной деятельности, что влияет на развитие интеллектуально-творческой сферы.

3. Принципы, учитывающие управленческий аспект процесса интеллектуально-го развития личности:

- **Принцип научного управления** человеческими ресурсами в образовательной среде требует опоры на достижения современной теории управления, которая базируется на положениях психогенетики, психологии и педагогики, психофизиологии и психологии способностей, интеллекта, творчества.

- **Принцип системности и целостности** предусматривает создание системы развития интеллектуального потенциала нации, каждой личности в системе непрерывного образования РК.

- **Принцип непрерывности** определяет деятельность по формированию ИПЛО как последовательный, поэтапный непрерывный динамический процесс (от формирования мотивации до реальной интеллектуально-творческой активной деятельности) и охватывает этапы обучения на всех уровнях образования, что обеспечивает преемственность и непрерывность формирования ИЛО.

- **Принцип учёта потребностей рынка труда** и его требований к личности указывает на необходимость опоры в процессе развития ее интеллектуального потенциала на экономические, социо-культурные изменения современного общества.

4.2. Ключевые понятия и основные характеристики интеллектуально развитой личности.

В настоящее время развитие интеллектуального потенциала личности понимается как ведущая цель работы каждого педагога. В связи с этим важно уточнение ключевых понятий, которые являются составляющей

методологической базы данного процесса. Трактовка нижеследующих понятий базируются на основных положениях гносеологии, теории интеллекта и когнитивной психологии. Эти понятия должны быть освоены и использованы в работе каждым педагогом. В настоящей Концепции представлены характеристики основных понятий, раскрывающих сущность развития интеллектуального потенциала обучающегося.

На основании различных подходов к трактовке базовых понятий приняты следующие определения:

Интеллектуальная нация – конкурентоспособная нация в моральном, культурном, интеллектуальном плане, владеющая и имеющая потенциал свободно распространять свою научную, культурную, образовательную информацию.

Интеллект (от лат. *intellectus* - ум, разум, рассудок, понимание, познание - высший тип мыслительной деятельности) – 1) относительно устойчивая структура умственных способностей индивида; 2) общая способность к познанию и решению проблем, лежащая в основе других способностей и детерминирующаяся системой познавательных процессов индивида (мышление, ощущение, восприятие, память, воображение, представление и т.д.), определяющая успешность любой деятельности и адаптацию к новым жизненным условиям, задачам (в качестве обобщения поведенческих характеристик при решении задач).

Интеллектуально развитая личность понимается как воспитательный идеал человека, обладающего высоким уровнем интеллектуальных способностей, сформированностью ключевых компетенций, высокой общей культурой, патриотизмом и гражданственностью.

Интеллектуальный потенциал личности обучающегося (ИПЛО) – система индивидуально-психологических (в первую очередь умственных ресурсов) и личностных ресурсов (способностей человека, его знаний, умений, убеждений, направленности и т.д.), которая обеспечивает актуализацию «врождённых» и «приобретённых» возможностей личности к

творческой социально-активной интеллектуальной деятельности, побуждающих личность к самореализации и саморазвитию.

Развитие интеллектуального потенциала личности обучающегося – это процесс формирования и дальнейшего количественного и качественного развития интеллектуальных способностей личности, ее духовно-нравственной сферы на протяжении всей жизни.

Виды интеллекта, характеризующие его сущность - общий, социальный, эмоциональный, практический интеллект.

Основные характеристики интеллектуально развитой личности базируются на психологической теории личности, которая описывает ее основные сферы: мотивационную, когнитивную, поведенческую и эмоциональную. Эмоциональная сфера связана с удовлетворенностью личности результатами

интеллектуально-нравственного развития, саморазвития и самосовершенствования.

Основной стержень ИРЛО составляет уровень развития всех составляющих (общий, социальный, практический, эмоциональный) интеллекта личности.

Для развития всех видов интеллекта необходимо сформировать у личности мотивы, потребности, желания, оснащать соответствующими знаниями, научить использовать эти знания на практике. При этом важно, чтобы обучающийся достигал значимых успехов и получал от этого положительные эмоции.

Характеристика интеллектуально развитой личности должна включать в себя описание всех видов интеллекта по 4-м личностным сферам (мотивационная, когнитивная, поведенческая, эмоциональная).

Таблица 1 – Характеристика интеллектуально развитой личности

Общий интеллект – общая способность к познанию и решению проблем, лежащая в основе других способностей и определяемая системой познавательных процессов индивида, проявляющихся в скорости, точности решения мыслительных задач.	
Мотивационная	Потребности, интересы, мотивы личности обучающегося к учебно-познавательной деятельности и другим видам познания.
Когнитивная	Овладение основами наук в соответствии с уровнями образовательной системы, получение знаний на основе собственных интересов и способностей, знание способов интеллектуальной деятельности (анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, и др.).
Поведенческая	Умение реализовать интеллектуальный потенциал, ставить и решать задачи в различных сферах деятельности, используя способы интеллектуальной деятельности на основе творческого подхода.
Эмоциональная	Получение положительных эмоций от процесса и результата интеллектуальной деятельности.

Социальный интеллект – это способность к познанию, отличающаяся высокой корреляцией с личностными чертами, позволяющая апеллировать знаниями людей и социальных ситуаций, умением их разрешать при социальном взаимодействии.	
Мотивационная	Стремление к социальному познанию, к взаимодействию с социумом и рефлексии.
Когнитивная	Социальные знания (знания о людях, социальных правилах, правилах взаимодействия в социуме и культуры поведения в нем)
Поведенческая	Адекватное приспособление к межличностному взаимодействию, способность к совместному делу, творчеству умение выстраивать стратегию общения.
Эмоциональная	Получать положительные эмоции от взаимодействия с человеком, коллективом.

Эмоциональный интеллект – это способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений в реальном взаимодействии с людьми.	
Мотивационная	Стремление к эмоциональному восприятию мира, понимание значения эмоций и важности умения управлять ими.
Когнитивная	Знания об эмоциональной сфере личности, понятий, раскрывающих эмоциональное пространство личности.
Поведенческая	Умение понимать эмоции, контролировать, использовать эмоции в различных ситуациях.
Эмоциональная	Получение удовлетворения от эмоциональной деятельности собственной и партнеров по общению.

Практический интеллект – приобретаемый опыт личности, который представляет собой интегративную характеристику знаний, умений и компетенций, позволяющих ей успешно использовать их в практической деятельности и выстраивать индивидуальную траекторию саморазвития.	
Мотивационная	Интерес и потребность в интеллектуальной деятельности
Когнитивная	Знания, обеспечивающие различные сферы жизнедеятельности личности.
Поведенческая	Умения осуществлять различные виды деятельности на высоком интеллектуально - творческом уровне.
Эмоциональная	Получение положительных эмоций от процесса и результатов познавательной и других видов деятельности личности.

Формирование основных характеристик интеллектуально развитой личности - процесс непрерывный, зависящий от качества психолого-педагогического сопровождения на всех уровнях непрерывного образования.

VII. Основные условия и ресурсное обеспечение развития ИПЛО

Эффективность развития интеллектуального потенциала обучающихся может быть достигнута при соответствующем обеспечении и соблюдении ряда условий.

1. Нормативно-правовое обеспечение

- осуществление экспертизы содержания имеющейся нормативной документации с целью усиления интеллектуального компонента непрерывного образования;

- обновление содержания всех уровней образования в контексте развития интеллектуального потенциала обучающихся (госстандарты, типовые учебные планы программы, учебная литература);

- совершенствование содержания, научно-методического обеспечения профильного образования с ориентацией на развитие ин-

теллектуального потенциала обучающихся в условиях перехода на 12-летнее среднее образование;

- усиление нормативной базы воспитательного компонента процесса обучения на основе учета комплекса ценностных ориентаций, установок, направленных на развитие национального самосознания, духовно-нравственных качеств в единстве с интеллектуальным воспитанием обучающихся;

- разработка организационно-правовой документации, регламентирующей деятельность и статус специалистов (психологов образования и др.), ориентированных на интеллектуальное развитие личности обучающегося и его психолого-педагогическое сопровождение;

- разработка инструктивной документации по гармонизации деятельности социально-психологических служб, организаторов, субъектов образовательной сферы, семьи и ответственности.

2. Научно-исследовательское и методическое обеспечение развития ИПЛО

- научное обобщение отечественного и зарубежного опыта по развитию интеллекту-

ального потенциала обучающихся в образовательном процессе;

- разработка научно-теоретических основ психолого-педагогического обеспечения формирования творческой интеллектуальной личности;

- создание научно-методического банка социально-психологического обеспечения диагностики и формирования интеллектуального потенциала личности и нации;

- раскрытие сущности влияния информатизации образования на развитие интеллектуальной творческой личности;

- разработка критериев и методики измерения уровней интеллектуального развития обучающихся в системе непрерывного образования;

- разработка социально-психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса для развития интеллектуально-творческого потенциала личности;

- научное обоснование и операциональная разработка психодиагностических, психокоррекционных, психопрофилактических и развивающих программ по формированию интеллектуально развитой личности;

- разработка научно-методических рекомендаций по развитию и формированию интеллектуального потенциала обучающихся на всех уровнях образования;

- определение условий формирования критического, креативного, толерантного мышления как важного компонента интеллектуальной творческой личности;

- разработка основ мониторинга процесса интеллектуального развития обучающихся на всех уровнях образования;

- разработка комплексной психолого-педагогической экспертизы профессиональной деятельности психологов образовательных структур.

3. Психолого-педагогические условия и инновационно-технологическое обеспечение развития ИПЛО

- Осуществление развития интеллектуального потенциала обучающихся как целостного педагогического процесса, позволяющего органично развивать интеллектуальные,

творческие способности, накапливать опыт мыслительной деятельности, приобретать духовно-нравственные качества;

- обеспечение интеллектуального развития, саморазвития обучающихся через создание интеллектуальной развивающей среды, личностно-ориентированного учебного взаимодействия, психолого-педагогической поддержки в педагогическом процессе;

- внедрение в педагогический процесс учебных курсов, ориентированных на позитивную социализацию, развитие национального самосознания, духовно-нравственное воспитание обучающихся;

- укрепление мотивации учения и интеллектуального роста личности в процессе познавательной и других видов деятельности;

- обеспечение овладения каждой личностью функциональной грамотностью как важного компонента интеллектуально-творческого потенциала личности обучающегося;

- актуализация научно-исследовательской деятельности обучающихся, создание условий для их приобщения к исследовательскому процессу в различных областях науки, техники, культуры; вовлечения в исследовательские проекты и творческие занятия через работу научного общества и другие формы НИР;

- оказание содействия к непрерывному интеллектуальному творческому саморазвитию интеллектуальной самореализации обучающихся посредством совершенствования содержательного и технологического компонентов процесса обучения на всех уровнях образования, в том числе и дополнительного;

- разработка и использование в педагогическом процессе инновационных психотехнологий развития интеллектуально-творческого потенциала личности;

- использование информационно-коммуникативных, педагогических технологий (по формированию мышления, проектные, развивающие, проблемные, технология адаптивного урока, коллективная познавательная деятельность и др.); в процессе формирования интеллектуального потенциала обучающихся;

- совершенствование системы работы с одаренными детьми, обеспечивающей разви-

тие индивидуальных, творческих способностей обучающихся;

- использование дистанционного обучения для развития интеллекта личности, непрерывного совершенствования знаний и умений, приобретения компетенций субъектами образовательного процесса;

- педагогическое стимулирование интеллектуального роста обучающихся на всех уровнях образования через проведение районных, региональных, Республиканских интеллектуальных олимпиад, конкурсов, турниров, выставок творческих работ обучающихся и др. форм для развития интеллектуального потенциала нации;

- формирование информационно-аналитического банка по всем аспектам интеллектуального развития и воспитания детей и молодежи, включающего инновационные программы; конкретные примеры опыта реализации программ, результаты исследований, мониторинга.

4. Совершенствование кадрового потенциала по управлению развитием ИПЛО

- усилить научно-практическую и методическую подготовку педагогических кадров к развитию ИПЛОВ в системе непрерывного образования;

- проведение мониторинга уровня подготовки и переподготовки руководящих и педагогических кадров, занимающихся проблемами развития интеллектуального потенциала обучающихся в системе образования;

- корректировка содержания работы институтов повышения квалификации учителей и преподавателей с целью усиления направленности учебно-воспитательного процесса на развитие интеллектуального потенциала обучающихся;

- создание системы переподготовки и повышения квалификации психологов образования;

- психолого-педагогическое обеспечение взаимодействия всех субъектов социальных институтов (психологи, социальные педагоги, учителя школ, преподаватели вузов, родители и др.) по развитию ИПЛО;

- научно-методическое сопровождение, поддержка (конкурсы профессионального ма-

стерства, обобщение педагогического опыта, научные конференции, круглые столы, дискуссии и др.) деятельности педагогов по развитию интеллектуальных компетенций обучающихся.

5. Материально-техническое обеспечение развития ИПЛО

- обеспечение организаций образования современной электронной, информационно-коммуникативной техникой, оснащение интернетом и др.;

- создание и поддержка интеллектуально-познавательного сайта для детей, обучающейся молодежи;

- укрепление материально-технической базы организаций образования с учетом развития ИПЛО;

- внедрение на всех уровнях системы непрерывного образования цифровых образовательных ресурсов, e-learning.

VIII. Основные этапы реализации Концепции

Разработанная в КазНПУ имени Абая «Концепция развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования РК» представляет собой первый опыт в данной области. Требуется широкое обсуждение педагогической общественностью республики содержания Концепции с возможной дальнейшей корректировкой. Авторами предлагается ряд этапов внедрения Концепции в практику.

Реализация Концепции предусматривает следующие этапы:

- 1.** Обсуждение Концепции педагогической общественностью РК.

- 2.** Корректировка Концепции по результатам обсуждения.

- 3.** Утверждение проекта Концепции в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая.

- 4.** Разработка на основе данной Концепции, носящей общий характер, концепций и программ реализации РИПЛ для всех ступеней непрерывного образования РК.

- 5.** Введение корректировок в нормативные документы системы непрерывного образова-

ния, обновление содержания учебных программ во всех звеньях непрерывного образования в соответствии с Концепцией (после ее утверждения).

6. Материально-техническое обеспечение внедрения Концепции в практику непрерывного образования.

7. Совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с ориентиром на психолого-педагогическую и методическую поддержку развития интеллектуального потенциала обучающихся на всех уровнях системы непрерывного образования.

8. Проведение НИИ, научными лабораториями мониторинга динамики уровня развития интеллектуального потенциала обучающихся системы непрерывного образования и прогнозирование интеллектуального развития нации, общества.

IX. Ожидаемые результаты реализации Концепции

Реализация «Концепции формирования интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан» должна обеспечить:

1. Осмысление педагогическими кадрами Республики Казахстан проблемы развития интеллектуального потенциала личности как государственной социально-образовательной, научно-практической проблемы.

2. Определение научно-практических подходов к развитию интеллектуального потенциала нации в условиях непрерывного образования Республики Казахстан.

3. Приведение в соответствие с Концепцией нормативно-правовых документов и содержания образования, ориентированного на развитие ИПЛО (госстандартов, типовых учебных планов, типовых учебных программ, учебной литературы и т.д.).

4. Разработка Концепций, программ развития интеллектуального потенциала личности на всех уровнях системы непрерывного образования.

5. Повышение социального статуса педагогических работников системы непрерывно-

го образования как основных субъектов образовательного процесса, направленного на развитие ИПЛО.

6. Усиление социального партнерства между всеми социальными институтами общества в целях развития ИПЛО.

Заключение

Одним из важных гарантов сохранения конкурентоспособности государства и его инновационно-индустриального развития являются инвестиции в человеческий капитал, в формирование интеллектуального потенциала нации. Реализация такой идеи обозначена в национальном проекте «Интеллектуальная нация - 2020», разработанном по инициативе Президента Республики Казахстан. Успешность решения такой стратегической задачи тесно связана с модернизацией системы образования, которая является основной базой интеллектуальных ресурсов общества, где необходимо внедрять передовые научные идеи и богатый арсенал инновационных креативных педагогических технологий.

Смысловую основу Концепции развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан составляют базовые национальные ценности, идеи сохранения, передачи и прумножения интеллектуального потенциала, единения национального самосознания, нравственного, психофизического здоровья нации.

В Концепции раскрыты научно-теоретические основы формирования интеллектуально развитой личности в системе непрерывного образования, определены методологические и научно-практические подходы, обозначены основные условия и ресурсное обеспечение развития интеллектуально развитой личности обучающегося в системе непрерывного образования Республики Казахстан.

Интеллектуальный потенциал личности как понятие воплощает в себе систему характеристик психических и личностных сфер человека - такие характеристики, которые отражают целостные свойства личности, проявляющиеся в условиях деятельности.

Реализация настоящей Концепции будет способствовать динамичному и качественно-

му развитию образования и науки, созданию национальной системы развития и формирования интеллектуальной нации, отвечающей международным стандартам и позволяющей Казахстану интегрировать в мировое образовательное пространство.

В результате внедрения в практику базисных положений данной концепции повысится общественный престиж и востребованность специалистов на рынке труда, возрастет роль человеческого потенциала – основного ориентира для создания конкурентоспособной экономики Казахстана, что будет, в свою очередь, способствовать решению стратегической за-

дачи по вхождению Казахстана в число 50-ти самых развитых конкурентоспособных государств мира.

Концепция развития интеллектуальной нации Республики Казахстан будет достойным вкладом в реализацию проекта программы индустриально-инновационного развития Казахстана.

Авторы Концепции надеются на получение отзывов с предложениями и пожеланиями по содержанию предложенного материала. Отзывы просим присылать на кафедру национального воспитания и самопознания КазНПУ имени Абая.

А.Э.ЖОСАН

ШКОЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ОБЪЕКТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация

В статье рассматриваются концепция, содержание и структура разработанной автором модели анализа школьной учебной литературы в рамках историко-педагогического исследования.

Мақалада тарихи-педагогикалық зерттеулері аясында авторлар жасаған мектеп оқу әдебиеті талдауларының моделінің мазмұны мен құрылымы қарастырылады.

Annotation

The article deals with the concept, content and structure developed by the author analysis of the model for school textbooks in literature within the historical and pedagogical research.

Ключевые слова: содержание среднего образования; принципы и методы обучения; школьная учебная литература; содержание, структура, формат и функции учебной литературы; учебно-методическое обеспечение учебной литературы.

Важным аспектом исследования учебной литературы является изучение дидактических, воспитательных, психологических, гигиенических и книговедческих требований к ней. Поэтому конструктивно-критическое изучение опыта конструирования различных видов учебной литературы и его научно-методического обеспечения – важный источник разработки современной стратегии создания, экспертизы и использования учебной литературы в сфере общего среднего образования Украины.

Именно историко-педагогический подход дает возможность глубже понять закономерности постепенного развития педагогических, психологических и книговедческих явлений, их обусловленность социально-культурными, политическими и другими факторами, выявить взаимосвязи, объективно оценить современное состояние и выявить общие тенденции развития этого явления.

Проблема функционирования учебной литературы в историко-педагогическом аспекте еще

не нашла должного отражения в науке, хотя ее изучение имеет длительную историографическую традицию. Зарождение теории учебной литературы как отрасли научного исследования связано с именем Я.А. Коменского (вторая половина XVII века). Становление отечественного учебниковедения началось в середине XIX века (К.Ушинский, П.Кулиш, М.Корф и др.). Существенно обогатили указанную проблему исследования Г.Ващенко, В.Бейлинсона, В. Беспалько, Д.Зуева, Н.Менчинской, Е.Перовского, В.Цетлин и др. (середина 50-х – 80-е годы XX века), предметом изучения которых были содержание, структура, функции учебной книги, методы ее анализа и оценки, роль и место учебной литературы в учебно-воспитательном процессе, отражение в ней социального запроса, идеалов общества и т.д.

Актуальные вопросы разработки и функционирования современной учебной литературы рассматривались в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Р.Арцишевский, К.Баханов, В.Бевз, Н.Бибик, Н.Буринская, М.Бурда, В.Власов, Н.Волошина,

А.Данилевская, Л.Денисенко, М.Дрозд, Ф.М. Жерар, И.Журавлев, Ю.Завалевский, Я.Кодлюк, Ч.Куписевич, И.Лернер, В.Оконь, Д.Пиарс, К.Роежьер, А.Савченко, А.Сиротенко, М.Скаткин, И.Смагин, И.Скржипчак, Н.Талызина, Г.Темирбекова, А.Топузов, Ю.Терещенко, С.Шаповаленко, Г.Шульце и др.).

Анализ отечественной и зарубежной научной и методической литературы свидетельствует о том, что, несмотря на ряд работ, касающихся отдельных аспектов проблемы, школьная учебная литература как явление еще не стала предметом комплексного научного анализа. Всестороннее её изучение в контексте историко-педагогического развития, во взаимосвязях с настоящим и будущим требует системного подхода к изучению этого явления.

Целью написания статьи является изложение концептуальных основ такого подхода.

В основу исследования «Тенденции развития школьной учебной литературы в Украине (20-е – 80-е гг. XX ст.) мы поставили разработанную нами модель анализа школьной учебной литературы (рис. 1). Метод моделирова-



Рис. 1 – Модель анализа школьной учебной литературы

ния выбран нами как весьма экономичный и эффективный метод исследования. Созданная нами с его помощью модель представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов педагогического процесса, обеспечивающих формирование у учителей системы качеств, знаний и умений, необходимых для успешного осуществления апробации школьной учебной литературы. В процессе моделирования мы ориентировались на системный подход, который является методологической базой для изучения сложных явлений, к которым относится учебная литература, и на интегративно-технологический подход, с помощью которого определена система методов, форм и средств анализа объекта исследования. В основу разработки модели положены общефилософские принципы: объективности, детерминизма, развития, преемственности, взаимодействия.

Основными показателями модели являются:

1. *Целостность*. Характеризует модель как единство структурных элементов, объединенных внутренними связями. Отсутствие одного из них влечет за собой разрушение всей структуры.

2. *Системность*. Отражает органическую упорядоченность элементов модели.

3. *Воспроизводимость*. Характеризует возможность практического применения модели другими исследователями.

Разрабатывая модель анализа школьной учебной литературы, мы опирались на концептуальные основы развертывания историко-педагогического исследования, разработанные отечественными учеными, а именно: достаточное знание объекта исследования и смежных с ним наук; четкое определение основы периодизации, выявление движущей силы изменения периода, изучение влияния различных факторов на то или иное педагогическое явление [4-6; 13].

Структурные компоненты модели условно разделяем на две части:

1. Факторы, влияющие на состояние учебной литературы:

- государственная политика в области образования;
- развитие науки, техники и культуры;

- содержание и структура среднего образования;

- принципы и методы обучения;
- научно-методическое обеспечение учебной литературы.

2. Компоненты учебной литературы:

- содержание учебной литературы;
- структура учебной литературы;
- формат учебной литературы;
- функции учебной литературы.

Необходимо, по нашему мнению, проанализировать каждый из компонентов данной модели, определить основные понятия, на которых она базируется, и которые составляют основное содержание нашего исследования.

Государственная политика (от греч. *politike* – государственные и общественные дела) – организационная, регулятивная и контрольная сфера жизни общества, в рамках которой осуществляется социальная деятельность, направленная на достижение, удержание и реализацию власти с целью реализации определенных интересов и потребностей [словник]. Государственная политика в сфере образования выражается преимущественно в создании определенной модели образования. Поскольку модель образования в нашей стране периодически менялась на протяжении последнего столетия, важным для нашего исследования будет комплекс понятий, связанных с реформированием образования. Л.Березивская [2] выделяет следующие структурные компоненты логической схемы анализа реформ:

1) причины реформы школьного образования в их взаимозависимости и взаимосвязанности: общественно-политические, экономические и педагогические (состояние и потребности школьного образования, а именно соответствие или несоответствие ее структуры, содержания, управления, организационно-педагогических основ потребностям общества, взаимодействие (использование, подчинение, игнорирование) с педагогической наукой, борьба старой и новой философии образования);

2) принципы (ключевые идеи) и направления реформирования школьного образования (структура и содержание школьного

образования, управление ним, организация учебно-воспитательного процесса; учитель, общественность и школьное образование), отражённые в законодательных и других нормативных актах;

3) организационные аспекты: подготовка реформы, разработка соответствующими комиссиями при руководящих органах образования законодательных документов, их обсуждения и принятия (совещания, съезды, конференции), реализация; инициаторы и участники реформы; механизмы, средства воплощения;

4) проекты, идеи отечественных педагогов по реформированию школьного образования, в частности развития украинской школы (речь, украиноведческие предметы, национальный компонент в содержании образования и воспитания) сквозь призму оценки государственной образовательной политики;

5) результаты реформы как изменения в общем среднем образовании страны (в структуре, содержании, организации учебно-воспитательного процесса, управлении), их влияние на развитие украинской школы;

6) последствия и опыт реформирования (положительный и отрицательный; ошибки, которые не стоит повторять, или закономерности организации и реализации реформ школьного образования), инновационность реформы [2].

Большое внимание в современных исследованиях уделяется типологии реформ. А. Василюк трактует понятие «типы реформ» как «своеобразное исследовательское орудие, что позволяет отчетливее и точнее описывать и выяснять свойства и механизмы, характерные для конкретной образовательной реформы, а также, опираясь на эту процедуру, выдвигать теоретический подход» [3, с. 24].

А. Эпштейн так классифицирует реформы: научная (соответствует объективным закономерностям данного и последующего этапов развития страны, т.е. ориентирована на оптимальное сочетание текущих и перспективных национальных интересов), почти научная (основана на благородных целях, но не на современной технологии научного мышления, в связи с чем ожидаемый эффект значительно меньше), антинаучная (основана на лозун-

гах, чтобы сознательно нанести стране максимальный ущерб или удовлетворить интересы определенной категории населения без учета национальных интересов страны) [15, с. 39].

Развитие науки, техники и культуры в разные периоды развития нашей страны на протяжении XX века происходило по-разному. На него влияли как внешние факторы (развитие зарубежной науки), так и внутренние, связанные с государственной политикой в этой области. Развитие науки, техники и культуры рассматривается нами в контексте его влияния на состояние общего среднего образования и школьной учебной литературы на конкретном этапе её развития.

Государственная политика в сфере образования и *развитие науки, техники и культуры* оказывают взаимовлияние, но на разных этапах развития образования оно не является равномерным, поскольку иногда преобладают определенные государственные взгляды и правительственные решения, которые не всегда учитывают достижения науки и даже тормозят ее развитие. Но оба эти явления оказывают непосредственное влияние на формирование определенной модели среднего образования, в которой интересными для нас являются такие её компоненты, как 1) содержание и структура среднего образования; 2) принципы и методы обучения.

Содержание общего среднего образования – это элемент культуры, социального опыта общества, использующийся в учебном процессе для достижения целей обучения, воспитания и развития личности. К человеческой культуре относят: 1) уже полученные обществом знания о природе, само общество, мышление, технику и способы деятельности, 2) опыт осуществления способов деятельности, воплощающийся в умениях и навыках личности, 3) опыт творческой деятельности по решению проблем, встающих перед обществом; 4) опыт отношения к миру, самому себе, т.е. система эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности [9].

Среди факторов, влияющих на отбор и формирование содержания образования, следует выделить: потребности общества в об-

разованных людях; цель, которую общество ставит перед общеобразовательной школой на определенном этапе его развития; реальные возможности процесса обучения, а также потребность человека в образовании. Функции государства заключаются в обеспечении функционирования системы образования, которое должно соответствовать государственному стандарту – обязательному минимуму знаний и умений в определенной образовательной отрасли.

Для определения понятия «структура общего среднего образования» необходимо обратиться к сути понятия «система образования» (это совокупность учебных, воспитательных и культурно-образовательных учреждений, научных, научно-методических и методических учреждений, научно-производственных предприятий, государственных и местных органов управления образованием и органов самоуправления в сфере образования, осуществляющих согласно законодательству обучение и воспитание граждан; развитие системы образования обеспечивается государством) [9]. Исходя из этого, *структурой* общего среднего образования считаем взаиморасположение и взаимосвязь составных частей (звеньев) системы общего среднего образования. Каждое звено содержит совокупность заведений, учреждений, органов управления и самоуправления, которые осуществляют образование и воспитание граждан определенной возрастной категории.

Принципы обучения – это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществления учебного процесса. Они носят характер общих указаний, правил, норм, регулирующих этот процесс. Принципы формулируются на основе научного анализа обучения, вытекают из его закономерностей. Они зависят от определенной дидактической концепции. В современной дидактике существует система принципов, которую составляют как классические, давно известные, так и новые принципы, появившиеся в процессе развития педагогической науки и образовательной практики [7; 9].

Успех обучения зависит как от правильного определения его целей и задач, так и от спосо-

бов достижения их, т.е. от *методов обучения*. Метод является системой целенаправленных действий учителя, которые обеспечивают организацию познавательной и практической деятельности ученика, усвоения им содержания и тем самым содействуют достижению цели обучения. *Метод обучения* – это способ совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на выполнение задач обучения [7].

Содержание, структура среднего образования, принципы и методы обучения в школе оказывают решающее влияние на развитие школьной учебной литературы как явления, в частности на формирование ее компонентов: содержания, структуры, формата и функций.

Опираясь на словарное толкование «содержания» (то, о чем говорится, рассказывается где-нибудь, то, что описывается, изображается; сущность, внутренняя особенность чего-либо; определенные свойства, характерные черты, которые отличают явление, предмет от подобных явлений, предметов и т.д. [11, т. 3, с. 624]), можем предложить такое определение этого понятия:

Содержание школьной учебной литературы – разработанный на основе содержания общего среднего образования и содержания данного школьного предмета учебный материал, который обеспечивает систему общенаучных и предметных знаний, умений и навыков, системное мышление, мировоззрение, ценностные ориентации; передает учебную информацию с помощью текстов и средствами иллюстраций.

Принципы формирования содержания учебной литературы:

1. *Логический* – предполагает его размещение в соответствии с современной логической структурой соответствующей науки.

2. *Психологический* – предусматривает изложение материала с учетом познавательных возможностей и других психологических особенностей учащихся.

3. *Генетический* – предполагает его размещение в последовательности, в которой он формировался исторически.

А.Сохор в процессе изучения структуры учебного материала ввел в научный оборот понятие его логической и дидактической характеристики. Логической структурой учебного материала он считал систему внутренних связей между понятиями и суждениями, входящих в определенный блок учебного материала [12, с. 22–23]. Согласно такому подходу учебный материал может иметь следующие типы построения: линейный, концентрический, блочный, спиральный, радиально-концентрический, спирально-цилиндрический, гипертекстовый.

На основе результатов научных исследований [7; 8] и нормативных документов [14] выделяем следующие критерии формирования содержания учебной литературы:

1. *Научность содержания.*

1.1 Соответствие учебного материала (фактов, понятий, законов) их трактовке и научному толкованию в исследуемый период.

1.2 Освещение в учебной книге состояния развития науки и техники, ознакомление с творчеством и вкладом выдающихся ученых в сокровищницу мировой науки.

1.3 Раскрытие достижений украинской науки и ее роли в научно-техническом прогрессе человечества, ознакомления с творчеством украинских ученых.

2. *Философско-мировоззренческое направление.*

2.1 Философско-мировоззренческая подготовка учащихся, формирование у них ценностного отношения к жизни, понимания её смысла.

2.2 Формирование мировоззрения на атеистических материалистических принципах или на идеалистических, религиозных началах.

2.4 Раскрытие основных принципов и научных основ курса (предмета).

2.5 Формирование методологических знаний. Ознакомление с методами познания или формами деятельности.

2.6 Раскрытие причинно-следственных связей, взаимосвязи явлений и процессов в природе, обществе, в познании мира.

2.7 Освещение внутриспредметных и межпредметных связей, формирование на их основе интегративных представлений об окружающем мире и его закономерностях.

2.8 Формирование научной и художественной картины мира, современного стиля мышления.

3. *Воспитательный потенциал.*

3.1 Нравственное воспитание учащихся, формирование этических норм и ценностных ориентаций.

3.2 Формирование у учащихся чувства патриотизма.

3.3 Формирование у учащихся чувства интернационализма, толерантности в межнациональных отношениях.

3.4 Формирование у учащихся гражданской позиции, социальной активности и ответственности.

3.5 Экологическое воспитание, понимание необходимости бережного отношения к природе, ответственности за ее сохранение.

3.6 Формирование правовой культуры.

3.7 Развитие демократического правосознания.

3.8 Формирование эстетической культуры.

3.9 Воспитание сознательного отношения к труду, дисциплинированности, способности учащихся к безопасной жизнедеятельности в обществе.

4. *Дидактическое совершенство учебной книги и развивающий эффект учебного материала.*

4.1 Системность и логичность изложения учебного материала.

4.2 Доступность учебного материала, соответствие содержания возрастным возможностям учащихся.

4.3 Обеспечение преемственности в обучении, учет готовности учащихся к усвоению учебного материала на предложенном уровне.

4.4 Наглядность изложения учебного материала, достаточность иллюстративного материала.

4.5 Воспроизведение в материале принципов дифференцированного подхода к обучению учащихся.

4.6 Возможность использования данной учебной книги в комплексе с другими видами учебной литературы (хрестоматиями, сборниками задач, практикумами и др.).

4.7 Наличие и качество методического аппарата.

4.8 Предоставление ученику возможности самостоятельно оценить достигнутый уровень усвоения учебного материала.

4.9 Методическая продуманность предложенных вопросов, заданий и упражнений, их достаточность и совершенство отбора.

4.10 Методическая ценность и разнообразие иллюстративного материала.

4.11 Осуществление учебной книгой функции управления учебно-познавательной деятельностью учащихся.

4.12 Влияние учебного материала на мотивацию учебной деятельности учащихся, развитие интереса к учебному предмету.

4.13 Развитие познавательных способностей учащихся, побуждение их к творческой деятельности, продуктивному мышлению.

4.14 Влияние учебного материала на эмоциональную сферу формирования личности.

4.15 Развитие психомоторики учащихся, формирование у них практических умений и навыков.

Важным в нашей модели является понятие *структуры школьной учебной литературы*. Толковый словарь дает такое определение термина «структура»: 1) взаиморасположение и взаимосвязь составных частей целого; строение, 2) устройство, организация чего-либо [11, т. 9, с. 789.]. Исходя из этого, и учитывая, что составными частями учебной литературы являются её виды, можно считать, что структура учебной литературы – это:

1) взаиморасположение и взаимосвязь видов учебной литературы;

2) устройство и организация функционирования системы учебной литературы.

Согласно выводам В.Бейлинсона [1, с. 23], вид учебной литературы – понятие для определения изданий, отличающихся ролью и местом в реализации целей и содержания образования. В современной нормативной базе подаются научно обоснованные опре-

деления различных видов школьной учебной литературы [10], которые создают учебно-методический комплекс (УМК). Современный УМК можно разделить на две части: книжную (учебно-книжный комплекс) и некнижную (комплекс учебно-наглядных пособий). К книжной части НМК относятся:

- *учебная программа* – издание, определяющее содержание, объем, требования к результатам обучения, порядок изучения и преподавания учебной дисциплины или ее раздела;

- *учебник* – учебное издание с систематизированным изложением содержания дисциплины (ее раздела, части), соответствующее учебной программе и официально утвержденное (к учебникам относится и букварь);

- *учебное пособие* – учебное издание, дополняющее или частично заменяющее учебник;

- *учебно-методическое пособие* или *методическое пособие* – учебное издание по методике преподавания учебной дисциплины (ее раздела, части) или по методике воспитания;

- *хрестоматия* – учебное издание литературно-художественных, исторических и иных произведений или отрывков из них, являющихся объектом изучения;

- *собрание сочинений* – однотомное или многотомное издание произведений одного или нескольких авторов, дающее представление о его (их) творчестве в целом;

- *словарь* – справочное издание упорядоченного перечня языковых единиц (слов, словосочетаний, фраз, терминов, имен, знаков), дополненных соответствующими справочными данными;

- *энциклопедия* – справочное издание свода основных сведений из одного или всех отраслей знания и практической деятельности, изложенных в коротких статьях, расположенных в алфавитном или тематическом порядке;

- *толковый словарь для школьников* – словарь, объясняющий значение слов языка, дающий грамматическую, стилистическую характеристики, примеры применения и другие сведения;

- *терминологический словарь для школьников* – словарь терминов и понятий определенной отрасли знания;

- *справочник для школьников* – справочное издание прикладного характера, построенное по алфавиту названий статей или в систематическом (предметном) порядке;

- *практикум* – учебное издание практических задач и упражнений, способствующих усвоению полученных знаний, умений и навыков. Разновидностью практикумов являются сборники задач и упражнений, тестовые задания, сборники текстов диктантов и переводов, инструкции к лабораторным и практическим работам, дидактические материалы;

- *учебное наглядное пособие* – учебное изобразительное издание материалов, оказывающее помощь в изучении предмета или воспитании учащихся;

- *альбом* – книжное или комплектное листовое изобразительное издание с пояснительным текстом или без него [10].

В науке нет единой точки зрения на роль и место *электронных средств обучения* в педагогике, в частности в дидактике. Без сомнения, электронные учебники и пособия имеют свою специфику и особое положение в системе средств обучения. Однако, эта специфика не является настолько значительной, чтобы быть основанием для их отделения от системы школьной учебной литературы, сложившейся и функционирующей в нашей стране. Более того, внимательное изучение всех свойств электронных учебников и пособий позволяет утверждать, что на них распространяется большинство требований, предъявляемых к современной учебной литературе, издающейся на бумажной основе. Итак, проблемы создания, экспертизы и применения электронных учебников и пособий, по нашему мнению, уместно отнести к кругу проблем учебной литературы.

Для повышения уровня учебно-методического обеспечения преподавания школьных учебных дисциплин создана не книжная часть учебно-методического комплекса – *комплекс учебно-наглядных пособий*, в состав которого входят объемные, плоские, аудиовизуальные средства обучения [10]. Поскольку объектом нашего исследования является учебная литература, не считаем необходимым подробно

рассматривать этот комплекс, а будем лишь изредка касаться некоторых его элементов при необходимости.

Отдельным компонентом нашей модели является *формат учебной литературы*, к которому относим различные её книговедческие аспекты, прежде всего – размер, объем и эргономические показатели. Подавляющее большинство видов учебной литературы печаталось в 20-е – 80-е годы XX века в формате А-5, реже - А-4 (как правило, этот формат использовался для издания справочников и энциклопедий) и еще реже – А-3 (преимущественно – для издания альбомов). К эргономическим показателям согласно нормативным документам [14] относим:

- качество полиграфического исполнения учебной книги;

- качество изготовления и печати наглядно-иллюстративного материала;

- соблюдение санитарно-гигиенических требований (размер шрифта, тип бумаги, подбор цветов, вес учебной книги и т.д.).

Последним компонентом модели анализа школьной учебной литературы являются её *функции*. Исходя из словарного значения термина «функция» (работа кого-либо, чего-либо, обязанность, круг деятельности кого-то, чего-то, назначение, роль чего-нибудь) [11, т. 10, с. 653], считаем, что функция школьной учебной литературы – это сфера её использования, роль, которую она выполняет в системе общего среднего образования и её назначение.

Школьная учебная литература на разных этапах своего развития выполняла различные функции. Основные её функции связаны с системой дидактических принципов: научности, доступности, целенаправленности, систематичности, преемственности, всесторонности, связи с жизнью и др.

Компоненты школьной учебной литературы *тесно связаны между собой*. От содержания учебной литературы зависит ее структура, формат и функции. Действующие в данный период развития образования требования к формату учебной литературы не могут не влиять на ее содержание (прежде всего – объ-

ем) и в определенной степени на функции. Функции же учебной литературы имеют, в свою очередь, определенное влияние на ее содержание, структуру и формат.

Проблема нашего исследования предполагает использование понятия «*отечественная школьная учебная литература*». Оно является важнейшим и относится ко всем компонентам модели. Слово «отечественная» происходит от слова «отечество». Отечеством, по нашему мнению, следует считать страну, на территории которой проживает народ, или государство, в составе которой он находится.

В течение 20-х – 30-х годов XX века украинский народ находился в составе разных государств, в частности: Польши, Чехословакии, Румынии, СССР. В каждом из них процессы развития науки, культуры и образования нашего народа происходили в значительной степени интегрированно с другими народами. Несмотря на то, что объектом нашего исследования является украинская школьная учебная литература, достижения, например, российской, грузинской или казахской учебной литературы в исследуемый период мы считаем возможным относить к отечественным достижениям.

К достижениям отечественной учебной литературы мы относим и учебники, которые разрабатывались во время немецкой оккупации украинскими авторами, но редактировались и утверждались в Берлине, поскольку они также имеют определенную дидактическую, книговедческую и историко-педагогическую ценность.

Итак, отечественная школьная учебная литература – это:

1) система школьных учебников, учебных пособий, словарей и других средств обучения, которая существует в данной стране в данный промежуток времени и обслуживает сложившуюся в ней модель общего среднего образования;

2) педагогическое, книговедческое и социальное явление.

Важным фактором влияния на качество школьной учебной литературы является *научно-методическое обеспечение* ее создания и

использования, что находит свое выражение в теории школьной учебной литературы.

Теория школьной учебной литературы, по нашему мнению, – это сфера комплексных научных исследований школьной учебной литературы как явления, ее психолого-педагогических, дидактико-методических, книговедческих, физиологических, гигиенических и эргономических аспектов. Развивается на стыке: дидактики, теории воспитания, психологии, книговедения, образовательного менеджмента, истории педагогики, истории книгоиздания.

Структурными компонентами теории учебной литературы, по нашему мнению, являются *учебниковедение* и *учебная лексикография*.

Считаем, что изложенные выше подходы обеспечивают все условия для достаточно обстоятельного и максимально объективного анализа состояния отечественной школьной учебной литературы на каждом из этапов исследуемого нами периода (1921-1989 гг.) и определения тенденций ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1 Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В.Г.Бейлинсон, Д.Д.Зуев, В.И.Рывчин. – М.: Книга, 1986. – 287 с.

2 Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ... доктора пед. наук за спец. 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: 2009. – 871 с.

3 Василюк А. З теорії освітніх реформ / А.Василюк // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 22-26.

4 Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект) : дис. ... доктора пед. наук за спец. 13.00.01 / Нестор Миколайович Гупан. – К.: 2001. – 486 с.

5 Дічек Н.П. До питання періодизації педагогічних феноменів / Н.П.Дічек // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 65-71.

6 Завгородня Т.К. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи : зб. наук.

праць. – Івано-Франківськ : видавець Третяк І.Я., 2008. – 428 с.

7 Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Я.П.Кодлюк. – К.: 2005. – 450 с.

8 Ляшенко О.І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О.І.Ляшенко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 60-65.

9 Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 5-е вид., доп. і переробл. / Н.Є.Мойсеюк. – К.: Кондор, 2007. – 656 с.

10 Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 р. № 537 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>.

11 Словник української мови [в 11 т.] / ред. кол.; Академія наук УРСР. – К.: Наукова думка, 1970–1980.

12 Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / Арон Михайлович Сохор; под ред. проф. М.А.Данилова. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

13 Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В.Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН України, 2003. – С. 47-66.

14 Форма експертного висновку щодо підручника : додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 02. 11. 2006 р. № 743 «Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2006/07–2007/08 навчальних роках» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua .

15 Эпштейн А. С. О критерии эффективности реформы образования в России / А.С.Эпштейн // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 38–43.

И.П. АНДРИАДИ, Е.В. ИЛЬИНА

КАТЕГОРИЯ «САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ» В ТРАКТОВКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация

В статье рассматривается междисциплинарная категория «самоактуализация» в разработке зарубежных и отечественных философов, педагогов и психологов.

Мақалада шетелдік және отандық философтардың, педагогтар мен психологтардың әзірлемелеріндегі пәндердің арасындағы «өзіндік өзектілік» категориялары қарастырылады.

Annotation

In the article the interdisciplinary category of «self-actualization» in the development of foreign and internal philosophers, teachers and psychologists is touched on.

Ключевые слова: личность, категория, самоактуализация, потребность, мотив, актуализатор, манипуляр.

Проблема самоактуализации имеет комплексный междисциплинарный характер, целесообразно остановиться на осо-

бенностях использования данной категории зарубежными и отечественными учёными, концепции которых дополняют друг друга,

что позволяет преодолеть односторонность понимания существа понятия.

Понятие «самоактуализация» получило широкое распространение как одна из центральных категорий современного гуманитарного знания.

Самоактуализация является междисциплинарной многоплановой, многофакторной категорией, которая наиболее разработана в философском и психологическом аспектах и в меньшей степени - в педагогическом.

Впервые термин «самоактуализация» как научную категорию ввёл в 1939 году Курт Гольдштейн в своей книге «Организм. Холистический подход» для обозначения биологического процесса, существующего в любом живом организме. Будучи нейрофизиологом, занимающимся в основном пациентами с повреждённым мозгом, он рассматривал самоактуализацию как фундаментальный процесс организма, который может иметь как позитивные, так и негативные последствия для индивидуума. Гольдштейн писал, что «организм управляется тенденцией актуализировать в возможной наибольшей степени свои индивидуальные способности, свою «природу». Позже, феномен самоактуализации изучался в рамках философии, социологии, биологии, психологии, педагогики, что отразилось в многообразии его трактовок, в наличии синонимических понятий.

Безусловно, философский аспект рассмотрения самоактуализации (самореализации) имеет наиболее давнюю историю. Учение о самореализации восходит к Аристотелю и отчасти к Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления. У Гегеля она рассматривается в связи с саморазвитием абсолютной идеи.

В психологической науке проблема самоактуализации становится самостоятельным предметом исследования. Уже к концу 60-х годов XX столетия он стал довольно известной и значимой.

Наибольшее количество исследований по рассматриваемой проблеме принадлежит

представителям зарубежной гуманистической психологии (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К. Шостром и др.), корнями которой является философский гуманизм и экзистенциализм. Самостоятельный статус и концептуальные очертания проблема самоактуализации личности приобрела в гуманистической психологии, которая возникла в США в конце 50-х - начале 60-х годов XX столетия как реакция на бездуховность и механистичность традиционной психологии, постепенно потерявшей живого человека в ворохе специальных знаний [1,2,3,4,5].

Наиболее ярким представителем гуманистической психологии, разработавшим теорию самоактуализации личности, является А. Маслоу (1908-1970) - ученик К. Гольдштейна (1878-1970). А. Маслоу использовал понятие (Self actualization - англ.) в контексте изучения человека как уникальной, целостной, открытой, развивающейся системы. «Этот термин, - пишет он, - впервые встречающийся у К. Гольдштейна, нами употребляется в гораздо более специфическом и ограниченном значении. Он означает стремление к самоосуществлению, точнее тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенций» [1].

К. Гольдштейн утверждал, что самоактуализация является основным и, по сути, единственным мотивом организма. Удовлетворение любой потребности, которая стала ведущей (в еде, во власти, в достижениях и др.), служит предпосылкой для самореализации всего организма. Самоактуализация является основой развития и совершенствования организма, творческой тенденцией человеческой природы. В связи с тем, что люди имеют различные внутренние потенции и окружение, различаются и цели и пути их самореализации. Потенции индивида, по Гольдштейну, связаны с тем, что предпочитает индивид, и что он делает лучше всего, к чему у него есть способности. Гольдштейн отдавал предпочтение сознательной мотивации, считая бессознательное как фонем, в который отступает сознательное и из которого оно возникает по мере его необходимости для самореализации. Автор подчеркивал необходимость согласия

со средой, поскольку она дает средства для самоактуализации, а также может содержать препятствия.

Согласно А. Маслоу, человек становится деструктивным в результате фрустрации либо неудовлетворенности основных потребностей. Отказ от становления, роста и отрицание возможностей полноценного человеческого существования ограничивают возможности человека жить максимально насыщенной жизнью, наилучшим образом выявить свои способности, сделать что-то стоящее в жизни. Самоактуализирующийся человек, по А. Маслоу, способен принять жизненный вызов и создать достойную жизнь, полную смысла. Особо подчеркивается роль творчества как универсальной характеристики самоактуализированного человека, ведущую ко всем формам самовыражения. Согласно его концепции, потребности человека врожденные и имеют иерархическую структуру. Однако человек может быть одновременно мотивирован потребностями разного уровня. Метапотребности, в отличие от базовых, не имеют иерархии, они могут взаимозамещаться. Когда не удовлетворяются метапотребности, человек считает свою жизнь бессмысленной, он заболевает, испытывая отчужденность, апатию, цинизм и т.п. А. Маслоу это называл метапатологией.

Таким образом, самоактуализация исследовалась им как мотив, процесс (механизм самореализации), эпизод и результат.

Главной идеей его теории самоактуализации личности является развитие, становление личности человека, раскрытие его личностных возможностей и способностей. Человек обязан быть тем, кем он может стать.

Для анализа и формулировки этих положений использовался биографический метод, позволяющий изучить истории жизни выдающихся людей - крупных ученых, путешественников, первооткрывателей и т.д. Выделив группу людей, которые, по мнению А. Маслоу, были «больше, чем люди», он определил их как самоактуализирующиеся личности, которые представляют собой образец психологически здоровых (зрелых, развива-

ющихся) и максимально выражающих человеческую сущность людей. Изучение таких людей позволило ему выделить 15 присущих им особенностей, но ни у кого из своих респондентов он не обнаружил полного набора их. Это позволило ему выдвинуть положение, что понятие «самоактуализирующиеся люди» описывает не людей, а идеальный предел, к которому они приближаются. Создается впечатление, - пишет А. Маслоу, как будто у человечества есть единственная конечная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что все это синонимы потенций индивида, становления человека тем, кем он может стать.

Самоактуализация выступает как мотив в иерархической классификации базовых потребностей, разработанной А. Маслоу. [3]. Именно с иерархической классификацией базовых потребностей и связано представление о самоактуализации в широком психологическом смысле. А. Маслоу выделил пять групп потребностей, каждая из которых представляет собой блок менее общих, частных потребностей и запросов.

Исходной базовой потребностью человека, по Маслоу, является потребность в самой жизни, т.е. совокупность физиологических потребностей.

Социальная защищенность - следующая по восходящей значимости базовая потребность человека. Это потребности в безопасности, стабильности, уверенности, свободе от страха, защищенности. Данные потребности функционируют аналогично физиологическим и при регулярном удовлетворении - перестают быть мотиваторами.

Следующий, третий уровень включает потребность в любви и привязанности, общении, общественной активности, в желании быть значимым для других, иметь своё место в группе, семье.

Далее следует уровень, который составляют потребность в уважении, самоуважении,

независимости, самостоятельности, мастерстве, компетентности, уверенности перед миром, в желании иметь определённую репутацию, престиж, известность, признание, достоинство.

Неудовлетворённость потребностей четвёртого уровня приводит человека к чувству неполноценности, бесполезности, ведёт к различным конфликтам, комплексам и неврозам.

И, наконец, последний, пятый уровень - потребность в самоактуализации, самореализации и творчестве.

Выделенные А. Маслоу группы потребностей образуют иерархию. Однако, идея о фиксированной последовательности удовлетворения потребностей была подвергнута критике, в частности, нашими отечественными учеными.

Не умаляя значения концепции А. Маслоу, следует все же заметить, что в ней содержится несколько спорных утверждений. Речь идет о тезисе А. Маслоу о первичности личности перед обществом, которое рассматривается как производное от личности или как система, располагающаяся рядом с системой «личность».

По мнению Л.И. Анциферовой: «Понятие самоактуализации лишь с формальной стороны описывает процесс развития человеческой личности, игнорируя при этом общественную детерминацию самоактуализации конкретными историческими условиями социального бытия личности. А именно от этих условий зависит направленность личности, определяющая содержание самоактуализации».

«Самоактуализация, - пишет Л.И. Анциферова в своей работе «Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу», - это возникновение новых желаний, стремлений, интересов личности, это расцвет ее пристрастного отношения к миру, это появление новых движущих сил деятельности».

Представителями гуманистической психологии самоактуализация личности в основном исследовалась как мотив и как процесс. В энциклопедическом словаре под редакцией

Р. Харри, Р. Лэмба даны два аспекта самоактуализации: мотивационный - свойственное человеку стремление к самоосуществлению, достижению автономности от внешних сил и процессуальный, обусловленный тремя основными факторами самоактуализации:

- а) генетическими, заданными биологическими особенностями личности;
- б) социальными особенностями;
- в) культурным уровнем.

В контексте теории К. Роджерса (1902-1987) самоактуализация есть процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью [4]. Пытаясь достичь этого, человек проживает жизнь, наполненную поиском и смыслом. По К. Роджерсу, и в этом состоит отличие его взглядов от А. Маслоу, не требуется каких-то особых мотивов и влечений, чтобы понять, почему человек живет и стремится к реализации своего потенциала: человечество является активным и самоактуализирующимся в силу своей природы. Еще одно отличие состоит в том, что у К. Роджерса самоактуализация не является конечной целью человека: ни один человек не становится самоактуализированным настолько, чтобы отбросить все мотивы и стремления. У него всегда остаются таланты для развития и навыки для совершенствования. Рассматривая процесс личностного роста с точки зрения «Я – концепции», он в качестве основного условия актуализации потенциала человека видит высокий уровень соответствия (конгруэнтности) между «реальным Я» человека и его мыслями, чувствами и представлениями о самом себе, составляющими «идеальное Я», что и позволяет ему осуществить себя и реализовать свои внутренние возможности. Таким образом, самоактуализация в теории К. Роджерса выступает не только как цель жизни, но и как основная движущая сила человеческого развития.

Анализируя условия, необходимые для «полноценно функционирующего человека», К. Роджерс утверждает: «...человек с рождения испытывает нужду в принятии себя, что означает теплое положительное отношение к

нему как человеку безусловно ценному, независимо от того, в каком он находится состоянии, как себя ведет, что чувствует. Принятие предполагает также веру в положительные изменения в человеке, в его развитие».

Следующим важным условием актуализации К. Роджерс называет эмпатическое понимание, способность проникать не только в мысли, но и чувства других людей, смотреть на проблему их глазами, умение стать на их место.

Самоактуализация для К. Роджерса, также как и для К. Гольдштейна – это фундаментальный физиологический процесс, основная тенденция, движущая всем человеком, его телом и душой от зачатия до зрелости на любом уровне органической сложности. Если по А. Маслоу потребность в самоактуализации – это высший мотив, к которому восходят далеко не все представители рода человеческого, то К. Роджерс помещает исходную точку вектора самоактуализации в момент зарождения организма. Поэтому для К. Роджерса понятия «самоактуализация» и «развитие» - почти синонимы, и он определяет самоактуализацию как «стремление индивида развиваться в направлении всё большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности».

Как утверждает К.Роджерс, от рождения в каждом индивиде заложено неумемное стремление реализовать себя. Для этого, по его мнению, каждый из нас наделен силами, необходимыми для развития своих возможностей. Но человек под влиянием целенаправленного процесса воспитания и общественно принятых норм, в той или иной мере вынужден забыть о собственных чувствах и потребностях и принимать ценности не характерные для него, а навязанные другими.

Осмысливая идеи гуманизма К. Роджерса А.Б.Орлов раскрывает суть одного из важнейших парадоксов гуманизации, который заключается в том, что извне человека нельзя гуманизировать, нельзя сформировать у него гуманистические убеждения, даже создавать условия (психологические), в которых человек может сам прийти к этим убеждениям, свободно выбрать их можно лишь изнутри.

Несколько иначе подходит к проблеме самоактуализации личности психолог и психотерапевт В.Франкл (1905-1997). Он считает, что самоактуализация - это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с трансцендентностью человеческого существования. «Чрезмерная озабоченность самоактуализацией, - подчеркивает В.Франкл, - может быть следствием фрустрации стремления к смыслу. Человек... обращает свои помыслы к самоактуализации, только, если он промахнулся мимо своего призвания... Лишь существование, трансцендирующее само себя, лишь человеческое бытие выходящее за пределы самого себя в мир, в котором оно существует, может реализовать себя тогда, как, делая самого себя и, естественно, самореализацию своим намерениям, оно лишь теряет себя. Осуществление себя фактически сводится, в конечном счете, осуществлению собственных возможностей».

В своей концепции В.Франкл выделяет три основные ее части: учение о стремлении к смыслу, учение о смысле жизни и учение о свободе воли. Проблема смысла жизни доминирует на протяжении всего периода ее существования

Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В.Франкл рассматривает как врожденную тенденцию, присутствующую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности.

В.Франкл считает, что для того, чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки. Отсутствие смысла порождает у человека «экзистенциальный вакуум», являющийся причиной, порождающей в широких масштабах специфические «ноогенные невроты».

Утверждая уникальность и неповторимость смысла жизни каждого человека, В.Франкл, тем не менее, по мнению Д.А.Леонтьева, отвергает некоторые идеи из «философии жизни». Так, смыслом жизни, как указывает В.Франкл «не может быть наслаждение, ибо

оно есть внутреннее состояние субъекта» [6]. Исходя из этого же положения, человек, по логике В.Франкла, не может стремиться к счастью, он может искать лишь причины для счастья.

Реализуя смысл своей жизни, человек осуществляет тем самым себя; а самоактуализация, по его убеждению, является лишь побочным продуктом осуществления смысла. Тем не менее, человек никогда так и не знает до самого последнего мгновения, удалось ли ему действительно осуществить смысл своей жизни.

Наполнение жизни конкретным смыслом может происходить, по его мнению, посредством реализации одного из условий:

- что мы делаем в жизни (совершенствованием дела или созданием творческого продукта);
- что мы берем от мира (в переживании ценностей добра, истины, красоты, любви);
- какую позицию мы занимаем по отношению к судьбе.

Соответственно этой традиции выделяется три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения.

В.Франкл высказывает следующую мысль, что самоактуализация - это непосредственное следствие «интенциональности человеческой жизни». По его мнению, эту позицию очень лаконично выразил великий философ К. Ясперс, «человек становится тем, что есть, только благодаря делу, которое он делает своим».

Анализ концепций о самоактуализации личности человека будет не полным, если мы не рассмотрим ряд положений теории Э.Шострома, которую он описал в своей книге «Анти-Карнеги или человек - манипулятор» [5].

Э.Шостром в своей теории выделяет такие типы личности как манипулятор и актуализатор. Для манипуляторов характерно: 1. Ложь (фальшивость, мошенничество); 2. Неосознанность (апатия, скука); 3. Контроль (закрытость, намеренность); 4. Цинизм (безверие).

Для актуализаторов характерно: 1. Честность (прозрачность, искренность, аутентич-

ность); 2. Осознанность (отклик, жизненность, интерес); 3. Свобода (спонтанность, открытость); 4. Доверие (вера, убеждение).

Э.Шостром считал, что порочная ориентация нашего общества на рынок чрезвычайно затрудняет актуализацию человека.

Актуализатор находится в большей жизненной опасности, чем манипулятор. Это подтверждается тем, что актуализатор понимает свою неповторимость, уникальность, что его неповторимость - это его ценность. Очевидно, здесь мы имеем дело с нравственными качествами личности. Э.Шостром, вступая в этическое пространство, соотносит моральное добро - с самоактуализацией, а моральное зло - с манипуляцией, которая подразумевает инструментальное использование людей и разрушение равноправного диалога.

Многолетняя работа Э.Шострома в области психологической практики позволила сделать заключение, что манипулятор - это личность многогранная с антогоническими противоположностями в душе. Актуализатор - личность с взаимодополняющими противоположностями.

Давая классификацию манипуляторов и актуализаторов, Э.Шостром не дает при этом культурно-типических различий, предполагая универсальность своей системы. Утверждая, что «стремление к совершенствованию - это не что иное, как чувства неспособности и неполноценности». С этим можно согласиться лишь отчасти, поскольку именно гармоничная, цельная личность нуждается в самореализации, динамике. Комплекс же неполноценности может стать стимулом к самоактуализации, равно как и привести к еще большей деградации.

Еще Ф.Перлз (1893-1970) утверждал, что «основная причина лежит в вечном человеческом конфликте между опорой на себя и опорой на внешнюю среду». В этом случае возникает проблема названная А.В.Петровским «доверия себе и доверия другим людям» [7]. Примером данной манипулятивной причины может служить следующее. Классный руководитель не доверяет учащимся своего класса и поэтому разрабатывает правила поведения в

разных ситуациях и требует строго выполнения этих предписаний. Эта и подобные этой ситуации А.В.Петровский называет манипуляцией, в которой ученики лишаются возможности действовать по своему разумению и становятся «вещью» в руках преподавателя.

В отечественных публикациях категория «самоактуализация» появилась в 60-70-е годы XX века в работах Л.И. Анцыферовой, Е.Б. Лисовской, Т.В. Слеповой и первоначально употреблялась в общем ряду с такими понятиями как самореализация, самоутверждение, самовыражение. В 80-е годы она была выделена из синонимического ряда, что нашло свое отражение в психологическом словаре 1985 г.

Рассматривать этот феномен в двух психологических смыслах предлагает Е.И. Горячева. В широком психологическом смысле самоактуализация связана с иерархией базовых потребностей и трактуется как мотив самосо осуществления и самовыражения, что соответствует интерпретации А. Маслоу.

В узком психологическом смысле это явление понимается ею как процесс, эпизод и результат саморазвития. Согласимся с мнением о том, что стремление к реализации своих возможностей как мотив в той или иной степени присуще всем людям, проявления этого стремления как процесса встречаются не всегда, а как результат – это вообще чрезвычайно редкое явление, и в дальнейшем будем интерпретировать это понятие в мотивационном и процессуальном аспектах. Такая трехаспектная трактовка феномена самоактуализации зафиксирована в словаре Р.Н. Немова, который в отличие от А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского описывает это явление и как стремление к максимально полной реализации своих возможностей и как процесс и результат личностного самосовершенствования.

В отечественной психологической литературе термин «самореализация» как реализацию человеком своего потенциала изучали В.Н. Мясичев, Б.Н. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.

В.Н. Мясичев подчеркивал, что понятие потенциала является одним из ключевых в

психологии отмечал, что ядро личности составляет система отношений человека к внешнему миру и к самому себе.

Иерархические, соподчиненные уровни психической организации человека (индивид, личность, индивидуальность) выделял Б.Г. Ананьев. В понятие потенциала Ананьев включал развитие человека как личности и как субъекта деятельности, отмечая, что во взаимосвязях их особенностей, обусловленных природными свойствами индивида, и складывается индивидуальность, «глубина» личности. Согласно концепции Ананьева, потенциал человека кроется и во взаимосвязях системокомплексов свойств различных уровней организации человека.

Дифференцируются понятия самоактуализация и «самореализация» по мнению К.А. Абульхановой-Славской. Под самоактуализацией она понимает накопление и развитие, а самореализация – это реализация своего личного потенциала вовне.

По мнению Б.Ф. Ломова, потенциал человека представлен его способностями, системой знаний, умений и навыков.

Как следует из психологических теорий, в которых употребляется понятие самореализации, вопросы мотивации являются их сердцевинной. В русле представлений о самореализации в психологических учениях обретает ключевое значение влияние мотивационно-потребностной сферы личности, ее смысло-жизненных и ценностных ориентаций.

Обращаясь к проблеме самореализации, И.А. Идинов отмечает, что саморазвитие является своеобразным аккумулярованием себя, накоплением в себе энергии, умений, навыков, способностей, а самореализация представляет собой выделение из себя всего накопленного, выработанного самим человеком для демонстрации своего «Я». Самореализация рассматривается как основной способ реализации личности. И.А. Идинов выделяет фазы самореализации: актуализация - напряжение - снятие. Фаза актуализации имеет место постольку, поскольку потребность в самореализации выступает одновременно и как цель, а для ее удовлетворения важен интерес, являю-

щийся основным мотивом. Напряжение является следствием мотивации, а осуществление мотива приводит к снятию напряжения. Потом цикл повторяется. Для реализации интереса необходимо наличие свободной воли, которая выступает движущей силой процесса самореализации и осуществляется в конечной фазе. На каждой из фаз, по мнению И.А. Идинова, включается ряд «само-процессов»: самопознание, самосознание, самоцель, самомодель, самовыбор, самоконтроль, самоанализ. Деятельность личности, в процессе которой удовлетворяются потребности в самореализации, является творческой деятельностью. Удовлетворяя потребности в самореализации, человек формирует и развивает свои потенции.

По мнению отечественных педагогов - психологов, некоторое различие интерпретации терминов «самоактуализация» отражает данный процесс в большей степени как бы во внутреннем плане личности, а «самореализация» - в большей степени во внешнем.

В отличие от западных теорий личности современная отечественная психология осмысливает самоактуализацию преимущественно через категорию социально-значимой деятельности, которая носит предметный характер и объяснение сущности самореализации (самоактуализации) дается через характеристику таких принципов деятельностного подхода, как интериоризация-экстериоризация (как механизм усвоения общественно-исторического опыта) и детерминизм как преломление внешнего через внутреннее. На основе интериоризации внешней социальной деятельности происходит преобразование внутренней структуры человеческой психики, то есть сущностных сил человека. Исследования российских психологов, несмотря на отдельные разночтения, совпали с поисками их зарубежных коллег.

В отечественной науке общая концепция самоактуализации связана со структурно-генетическим подходом к исследованию личности, разработанным Б.Г. Ананьевым. Направленность на самоактуализацию - продукт определенной фазы жизненного пути челове-

ка, а именно: стадии индивидуализации, которая проявляется в стремлении человека к максимальной персонализации, в поиске средств и способов обозначения своей индивидуальности. Индивидуальностью становится тот человек, у которого самомотивация, самоорганизация его жизненного пространства является ведущей в саморазвитии. Человек с развитой индивидуальностью относительно независим в своей жизнедеятельности от внешних условий и от собственных свойств как индивид, как личность и как субъект деятельности.

В своей научной концепции Б.Г. Ананьев процесс самоактуализации рассматривает в системе индивидуальных признаков: самопознания, самореализации, саморегуляции, самочувствия, совести, самосознания, самоопределения, самооценки [8]. Система индивидуальности человека формируется в процессе осуществления его «жизненной перспективы» развития. Область пересечения индивидуальных, личностных и субъективных признаков образует поле свойств индивидуальности. «Индивидуальность человека – это не только характеристика его неповторимости и уникальности (в этом смысле любой объект индивидуален), но и характеристика того, как эта неповторимость отображена в структуре механизмов психической регуляции и отражения. Эта характеристика соотношения свойств, заданными природными и социальными условиями существования, и свойств, появляющихся в результате актов свободного выбора и творчества самого человека. Из этого следует, что самоактуализация возможна при условии свободного выбора своего жизненного пути, в определенных природных и социокультурных условиях, характеризуется творческим характером ее проявления».

Концепция «персонализации» А.В. Петровского так же обуславливается внешними отношениями личности с социумом, но определяемый А.В. Петровским момент индивидуализации как часть процесса персонализации (открытия и утверждения своего «Я», выявления своих склонностей и возможностей, отличий от других людей) затрагивает и некоторые смысловые аспекты самореализации

личности. «Персонализация» - есть процесс реализации «Я» в субъектно-субъектных отношениях, выступающая как потребность личности «привнести свое «Я» в сознание, чувства и волю других людей, то есть, для полноценной самореализации необходима соответствующая среда, определенные взаимоотношения с другими людьми.

У Л.И. Анцыферовой самоактуализация определяется через положение об изначальной направленности, лежащей в основе психической жизни человека, направленности к будущему, в желании выйти за достигнутые пределы, выразить себя в деятельности. Она определяет личность как субъект собственного развития, постоянно находящимся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенциалы конкретного индивида.

Стремление подчинить себе жизненные обстоятельства лежит в основе направленности индивидуальности. Л.И. Анцыферова связывает самоактуализацию со становлением незавершенной психологической структуры личности и стремлением человека экстраполировать себя в свое будущее, желанием выразить себя в определенном виде деятельности.

В системе отношений «Я» рассматривает самоактуализацию И.С. Кон, в которой он выделяет три составляющие:

- «Я - идентичность» – самость;
- «Я -Эго» – субъективность;
- «Образ - Я» – представление о себе.

Развитие личности происходит в установлении и самосознании разного рода отношений: «Я - Не Я», «Я - Другой», «Я - Мы», где самоактуализация есть деятельность по устранению противоречия «Я» - «Идеальное Я». Этой же точки зрения придерживался и К. Роджерс. Мы согласны с такой позицией, так как считаем, что именно через разрешение противоречия «Идеальное Я» - «Реальное Я» личность способна самоактуализироваться.

Современные отечественные ученые утверждают, что направленность на самоактуализацию - продукт определенной фазы жизненного пути человека, а именно «ста-

дии индивидуальности», которая отличается стремлением индивида к максимальной персонализации. Она характеризуется поиском способов и средств обозначения своей индивидуальности. Человек с развитой индивидуальностью относительно независим в своей жизнедеятельности от внешних условий и от собственных свойств как индивида, как личности и как субъекта.

Одним из спорных моментов концепции самоактуализации является отождествление позитивного развития человека с максимальным развитием заложенных в него потенциалов. Как указывает Б.М.Смит, «пороки и зло точно так же входят в число человеческих потенциалов, как и добродетель, специализация - точно так же, как всестороннее развитие. Этику нельзя привязать к биологии, как это пытался сделать А.Маслоу». В.Франкл, также критикуя эту доктрину, говорит о необходимости постоянного принятия решений, о том, какие из возможностей, потенциалов заслуживают реализации, о бремени выбора, лежащем на человеке по этой причине, примате должного над возможным.

Очень часто люди не знают и не видят своего потенциала и даже склонны сомневаться и бояться своих способностей, тем самым тормозя процессы самоактуализации. У таких людей часто низкая самооценка.

Также препятствием для самоактуализации может стать социальное и культурное окружение (образовательная среда, прошлый опыт, привычки, негативная позиция педагога и т.д.), которое часто подавляет тенденцию самоактуализации. Иными словами, людям нужно «способствующее общество», в котором можно раскрыть свой внутренний потенциал наиболее полно.

В современном обществе одной из основных его ценностей является самореализация человека. Развитие личности становится определяющим моментом, который влияет на расстановку приоритетов, постановку целей и выбор задач и методов образования. Самоактуализация у современного подрастающего поколения стала одним из ключевых моментов ценностных ориентаций.

Становление личности осуществляется на всех этапах жизненного пути человека, и, безусловно, ранние периоды детства уникальны для формирования личности ребенка. Но юношеский возраст открывает качественно новые возможности для познания себя и других людей, реализации своих потенциалов в обществе.

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному; наиболее часто исследователи выделяют раннюю юность (от 15 до 17 лет), и позднюю юность (от 18 до 23 лет).

Получив уже некоторый опыт рефлексии в подростковом возрасте, человек встает перед очередными вопросами. В юности возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Происходит осознание своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, мотивов поведения, целостной оценки себя как деятеля.

Студенчество принадлежит к возрастному периоду юности. Именно период обучения в вузе становится ареной для развития тех новообразований, которые должны появиться в этом возрасте. В подростковом возрасте формируется интерес к себе, стремление к самопознанию, самоанализу. Перед молодым человеком встает ряд задач, требующих решения на данном возрастном этапе, а общество дает время и возможность экспериментировать и апробировать различные роли, прежде чем прийти к осознанным выборам. От того, насколько успешно пройдет решение этих задач, будет зависеть формирование зрелой личности и эффективность последующих стадий. Выбор внутренней позиции – является определяющим в этом возрасте. И здесь важно, чтобы молодой человек выбрал для

себя путь роста и развития, а не жизненной пассивности.

Вступив в юность, человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свои жизненные перспективы. «Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, присвоил социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.»¹

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Исследователи (О.В. Барабаш, А.М. Варыпаев)² отмечают, что за последние несколько лет произошли изменения в иерархии ценностей студенчества. Среди молодежи ценность денег уступает место ценности здоровья, ценности профессионального самоопределения и самореализации. В настоящее время молодежь больше ориентирована на индивидуальные ценности³.

Самоактуализация как процесс и как результат имеет определенные характеристики, сопровождается «вещественными», измеримыми поступками и достижениями. Любое достижение в процессе самоактуализации не рассматривается как финальное, окончательное, не дающее возможности иных, в том числе еще более высоких достижений.

Проводя опрос студентов, Е.В. Мартынова выявила, что 16% опрошенных имеют низкую осмысленность жизни и испытывают трудности при нахождении для себя смысла жизни в любом жизненном времени, прошлом, настоящем или будущем. Исследуя эту проблему под руководством В.Э. Чудновского, она приходит к выводу о том, что процесс профессиональной подготовки студентов в вузе должен

¹ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество - М., 1999 г.

² <http://sf.org.kemsu.ru>

³ Ценностные ориентации современной молодежи: Обзор социол. исслед. / Рос. гос. юнош. б-ка; Сост.: В.П. Вдовиченко. — М., 2004

рассматриваться как путь к реализации их собственных смыслов жизни⁴.

Подготовка к профессиональной деятельности складывается не только из необходимого и достаточного объема знаний, но и из системы определенных качеств личности, компетенций. В профессиональной деятельности студенту необходимо реализовать себя, быть инициативным, самостоятельным и ответственным работником.

Американские ученые вслед за А. Маслоу используют понятие «метапедагогика» или «внутренняя педагогика». Целями образования, с этой точки зрения, должны стать познание собственной идентичности и своего предназначения, креативность и способность к высшим переживаниям.

Содержание образования должно быть наполнено жизненными смыслами студентов, которые являются для них актуальными. Важно создавать ситуации учения, в которых бы в определенной степени разрешалось взаимодействовать с важными для них проблемами и вопросами, которые они хотели бы разрешить.

Обучение не должно быть директивным, студент должен чувствовать себя свободно в мире источников знаний и информации и всегда иметь возможность вступить в диалог с педагогом, выбрать альтернативное решение проблемы. Роль преподавателя во многом заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению творчества, активности и инициативности.

Логика гуманистического воспитательного процесса заключается в том, чтобы развить стремление к совершенствованию и личностному росту. Критерием воспитанности является способность к самостоятельному выбору способа своего существования и модели поведения.

Теория самоактуализации гуманистических психологов оказала большое влияние на педагогику, на развитие гуманистического на-

правления в ней. Исследования гуманистических философов и психологов создали предпосылки для развития в этом направлении педагогической теории. В частности, развитие и практическое применение идей гуманистической психологии в практической психотерапии определило возможность использования их в педагогике.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Маслоу А. Психология бытия – М., 1997.
- 2 Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики – СПб. – Питер, 1997.
- 3 Маслоу А. Мотивация и личность – СПб.: Питер, 2010.
- 4 Роджерс К. Становление личности – М.: Эксмо-пресс, 2002.
- 5 Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Изд-во института психотерапии, 2008.
- 6 Леонтьев Д.А. Методики изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
- 7 Петровский В.А. Личность в психологии – Р.-н.-Д.: Феникс, 1996.
- 8 Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000.
- 9 Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проспект, 1997.
- 10 Алешина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
- 11 Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998.
- 12 Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
- 13 Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная педагогическая академия, 2001.

⁴ Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. – М.: Академический проект: Трикта, 2006. (173)

14 Практическая психология образования. – Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Сфера, 1998.

15 Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003.

16 Бахтин М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000.

17 Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

И.В. ВАЧКОВ

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассматриваются важнейшие методологические принципы, на которые следует ориентироваться преподавателю психологии, вопросы методологии науки и методологии религии.

Мақалада психология пәнінің оқытушысына бағыт көрсететін маңызды методологиялық принциптер, сондай-ақ, ғылымның әдіснамасы мен діннің әдіснамасының мәселелері қарастырылады.

Annotation

The article deals with the most important methodological principles that should orient the teacher of psychology.

Ключевые слова: методология, теория, психология, принципы.

При преподавании психологии студентам важнейший вопрос состоит не в том, **как** преподавать, а все-таки в том, **что** преподавать. Методы и приемы преподавания теснейшим образом - фактически неразрывно - связаны с содержанием предмета.

Многие из студентов полагают, что в вузовском обучении имеется избыток теории и явный недостаток практики. С одной стороны, это мнение оказывается во многом справедливым и обоснованным. С другой стороны, превращение обучения психологическим дисциплинам в исключительно практические занятия было бы большой ошибкой.

Теория обычно понимается как логическое обобщение опыта, отражающее закономерности развития природы и общества, совокупность научных положений, разрабатываемых в отвлеченно-логическом плане и составляющих основу науки – в противоположность практическому применению знаний.

Впрочем, часто почти как синоним «теории» используется понятие «методология». При этом слово «методология» вроде бы практикам ближе: корень «метод» невольно вызывает симпатию.

Методология буквально и означает науку о методе, но в широком смысле слова – методе познания и преобразования мира. Большой акцент обычно делается на методе познания, поскольку наука занята в первую очередь накоплением и систематизацией знаний о мире, а преобразование этого мира – задача прикладных и практических областей. Методология бывает разных уровней. И вот что важно: выбор определенной позиции на верхнем уровне, задает методологические основания всех других уровней.

Можно предложить следующее метафорическое представление о методологии. Методологическая система похожа на огромную башню, с верхнего этажа которой мудрецы

взирают на мир. Понятно, что чем выше заберешься, тем дальше видно. Но ведь то, что наблюдает каждый из этих мудрецов, зависит еще и от того, в каком направлении он смотрит, какое окно для этого выбирает и какой подзорной трубой или биноклем пользуется. И направление может оказаться выбранным неудачно – скажем, пусто там совсем; и окно узкое, да еще с немывыми стеклами; да и у оптики разрешение не слишком высокое. Так что вроде бы такой мудрец на той же высоте, что и другие, но результаты его обзора окрестностей будут совсем неважные.

Но это вовсе не значит, что другие мудрецы оказываются в более выгодном положении. Если учесть, что кое-кто из них близорукостью страдает (а может, дальновзоркостью, а то и вообще – дальтонизмом или «куриной слепотой»), то, даже глядя в одном направлении, мудрецы увидят совершенно разные вещи. А увидев, начнут объяснять и интерпретировать тоже по-разному. В случае, если найдется смельчак, которому захочется увиденную вещь поближе рассмотреть, руками пощупать или даже в башню затащить для детального изучения и этот человек решится из башни выйти, то каждый из мудрецов-наблюдателей кинется давать ему советы о том, как наилучшим образом следует обращаться с оной вещью. И, вне всякого сомнения, эти самые советы будут отличаться друг от друга вплоть до полной противоположности.

Выходит, советы мудрецов смельчаку-исследователю не принесут ни малейшей пользы? Думается, что нет! Кое-какие рекомендации могут очень даже пригодиться, уберегут от ошибок или даже помогут уцелеть и с сутью незнакомой вещи разобраться. Только вот, то, какому из совсем разных советов последует исследователь, повлияет на видение этой вещи им самим. Потому что, вооружившись описанием вещи и представлением о ней, которые смельчаку изложил мудрец имярек, исследователь эту самую вещь – особенно, если она для него неизвестна и загадочна – и сам увидит соответствующим образом...

Вот это и есть метафора методологии.

Если «увиденной вещью» является человеческая психика, то все вышеизложенное также остается верным. Видение ее исследователем или практиком (или просто заинтересовавшимся психологией человеком) будет определяться установками и взглядами, сознательно или бессознательно заимствованными ими у тех самых «мудрецов»-методологов, которые психику рассматривали, объясняли и интерпретировали. Если установки оказались в принципе верными и в практике хотя бы частично подтверждаемыми, значит и прямое взаимодействие с объектом изучения и преобразования – психикой – будет в той или иной степени продуктивным. А если нет?

Можно пойти по глубоко ошибочному пути. Или сильно навредить человеку. Ведь живая психика – объект совершенно особого рода, не сопоставимый ни с какими другими объектами. Ошибки в отношении душевных явлений очень дорого обходятся. Может быть, отказавшись от изначальных «мудрых» установок или, что проще, вообще не знакомясь с ними и не имея о них ни малейшего представления, исследователь (практик) сумеет избежать предвзятости? Некоторые полагают, что «наивный» человек увидит то, что есть на самом деле, познает истину и раскроет суть...

Однако трудно поверить в то, что человек, никогда не слышавший о психоанализе или когнитивном подходе, никогда даже не пытавшийся произнести слово «бихевиоризм» и понятия не имеющий о существовании гуманистической психологии, способен познать сущность души человеческой. Впрочем, есть немало людей, которые считают, что данное утверждение правильно и постижение чужой души – дело священников. Кроме того, следует помнить, что есть люди – «стихийные психологи», которые умеют не только понимать других, но и эффективно помогать им в решении самых разнообразных психологических проблем. Без всякого изучения основ психологии.

Это, действительно, так. Однако методология науки и методология религии – принципиально разные. Религия изначально исходит

из своего, особого представления о душе. А значит, установки уже существуют. Что касается эффективных «стихийных психологов», то много ли их? И всегда ли они эффективны? Можно задать и каверзный вопрос: насколько уверены мы, что у этих людей отсутствуют свои устойчивые представления о душе и психике? Ведь почти наверняка такие представления есть. Пусть даже не всегда и не полностью осознанные.

Определенная картина мира, картина человека и свое представление о том, что с этими картинами следует делать, существуют у любого человека. У многих из нас эти картины достаточно простые, схематичные и безусловно-категоричные. Например, если бы некто сформулировал основания, на которых он строит свою жизнь и контакты с другими, он мог бы сказать: «Мир создан Богом. Он по своей сути хорош и справедлив. Человек по сути тоже хорош, но общество его портит. Если у человека проблемы, надо его просто пожалеть, и все станет замечательно. Справедливость снова восстановится». У других людей, тоже не знакомых глубоко с философией и психологией, картины мира и человека могут быть чрезвычайно сложными, иногда противоречивыми, насыщенными деталями и нюансами. Вступая во взаимодействие с другим человеком, каждый из нас невольно транслирует свои – во многом мифологические – картины, сквозь призму которых воспринимает и партнера, и саму ситуацию.

Таким образом, «наивность» в подходе к пониманию психических явлений просто-напросто не существует. Каждый – от дошкольника до старика – живет в своих мифах. Кстати, в слове «миф» в этом контексте нет ничего предосудительного или насмешливого и, разумеется, не стоит судить о близости к истине той или иной картины мира и человека. Нужно только признать изначальную «мифологичность» нашего сознания (об этом много писали уже Леви-Брюль, Леви-Стросс, Юнг и многие другие). А значит – хотим мы или не хотим – приходится признать наличие методологических установок, которые опре-

деляют не только наше мировоззрение, но и способы взаимодействия с другими людьми.

Тогда возникает вопрос: что лучше – познавая психику и взаимодействуя с ней, опираться на собственные, чаще всего слабо отрефлектированные установки и позиции, или на глубоко продуманные, обоснованные, логически выстроенные методологические основания, выработанные наукой? Вроде бы, ответ очевиден.

Это значит, что осуществляя преподавание психологии, специалист должен отчетливо осознавать, на какие принципы он опирается сам как психолог, почему именно эту, а не другую, информацию использует и какие знания должны сформироваться у студентов.

Если же преподавание психологии строится лишь как набор приемов без соотнесения с определенными методологическими представлениями, то это как раз и есть «фельдшеризм», о котором говорил Л.С.Выготский в отношении некоторых практиков.

Неистребимо желание многих обучающихся психологии заполучить в свое распоряжение чудодейственный инструмент – психодиагностические методики, способные произвести «рентген души», коррекционные приемы, позволяющие мгновенно ликвидировать любой дефект, развивающие упражнения, после применения которых стройными рядами пойдут в светлую жизнь личностно выросшие девианты. Такое желание сродни мечте о волшебном средстве, решающем все проблемы, которое так характерно для русских народных сказок. И уж если проводить аналогию со сказками, то не грех бы вспомнить, что волшебное средство достается герою, либо заслужившему его своими нравственными качествами, либо прошедшему через тяжелые испытания и опять же доказавшему, что он этого средства достоин. По крайней мере, герой обычно знает, как им правильно распорядиться, понимает, что, скажем, не стоит мечом-кладенцом на лесоповале работать, золотую рыбку на засолку отправлять или волшебные палочки использовать для растопки печи.

Не всегда подобное понимание демонстрируют те, кто начинает изучать психологию. Если средства становятся самоцелью, то вопросы «Зачем?», «Для чего?» и «Почему?» автоматически сдвигаются на второе, третье и четвертое места. И тогда какой-либо популярный тест в руках психолога становится подобен бендеровской астроблэбб, которая «все меряет, было бы что мерить», а тренинговое упражнение для подростков без всяких сомнений применяется в работе с дошкольниками. Одной из причин распространенности такого явления, наверное, можно считать пренебрежение методологией – той самой наукой, которая обосновывает применение методов познания и преобразования действительности. Наукой, для которой вопросы «Зачем?», «Для чего?» и «Почему, относимые к деятельности исследователя или практика, имеет первостепенное значение.

В чем же заключаются важнейшие методологические принципы, на которые следует ориентироваться преподавателю психологии? (психолого-педагогические принципы преподавания будут рассмотрены отдельно)

Попробуем описать эти принципы, опираясь на работы известных российских психологов В.П.Зинченко и С.Д.Смирнова [1], Ф.Е.Василюка [2], Д.В.Лубовского [3], А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского [4], А.В.Юревича [5] и других.

Первый принцип – ориентация на четкость и ясность постановки проблемы (научной или практической) как по содержанию, так и по форме. Иными словами, преподаватель, придерживающийся определенных принципов и методологических норм, может грамотно сформулировать вопрос, требующий рассмотрения в процессе обучения психологии. Например: «Возможно ли изменить личностные качества человека только методами убеждения?». Или: «Требуется ли повторяемость явлений психологических феноменов, чтобы утверждать их существование?». Скажем, с позиций материалистической методологии некорректно формулировать проблему так: «Какую часть души занимает божественный

дух?». А с позиций идеалистической методологии нелепо ставить вопрос о материальности всего сущего. Преподаватель психологии должен хорошо понимать это.

Второй принцип – осуществление мировоззренческой интерпретации психологических знаний. Любое открытие, любые новые факты и полученные данные требуют своего объяснения и включения их в систему уже известных знаний. Практически невозможно преподнести обучающимся знания, не объясняя их смысл и значение, не рассматривая связь с реальной жизнью. Например, обучающихся психологии часто интересует, что думают специалисты о различных паранормальных явлениях, скажем, о «чтении» мыслей собеседника, угадывании геометрических фигур, изображенных на листах, которые спрятаны в плотные закрытые конверты, и т.п. Относительно подобных явлений ученые высказываются совершенно по-разному. Можно попробовать рассматривать их как особое проявление уже известных феноменов и уникальное свойство, присущее редким индивидам, у которых особо низкий порог восприимчивости. Это позволяет оставаться в рамках прежней научной методологии. Можно просто игнорировать паранормальные явления и отрицать реальность их существования. Можно попытаться разработать новые методологические координаты, которые включали бы и объясняли бы такие явления наряду со всеми известными, но уже по-новому. Преподавателю психологии неизбежно придется изложить собственную позицию.

Третий принцип – указание на пути развития психологической науки и практики. Самой собой, разумеется, что ученые, стоящие на отличившихся методологических основаниях, видят дальнейшие перспективы различным образом. Поведенческие психологи предпочитают говорить о будущем психологии как экспериментальной науки, по своим методам и строгости все более приближающейся к естественным наукам, таким, как физика и математика. Экзистенциальные психологи утверждают, что психология должна по своему духу все

более становиться гуманитарной, что нужно, вернуться к истокам и вспомнить о своей прародительнице – философии. Поэтому сейчас все чаще звучат голоса о «рефилософизации психологии». По-разному видятся и пути развития психологической практики – опять-таки в зависимости от исходных методологических оснований. Например, дискуссии о службе практической психологии образования. Одни методологи видят школьного психолога в будущем как своего рода мессию, открывающего новые пути отечественной школы. Другие настаивают на сведении его деятельности к четко ограниченному функционалу. А третьи и вовсе пророчат школьной психологической службе скорый и бесславный конец. Достаточно очевидно, что от того, какая методологическая позиция восторжествует в научном мире, во многом будет зависеть и судьба практической психологии в России.

Преподаватель психологии должен уметь осуществлять методологический анализ возможных вариантов развития науки и практики.

Четвертый принцип – стимулирование обучающихся к самостоятельному осуществлению научной и практической деятельности. Устаревшие методологические постулаты и ретроградные взгляды преподавателя психологии, которые не соответствуют новым научным данным, разумеется, вряд ли сумеют кого-то к чему-то стимулировать. Но именно поэтому и происходит смена методологических подходов, что формулирование новых норм и принципов позволяет как бы «раздвинуть шторы» для лучшего видения диапазона возможностей.

Осознание новых перспектив и четкое понимание того, что уже известно, а что нет, усвоенные в процессе изучения психологии, в буквальном смысле «подталкивает» исследователей к деятельности. Но не только исследователей, практиков тоже. Ведь в психологии, как и во многих других науках, практики часто идут впереди ученых. И если в методологии высвечивается новое направление, то порой даже не зная о всех трудностях и опасностях предстоящей дороги через неизведанные

пространства, вперед идут практики, интуитивно прокладывая путь. Самое главное для них знать, что это направление признано перспективным. Так было с психоанализом, так было и с гуманистической психологией, да и со многими другими психологическими школами.

Пятый принцип – анализ средств и приемов решения научных и практических психологических задач. Психоаналитическая методология предлагает свои средства изучения психики и воздействия на нее – интерпретацию, изучение архетипов коллективного бессознательного и т.п. Бихевиоризм вручил практикам совершенно иные методы – негативное и позитивное подкрепление, систематическую десенсибилизацию, и т.д. Фактически каждый методологический подход подразумевает использование его адептами особых специфических средств и методов. Преподаватель психологии, знакомя будущих специалистов с разнообразием существующих средств и методов психологической работы, должен раскрывать и собственные методологические предпочтения.

Шестой принцип – описание и оценка деятельности исследователя или практика. Речь идет об анализе самой структуры деятельности, включающей мотивацию, цели, задачи, действия, средства и методы, оценку результатов. Обращение к этим вопросам способствует улучшению организационную сторону исследования каких-либо проблем или преобразования изучаемых объектов. Проще говоря, этот принцип помогает взглянуть не только объект, но и на самого человека, изучающего или преобразующего этот объект и на их взаимодействие. Это особенно важно для психологии, в которой «объект» сам является «субъектом». Ведь клиент (или испытуемый) тоже всегда оказывает влияние на психолога и нужно с методологических позиций понять и объяснить все аспекты возникающего взаимодействия как двустороннего процесса.

Однако, это не исчерпывающий список методологических принципов преподавания психологии. Но даже его достаточно, чтобы

понять важность методологии для преподавателя. Педагог, не учитывающий роль методологии в его собственной деятельности, часто оказывается просто «слепым» в плане понимания того, что он сам делает, когда обучает других.

А «для корабля, не знающего, куда плыть, любой ветер, будет попутным». Не в такой ли методологической «всеядности» преподавателей психологии причина того, что, покинув студенческую скамью, некоторые «специалисты» берут за основу своей работы идеи сциентологов или мунистов или сомнительные положения некоторых далеко ненаучных психологических направлений?

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические проблемы психологии. – М.: МГУ, 1983. – 164 с.
- 2 Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
- 3 Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. – М. –Воронеж, 2004. – 224 с.
- 4 Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
- 5 Юревич А.В. Психология и методология. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.

С.М. ДЖАКУПОВ

РАЗВИТИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые вопросы разработки понятийного аппарата деятельностного подхода к прикладным проблемам экспериментальной этнопсихологии.

Мақалада эксперименталды этнопсихологияның қолданбалы мәселелеріне қызметтік әдіс-тәсілдердің түсінік аппараты әзірлемелерінің кейбір мәселелері қарастырылады.

Annotation

The article discusses some of the conceptual issues of development of cognitive activity approach to the applied problems of experimental ethno psychology.

Ключевые слова: субъект, предмет, деятельность, подход, этнопсихология, технология, этнопсихологические исследования.

Бурное развитие Казахстана как молодого суверенного государства, получившего за 20 с небольшим лет всеобщее признание на мировой арене, явилось для психологической науки подлинным системообразующим фактором. Были открыты отделения психологии в трех крупных вузах страны: КазГУ им. С.М. Кирова, КазПИ им. Абая и КарГУ. В Карагандинском государственном

университете впервые в мировой практике было открыто казахское отделение по подготовке профессиональных психологов.

Необходимость адаптации содержательного компонента психологического образования к этнокультурным реалиям казахстанского менталитета способствовала развитию экспериментальных исследований в этнопсихологии. Была разработана программа этнопсихологи-

ческих исследований, основанная на принципах деятельностного подхода. Как известно, деятельностный подход в психологии преимущественно развивался на основе общепсихологических экспериментальных исследований.

Организация и проведение экспериментальных этнопсихологических исследований потребовала выхода за рамки традиционного «субъект-объектного» анализа психологического содержания деятельности как особого полифункционального явления, охватывающего практически весь процессуальный аспект психики человека. Обращение к проблеме генезиса феномена деятельности указало на необходимость анализа совместной деятельности как исходного этапа процесса формирования предметной деятельности. В рамках совместной практической деятельности происходит преобразование природных объектов в предметы (вещи) быта (бытия).

Предмет становится функциональным элементом мира, в котором существует человек, порождая необходимость в себе для более комфортной жизнедеятельности. На притягательную силу предметного мира указывал еще К. Левин, вводя в психологический оборот термин «валентность» [1]. Особенность мира предметов оказывать формирующее воздействие на проявления активности человека, который взаимодействует с этим миром с момента появления на свет, специально подчеркивал А.Н. Леонтьев, настаивая на необходимости анализа «предметной деятельности» [2]. Надо заметить, что принцип «внешние причины действуют через посредство внутренних условий», сформулированный С.Л. Рубинштейном, наряду с другими детерминантами подразумевает субъектно-объектную обусловленность деятельности [3, с. 12]. Эта детерминация в теории А.Н.Леонтьева конкретизирована в понятии «предметность» деятельности, которая проявляет себя в качестве операционального аналога «субъектности». Субъектные свойства человека в меру его сознательной активности трансформируются в предметные свойства объекта, преобразовывая его в предмет и, тем самым, наделяя последний субъектностью.

Обращаясь к истокам становления понятия феномена деятельности можно заметить, что «предметность» как неотъемлемое свойство деятельности человека несет в себе отпечатки субъектности, понимаемой как следы предшествующих поколений субъектов совместной, вначале практической, затем не совсем практической, а потом уже и вовсе не практической, но, тем не менее, созидательной и предметной деятельности. Следовательно, «предметная деятельность», по А.Н. Леонтьеву, во-первых, это деятельность, наделенная субъектностью и потому социальная, и она же, во-вторых, есть результат процесса преобразования вначале *практико-преобразующей* и затем *предметной* совместной деятельности. Не все современные психологи, к сожалению, усматривают эти особенности предметной деятельности.

В конце девяностых годов в Казахстане впервые в истории психологии была принята попытка по разработке экспериментальной модели процесса трансформации совместной деятельности в индивидуальную деятельность, позволяющую обнаруживать проявления этих особенностей в форме новых феноменов. Приступая к изучению совместной деятельности, мы ставили перед собой в качестве главной задачи отслеживание процесса преобразования совместной практической деятельности в совместную мыслительную деятельность [4].

Предъявляемые экспериментальные задачи позволяли испытуемым постепенно переходить от индивидуальных действий по их решению в практическом плане к совместным практическим и затем совместным мыслительным действиям. Процедура исследования обеспечивала не только формирование совместной мыслительной деятельности, но и управляемый ее распад. В результате была выявлена следующая последовательность преобразований: *индивидуальные практические действия - совместная практическая деятельность - псевдосовместная мыслительная деятельность - совместная мыслительная деятельность - псевдоиндивидуальная мыслительная деятельность*.

Установленный факт преобразования совместной мыслительной деятельности в псевдоиндивидуальную мыслительную деятельность, которая с внешней стороны выглядит как полноценная индивидуальная деятельность, есть, по сути дела, *экспериментальное подтверждение* идеи Л.С. Выготского о производности интрапсихического от интерпсихического, заданного в условиях совместной деятельности людей [5]. *Экспериментально выявленные нами виды псевдосовместной и псевдоиндивидуальной деятельностей, проявляющие себя в условиях формирования и развития совместной деятельности как особого психологического феномена, дают новые возможности для поиска и обнаружения подлинных истоков активности человека.*

Результаты, полученные при изучении совместной деятельности, позволили иначе взглянуть на проблему формирования и развития познавательной деятельности в процессе обучения. Для прояснения данного вопроса необходимо, по крайней мере, выяснить условия и механизмы синтеза познавательных процессов в единую систему познавательной деятельности человека в условиях специально организованного обучения.

Речь идет действительно об особом синтезе психических познавательных процессов на основе их непрерывного взаимодействия, необходимо провоцируемого самим процессом обучения. Обучение как особое психологическое явление может создавать необходимые условия для такого взаимодействия познавательных процессов, при котором они смогут обеспечить включение нового знания в систему имеющихся знаний и преобразование на этой основе когнитивного опыта субъекта. Понять и объяснить сложнейшие механизмы этих трансформаций позволяет операционализированный нами понятийный аппарат феноменов совместной деятельности, среди которых особая роль принадлежит *общему фонду смысловых образований* [6].

Оказалось, что реструктурирование познавательного опыта субъекта на основе формирования общего фонда смысловых об-

разований приводит к пересмотру всего жизненного опыта индивида и изменению отношения к нему, что, в свою очередь, получает отражение в изменении личностных свойств человека. Удалось уточнить роль и значение общего фонда смысловых образований в процессе формирования и развития совместной диалогической по форме и познавательной по содержанию деятельности. Операционализация понятия «общий фонд смысловых образований», введенного нами для обозначения особой психологической реальности, сопровождающей процесс становления совместных форм различных по содержанию деятельностей, позволила обнаружить «смысловые барьеры», которые проявляли себя эмпирически в форме препятствий на пути к формированию совместной деятельности. Одним из эмпирических индикаторов смысловых барьеров оказались «этнические предубеждения», формирующиеся в условиях взаимодействия и общения представителей различных этнических формирований [7].

Следующим шагом в рамках разработки понятийного аппарата деятельностного подхода к прикладным проблемам экспериментальной этнопсихологии стало введение в научный оборот термина «этническое предубеждение». Последний оказался наиболее адекватным психологическим понятием для изучения динамики изменений специфического этнопсихологического феномена, являющегося следствием присвоения индивидом общего фонда смысловых образований. Экспериментально установленный нами феномен формируется в условиях обучения в полиэтнических группах, а также обнаруживается при сравнительном анализе различных по своему этническому составу моноэтнических групп [8].

Сравнительный анализ результативности познавательной деятельности студентов в процессе обучения в моноэтнических и полиэтнических группах показал различие в процессах формирования и развития общего фонда смысловых образований и его последующего присвоения каждым участником

деятельности. В свою очередь, эти различия были обусловлены как этническими особенностями обучающихся, так и структурой их межэтнического взаимодействия и общения. Они же определили вариативность результативности познавательной деятельности обучающихся, включенных в состав моноэтнических или полиэтнических групп [8].

Был разработан комплекс психодиагностических методик, позволивший изучить динамику изменений этнических предубеждений как особых этнопсихологических феноменов, которые невозможно было описать при помощи известных психологических понятий. Кроме того, были выявлены условия формирования и развития этнических предубеждений в процессе обучения в моноэтнических и полиэтнических по составу учебных группах студентов различных факультетов. Получила подтверждение гипотеза о влиянии этнических предубеждений на результативность познавательной деятельности студентов в условиях актуализации интерактивных форм обучения в группе. Подтвердились также полученные нами ранее результаты исследования различных по составу групп, которые хорошо согласуются с выводами о сравнительно большей успешности познавательной деятельности обучающихся в условиях обучения в полиэтнической по составу группе в сопоставлении с моноэтнической группой. Другими словами, *чем больше степень разнообразия элементов, включенных в состав системы, тем выше системный эффект*, который сопровождает конечный результат функционирования психологической системы как особой функциональной структуры.

Следующий этап исследований был посвящен различным проявлениям этнопсихологической детерминации личностных феноменов и свойств, обусловленных особенностями формирования и развития сознания и самосознания, в основе диалогической взаимосвязи которых лежат психолингвистические механизмы языка и речи билингов – субъектов, говорящих на двух языках. При этом, как показали наши исследования, проблемы,

определяемые уровнем развития этнической идентичности, чаще всего возникают у тех носителей двух языков, у которых доминантным языком выступает язык не того этноса, к которому они принадлежат в соответствии со своим официальным социальным статусом.

Был установлен важный факт, свидетельствующий о том, что этническое самосознание личности оказывает существенное влияние на результаты ее деятельности, которая протекает в условиях полиэтнического общения. Результаты экспериментального исследования подтвердили гипотезу о том, что этническое самосознание учителей, работающих в полиэтнической среде, имеет свои отличительные особенности от этнического самосознания учителей, работающих в моноэтнической среде. Язык общения выступает при этом одним из ведущих этнодифференцирующих признаков, способствующих возникновению смысловых барьеров [8].

Логическим продолжением этих исследований явилась работа, посвященная психологическим проблемам этнокультурной маргинальности. Комплексный анализ результатов экспериментального исследования свидетельствует о том, что этнокультурным маргиналам свойственна проблемность этнического самоопределения, которая выражается посредством синхронных идентификаций на основе двух различных этнических идентификационных процессов [9]. Есть основания предполагать, что различные виды идентификаций, лежащие в основе этнического самоопределения, детерминированы структурными особенностями диалогического сознания и самосознания.

Общий анализ результатов этих исследований, позволяет сделать выводы о том, что в основе экспериментально установленных феноменов этнокультурной идентичности и этнокультурной маргинальности лежат особенности диалогической структуры сознания и самосознания, которые, в свою очередь, детерминированы психолингвистическими особенностями переработки информации носителями двух языков. Сложность понимания

процесса детерминации увеличивается, если учесть то, что доминантный язык билингва может не соответствовать его доминантным этнокультурным личностным особенностям. В этих условиях вновь возникает необходимость в обращении к понятию «общий фонд смысловых образований», которое отражает особенность психологической реальности, формирующейся в условиях «диалога культур» (В.С Библер) [10] и «диалога сознаний» (М.М.Бахтин) [11]. Это означает, что общий фонд смысловых образований, который был определен нами как основной фактор, детерминирующий процесс образования этнических предубеждений, выступает в этой функции относительно феноменов и этнокультурной идентичности, и этнокультурной маргинальности. Появляется возможность для измерения величины проявления этих феноменов как некоторой функции от степени присвоения общего фонда смысловых образований, формирующегося в условиях диалогического взаимодействия и общения индивидов в полиэтнической и поликультурной среде.

Полученные данные позволили вплотную подойти к разработке собственно экспериментального метода этнопсихологии. Была разработана принципиально новая технология этнопсихологического эксперимента на основе использования виртуальных независимых экспериментальных переменных [12]. Это дало возможность впервые получить экспериментальное доказательство того, что этнические предубеждения являются результатом формирования и развития специфических смысловых барьеров, возникающих в условиях межэтнического взаимодействия и общения людей. Выявлена деструктивная роль смысловых барьеров, оказывающих воздействие на процессы формирования и присвоения общего фонда смысловых образований в условиях совместных форм познавательной деятельности обучающихся. Именно смысловые образования через посредство механизмов реструктурирования личности проявляются на поведенческом уровне активности субъекта в форме этнических предубеждений.

Таким образом, рассмотренные выше результаты психологических исследований, показали новые возможности применения понятийного аппарата теории деятельности для изучения психологических, в том числе этнопсихологических явлений. Исследования, о которых идет речь, были проведены в разное время в трех ведущих вузах Казахстана, отмеченных в начале статьи. В настоящее время эпицентром этих исследований выступает Казахский национальный университет им. аль-Фараби.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, 2002.
- 2 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975
- 3 Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Наука, 1959.
- 4 Джакупов С.М. От смысловой теории мышления к концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вопросы психологии, 2010. – № 2. – С.46-55 .
- 5 Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. Соч.: В 6 т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 328 с. – С.6.
- 6 Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения: познавательная деятельность в процессе обучения. «LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH Co.» Saarbrücken, Germany, 2012. – 388 с.
- 7 Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестник. МГУ. Сер. 14. Психология. –2008. – № 2. – С. 180-188.
- 8 Джакупов С.М., Мадалиева З.Б. Становление экспериментальной этнопсихологии в Казахстане // Экспериментальная психология. – М.: 2009. – Т. 2 – №2.
- 9 Жукешева Ж.Д. Психологический феномен этнокультурной маргинальности в контексте трансформации этнической идентичности. Автореф. канд. дис. – Алматы, 2005.

10 Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. Введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990.

11 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Директ-Медиа, 2007.

12 Джакупов С.М., Мадалиева З.Б., Нигай Н.В. Экспериментальное исследование этнических предубеждений // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2 – №4.

Г.И.КАЗАХБАЕВА, А.С.АЛИМЖАН, С.А.ТУКЕБАЕВА

ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада орта мектеп жасындағы оқушыларды проблемалық оқытудың теориялық негіздері қарастырылған. Сондай-ақ мақалада оқушылардың танымдық қызметін белсендіруде проблемалық оқытудың мүмкіндіктері де айқындалған.

В данной статье рассмотрены теоретические основы проблемного обучения учеников среднего школьного возраста. В статье также раскрыты возможности проблемного обучения в активизации познавательной деятельности учащихся.

Annotation

The main areas of professional training of the psychologist in the modern society are given in this article. It also deals with the theoretical foundations of psychological counseling.

Түйін сөздер: оқушылар, белсендіру, проблемалық оқыту, проблемалық оқытудың мүмкіндіктері.

Білім беру – аса күрделі әлеуметтік механизм. Қазіргі кездегі республикамызда қолға алынған білім беру жүйесін реформалау ісі осы саланың экономикалық-ұйымдық жақтарын түбегейлі өзгертуге бағытталған біртұтас кешенді шаралармен тығыз байланысты. Білім беру ісіндегі жаңа үрдістің мән-мағынасы, сипаты мен бағыт-бағдарын айқындаушы дәйекті факторларының ең маңыздысы: ұлттық білім беру ісінің әлемдік білім жүйесіне кіруі болып отыр.

Қазіргі таңда жалпы білім беретін мектеп білім берудің жаңа мазмұнына көшті. Жаңа оқулықтар мен бағдарламалардың маңыздылығы оларда жаңарған мәліметтердің болуында, негізінен олар неғұрлым жоғары дәрежеде қорытылған ғылыми білімдерден тұратындықтан және оқушының ақыл-ойын дамытуға бағдарлауымен маңызды. Бұл оқу-

шыдан зандардың, ережелер мен тапсырмалардың негізінде жалпы қағидаларды түсініуді, фактілер мен құбылыстарды неғұрлым терең талдауды, олардың арасындағы ішкі байланыстар мен қатынастарды сапалы түсініуді талап етеді.

Оқушы ұдайы басқа білімге мүмкіндік беретін әмбебап білімдерді үйренуге тиіс. Жалпы қағидалар мен заңдылықтар, қорытылған білімдер сондай-ақ проблемаларды шешудің тәсілін табу және таңдау әдістері әмбебап білімдер бола алады. Қазір жалпы мектеп мұғалімінің проблемалық оқыту идеясын қабылдап қана қоймай, сонымен бірге оны практикада қолдануға талпынатыны анық. Мектеп оқушысының оқуын проблемалық оқыту арқылы белсендірудің мәні ғылымның даяр қорытындыларын жай ғана меңгеру емес, жаңа білімдер мен ақыл-

ой қызметінің тәсілдеріне өздігінен ие болу жөніндегі оның ойлау қызметін белсендіруде. Оқушының танымдық дербестігін дамыту тәжірибесі пайда болғаннан кейін, оқыту теориясында қазіргі дидактиканың мазмұнын құраған бағыттар шықты. Олар: оқыту үрдісін белсендіру теориясы (М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, И.Т.Огородников), төменгі сыныптардағы мектеп оқушыларын қиынға түскен дәрежеде оқыту теориясы (Л.В.Занков), мазмұндық қорыту теориясы (В.В. Давыдов, Д.Б.Эльконин), проблемалық оқыту теориясы (А.М. Матюшкин, Г.В.Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И.Махмутов, Т.С.Сабилов) [1].

Белсендіру туралы «Педагогиканың жалпы негіздерінің», «Дидактика негізінің», «Дидактиканың» және басқа да ғылыми жұмыстардың авторлары проблемалық оқытудың көмегімен болатын белсендіру жағдайын зерттеген болатын. Мұны проблемалық жағдаятты спорадикалық жолмен жасау және танымдық міндеттер қою деп түсінеді. Мәселен, И.Ф.Харламовтың [2] кітабында проблемалық оқыту сабақта оқулықпен жұмыс істей білумен бір қатарда қарастырылады; Р.А.Низамов проблемалық оқытуды танымдық міндеттер қоюмен бірыңғайда қарастырады. Мұның өзі проблемалық оқытудың міндеті оқушылардың ойлау қызметін күшейтетін көптеген тәсілдердің бірі ретінде ғана түсіндіруге әкеп соғады. Ал шын мәнісінде мұндай оқыту белсендірудің мүмкін болатын барша әдіс-тәсілдерін интегралдайды.

Проблемалық оқыту жолымен белсендірудің мақсаты – оқушылардың ұғымдарды меңгеру дәрежесін көтеріп, кездейсоқ қалыптасқан тәртіптегі жекелеген ойлау операцияларына емес, қайта стереотипті емес міндеттерді шешуге арналған ақыл-ой әрекеттеріне үйрету. Проблемалық оқыту арқылы мектеп оқушысы оқуын белсендірудің мәні ғылымның даяр қорытындыларын жай ғана меңгеріп алуда ғана емес, жаңа білімдер мен ақыл-ой қызметінің тәсілдеріне өздігінен ие болу жөніндегі оқушының танымдық қызметін белсендіруде [3]. Демек, проблемалық оқыту мұғалімнің белгілі бір әрекеттерін талап етеді. Бұл әрекеттер оқушының жаңа ұғымның

мәнін ашу тәсілдерін өздігінен іздестірумен сипатталатын танымдық әрекеттерін ұдайы тудырып отырады. Мұндай қызметті ізденіс деп атау қабылданған. Ізденістің мәні – оқушы өзінде пайда болған сұраққа жауап тауып, пайда болған проблеманың шешу тәсілін іздейді.

Проблемалық оқыту естің ғана емес, сонымен бірге оқушылардың ойлау қызметінің, оның танымдық қызығушылығы табиғатының рухани қажеттіліктерін, оқу себептерінің заңдылығын ескеретін теорияның негізінде құрылады. Проблемалық қағида негізінде жүйеге біріктірілген мектеп оқушысының оқуын белсендірудің барлық тәсілдерінің жиынтығы ғана адамды жан-жақты және үйлесімді даму міндетін шешуге жағдай жасай алады. Проблемалық қағида оқу прогресін құру логикасынан, оқып үйренілетін мәлімет мазмұнынан, оқушылардың оқу-танымдық қызметін ұйымдастыру мен оны басқару әдісінен, сабақ құрылымы мен мұғалімнің, оқушылардың қызмет үрдісімен нәтижесіне бақылау формаларынан көрінеді [3]. Егер мұғалім проблемалық оқыту үрдісін ұйымдастыру теориясы мен мәнін жақсы меңгерсе, оқытудың формаларын, әдістері мен техникалық құралдарын игерсе және меңгерілгенді практикада үнемі шығармашылықпен қолданып отырса, онда табыс өзінен-өзі келеді. Мұғалімнің жақсы дидактикалық әзірлігінің болуы қазіргі кезде өте-өте маңызды, ал сабақ беру үрдісінің өзі – өнер, балаларды өзінің пәніне ынталандырып, оларды ойлаудың, білімнің әсемдігімен таңырқату, дербес ойлау әрекеттеріне қозғау салу өнері.

Проблемалық оқудың негізгі ерекшелігі: оқушының білетіні мен білмейтінінің арасындағы қайшылықтар пайда болады және проблемалы міндетті шешуге дайын тәсіл болмағандықтан, проблемалы жағдай пайда болады, осыған орай, оқушының ізденушілік әрекеті мен ынтасы күшейе түседі [1].

Проблемалық жағдаят қызығу мен эмоциялылық – өзара шарттас құбылыстар, олар оқушының еріктік күш-жігерімен қоса оның танымдық (ойлау) қызметін белсендірудің рационалдық және сезімдік жақтарын бейнелейді. Дидактикалық жағынан танымдық

белсенділікке сұрақ, есеп, тапсырма, көрнекілік, сөз, ал көбінесе оларды ұштастыру арқылы қол жетеді. Белгілі бір жағдайларда бұл элементтер мұғалімнің қолындағы проблемалық жағдаят жасау, оқушылардың қызығушылығын оятып, эмоциялық күй жасау, олардың еркін жұмылдыру, әрекет жасауға түрткі болу құралына айналады.

Проблемалық оқыту тек проблемалық жағдай тудырып, қана қоюды емес, сонымен қатар оны дұрыс шеше білу тәсілдерін меңгертуді де қажет етеді. Ол үшін мұғалім оқушының сабақтағы белгілі бір тақырыпта кездесетін ой, пікір қайшылықтарын дұрыс аңғаруына жағдай жасап, оны шешудің жолдары мен тәсілдерін меңгертуге, өздігінен ізденудің, зерттеудің амалдарын үйренуге тиіс [2]. Мұның басты жолы – дұрыс ойлай білуге баулу. Бұл – оқылатын тақырыпқа сай дұрыс проблемалық сұрақ қоя білуден басталу керек.

Іс жүзінде проблемалық оқытуға оқушылардың барлығының дерлік шамасы жетеді. Алайда оқушылардың жас және даралық ерекшеліктеріне, олардың проблемалық оқудың әдістеріне үйретілу дәрежесіне байланысты проблемалық деңгейі мен танымдық дербестік дәрежесінің айырмасы болады. Мұғалім мен оқушының өзара қимылының сұрақ-жауап формасы ежелгі заманның өзінде-ақ қолданылған. Оны жетілдіруге талпынушылық біздің заманымызда да тоқтап қалған жоқ. Оқушылардың танымдық қызметін күшейтуде сұрақтар бірінші дәрежелі маңызға ие десе де болады.

Танымдық қызметтің әртүрлі кезеңдеріндегі ойды күшейтетін сұрақтарды қолданудың мысалдары осы заманғы практикада жиі кездеседі. Жаңа материалды түсіндірген кезде мұғалім сұрақты шебер қою арқылы қарама-қайшы жағдаяттар жасайды, бұл оқушыларда қайшылықты шешетін жауап табуды қажетсіну сезімін күшейтеді. Оқушыларда интеллектуалдық қиындық тудыратын сұрақтар проблемалық сұрақтар болып табылады, өйткені, оларға берілетін жауаптар оқушының бұрынғы білімдерінде де, мұғалім ұсынатын ақпаратта да жоқ. Сұрақтардың бұл өзгешелігін педагогтар бұрын да кездестіріп

отырған және оларды «қиындығы бар сұрақтар» деп атаған [3]. Проблемалық сұрақта әлі ашылмаған проблема, белгісіз дүниелер, жаңа білімдер болады, оларға қол жеткізу үшін қандай да бір интеллектуалдық әрекет, белгілі нысанадағы ойлау үрдісі қажет. Мұғалім мектеп оқушысының оқу үрдісін танымдық қызмет кезеңдерін ескере отырып құруға талпынуы – үрдістің логикасын өзгертеді, оқу үрдісін ұйымдастырудың жаңа үлгісі, жаңа қағида пайда болады. Ойлау адамның проблемаға тап болуынан басталатын болғандықтан, проблемалық оқытудың негізі мұғалім жүйелі түрде және діттеп жасайтын проблемалық жағдаяттар болып табылады.

Оқушылар белсенді ақыл-ой ізденісін талап ететін ойлау үрдісінің барлық немесе негізгі кезеңдерін өздігінен өткен жағдайда ғана олардың танымдық қызметі дербес қызмет болып саналады. Ойлаудың белсенділігі мен оқушылардың оқып үйренген мәселеге деген ынтасы, тіпті проблеманы мұғалім қойған және шешкен күннің өзінде де, проблемалық жағдаят та пайда болады. Бірақ, жоғары дәрежелі белсенділікте пайда болған проблемалық жағдаятты оқушы өзі тұжырымдап, жорамал ұсынған, гипотезаны негіздеп, оны дәлелдеген және проблема шешімінің дұрыстығын тексерген кезде қол жетеді. Проблемалық оқыту үрдісі, ұғымдарды ғылыми жолмен қалыптастыруды қамтамасыз ете отырып, яғни олардағы танымдық қайшылықтарды шеше отырып, білімді сенімге айналдыру жөніндегі жүйелі жұмыс болып табылады. Оқу үрдісін басқару мүмкіндіктері өзінің психологиялық құрылымы бойынша проблемалық жағдаяттың тек заттық-мазмұндық қана емес, сонымен қатар себептілік, жекелік жағы да (оқушының қызығушылықтары, оның тілектері, қажеттері, мүмкіндіктері және т.б.) болады [1].

Көптеген педагогтар атсалысып: оқытуды күшейту, оқытушылардың теориялық және әдістемелік даярлығын арттыру, мектептің материалдық-техникалық базасын жақсарту, жаңа бағдарламалар мен оқулықтарды қолдану жолындағы күрес – осының бәрі мұғалім мен оқушының өзара қимылының сипатын

өзгертуге әкеліп соқты, мектептегі оқыту мен тәрбие сапасын едәуір арттырды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Сабыров Т. Оқыту теориясының негіздері. – Алматы, 1993.

2 Қоянбаев Ж., Қоянбаев Р. – Алматы, «Педагогика», 2002.

3 Махмутов И. Мектепте проблемалық оқытуды ұйымдастыру». – Алматы, «Мектеп», 1981.

А.Р. ЕРМЕНТАЕВА

«СУБЪЕКТ» ҰҒЫМЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӘДІСНАМАЛЫҚ МАҢЫЗЫ

Аннотация

Бұл мақалада белгілі ресейлік ғалымдардың психологиялық еңбектерді зерттеу негізінде «субъект» ұғымының психологиядағы әдіснамалық және ғылыми маңызы жан-жақты қарастырылады.

В данной статье рассматривается научное значение и мировоззренческий смысл категории «субъект» на основе изучения психологических трудов известных российских ученых.

Annotation

This article discusses the significance and philosophical sense of the category of «subject».

Түйін сөздер: субъект, тұлға, тұлғалық ерекшеліктер, құндылықтар.

Субъект категориясының философия аясынан шығып, психологиялық теорияға кіргізілуі болашағы зор, эвристикалық маңызы орасан іс болды. Соның арқасында кейбір іргелі психологиялық проблемалардың әдіснамалық тіректерін дәлме-дәл келтіруге мүмкіндік ашылды.

Субъект категориясы әртүрлі психологиялық ұғымдарды саралауға әрі оларды ерекше жүйелілікпен жинақтауға әдіснамалық бағдар болады. Осыған орай, 1960-жылдары гуманитарлық ғылымдарда С.Л. Рубинштейннің субъект-әрекеттік тұжырымдамасы негізінде субъектінің арнайы категориялары қолданыс табады. Әсіресе психология ғылымдарында іс-әрекет субъектісі, таным субъектісі, қарым-қатынас субъектісі (Б.Г. Ананьев), субъект-субъектілік қатынас (Б.Ф. Ломов), тіршілік әрекетінің субъектісі (С.Л. Рубинштейн), психикалық іс-әрекет субъектісі (К.А. Абульханова) ұғымдары

енгізіліп, индивидтік, тұлғалық қасиеттерге қатысты тұрғылар саралана бастады.

Кезіндегі идеологияға орай субъект мәселесінің психологияда қарастырылуына қаншама тосқауыл қойылса да, аталмыш категория соңғы жылдары жаңа бір қарқынмен философиялық, әдіснамалық және нақтылы-ғылыми мәнге ие болғандай. XX-ғасырдың соңғы онжылдығынан бастап жаңа психология ғылымында субъект категориясының жүйекүрушы рөлі байқалып, жалпыпсихологиялық ерекше сипаты аңғарылды. Субъект категориясының өзі үздіксіз, жоғары қарай үдемелі жетілуді, дамуды білдіреді. Осыған орай адамды өмір, іс-әрекет, қарым-қатынас процестерінің субъектісі ретінде психологиялық зерттеу ғылымдағы түрлі теорияларды ықпалдастыратын тұрғы дәрежесінде анықталып, өткен ғасырдың 80-ші жылдарынан теориялық-әдіснамалық негізге айнала бастады. Субъект талдамасы

психология ғылымдарының бірлігін орнататын, сондай-ақ, психологияны жаратылыстану және гуманитарлық тарамдарға айырылып, жікке бөлінуін жеңуге мүмкіндік беретін жол ретінде аса жоғары дәріптеледі [1, 94 б.]. Сондай-ақ бірқатар зерттеушілер психология ғылымдарының барлық салаларының жалпы зерттеу пәні тек субъект болатынына әбден негіз бар деп санайды [2, 18 б.]. Осы орайда психологиялық-педагогикалық ғылыми мектептерде субъект категориясына тіректелу арқылы зерттеулер жүргізу, қисынды теориялар түзу тәжірибесі баршылық.

Дегенмен, көп жағдайда субъект психологиясының негізгі ілімдерін аса жалпыланған түрде қабылдау, қолдану, түсіну орын алады. Сондықтан олардың теориялық-эксперименттік негіздемесін тиянақты талдау қажет. Осы орайда адам баласының субъект ретінде өзгертуші, түрлендіруші, жасампаз, шығармашыл белсенділігін, осы белсенділік факторлары мен оны жүзеге асыру механизмдерін зерттеу бірқатар мәселені ашды. Ең алдымен субъект қағидасы кейбір психологиялық қасиеттердің, процестер мен жағдайлардың өздігінен ғана әрекетті толыққанды анықтай алмайтынын ескеруді негіздейді. Осыған орай іс-әрекет пен қарым-қатынасты, өзіндік даму процесін жетілдіру және өзін-өзі өзектендіру мәселелерін зерттеуде субъект психологиясын негізге алу қажет. Себебі, субъект тұрғысынан сыртқы ықпал нәтижесі ретінде психологиялық даму процесі толымды сипатталады және осы сыртқы ықпалдың әрқашан ішкі жағдайлармен байланысты әрі олардан тәуелді болатыны дәйектеледі.

Теориялық және эмпирикалық зерттеулер арқылы пайда болған жаңа сала – субъект психологиясы С.Л. Рубинштейннің [3] адам баласы болмысты және өзін саналылықпен құрауға, өзгертуге, түрлендіруге қабілетті болатыны жайлы басты идеяның негізінде пайда болған. Мұнда постулаттық тұжырым жасалған: адам субъект болып дүниеге келмейді, субъект болып дамып, жетіледі. Осы орайда ғалым әрбір адам өзін өзгерту арқылы өз тарихын жасайтынын дәйектейді.

К.А. Абульханова [4] ұстанымы бойынша тұлғаның субъект ретінде қалыптаса бастауы іс-әрекетке қатысты әрі оны жүзеге асыруға мүмкіндік беретін психикалық және тұлғалық қасиеттердің іс-әрекет талап-міндеттері мен тұлғаның өз өлшемдеріне сәйкес қайта құрылу, қайта ұйымдастырылу процесі болып табылады. Жалпы, субъект ерекшеліктері көбінесе іс-әрекетке қатысты сипатталады. Бірақ, субъект ақиқатты бейнелеп қана қоймайды, ол әрқашан осы ақиқаттың мән-мағынасын айқындап, оның құнды жақтарын ашып, оған өзіндік мазмұн береді. Осыған орай іс-әрекеттің әр түрлерімен қатар қарым-қатынаста субъект белсенділігі болып табылады. Бұл түсінік адам жан-дүниесінің айрықша өзгешелігін тануға, осы орайдағы түрлі психологиялық, этно-мәдени зерттеулерге мүмкіндік жасайды.

Субъект қасиеттерінің ерекше белгісіне әлеуметтік сипат жатады. Адамның психологиялық жаңа құрылымдары басқалардың ықпалы арқылы дамып, жетілетіні психологияда әбден дәйектелген. Мұнда, субъектілердің бірлескен іс-әрекеті табиғатқа, адамдар қоғамына, жеке адамға ауқымы, тереңдігі, салдары бойынша сандық және сапалық жағынан өзгерістерге, түрлендірулерге әлдеқайда пәрменді ықпал етеді. Сонымен қатар, әлеумет өкілі ретінде адам өз әрекеттерінің салдарын басқалардың әрекеттерімен сәйкестендіруге, болжамдауға қабілетті болады. Субъект басқалардың ықпалына белсенділікпен жауап қайтаруға әлеуетті келеді. Сондай-ақ, әрбір субъект басқалар тарапынан кері байланысты дәлме-дәл қабылдай алады. Олай болса, субъект өзі жүзеге асыратын іс-әрекет нәтижесінде өзгереді, дамып, жетіледі. Тұлғаның өзіне субъект екендігін басқалар тарапынан жететін кері байланыс білдіреді. Сондықтан іс-әрекетпен бірге қарым-қатынастың да тұлға субъектілігін анықтаудағы маңызы аса зор. Тұлға қарым-қатынас процесінің субъектісі ретінде әртүрлі жақтарынан Г.М.Андреева, М.М. Бахтин, Э. Берн, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Дж. Мид, А.В. Петровский, Х.Т. Шерьяданова, А.У. Хараш және т.б. ғылыми жұмыстарында зерттеледі. Демек, субъект

тұрғысынан өзара ақпарат алмасу, өзара әрекеттесу, өзара қатынас жасау салалары талданады.

Түрлендіруші іс-әрекетпен қатар және осындай іс-әрекетті жүзеге асыруының арқасында адамның өзін-өзі өзгертуі орын алады.

К.А. Абульханова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман және т.б. зерттеушілердің еңбектерінде адамның өзіндік сана-сезімге негізделетін жалпы психологиялық дамуы субъектілікті жетілдіріп, «объектіліктен» құтылумен байланысты болатыны ашылады. М.С. Каган адам баласының өзін-өзі өзгертуін түрлендіруші іс-әрекеттің ерекше формасы деп анықтайды [5]. «Адам мақсаттарды және оларды жүзеге асыруға қажетті әрекеттерді еркін таңдаумен анықталатын сана және өзіндік сана-сезім иесі ретінде ғана субъект болып табылады» [6, 26 б.]. Психология ғылымдарында жас ерекшелікке байланысты Мен-тұжырымдамасының айқындалуы (Г.С.Абрамова, И.С. Кон, В.С. Мухина және т.б.); өзін-өзі бағалауы (А.И.Липкина, Н.С. Неймарк және т.б.); мінез-құлықты өзіндік реттеу (С.Г.Якобсон және т.б.); өз-өзіне қатынастар жүйесі (В.В. Столин, С.Р.Пантелеев және т.б.), өзін-өзі өзектендіруі (А. Маслоу) бойынша тұлға өзіндік сана-сезімнің субъектісі ретінде қарастырылады. Субъектіліктің жоғары деңгейде жетілуі өзіндік даму процесімен тікелей байланысты. Екінші жағынан, субъект өзіндік даму процесінің реттеушісі ретінде психологиялық дамуын мақсатқа лайық құра алады.

Субъект ретіндегі тұлға өзінің даму мүмкіндіктерін саналы аңғаруға қабілетті. Осы орайда субъект үшін сыртқы орта ықпалы оңтайлы қабылданады; іс-әрекет, қарым-қатынас стратегиялары жетіледі. Қойылған мақсатқа жету үшін субъект психологиялық құралдарды сәйкесінше табуы, таңдауы, өзіне және жағдайға байланысты лайықтауы тиіс. Осы орайда субъект тұрғысы тіршілік әрекетіне, қарым-қатынасқа қатысты тұлғаның «Мен-тұжырымдамасын», өзіндік дәлмедәл бағалауын, өзін-өзі іс жүзінде көрсете алуын, өз-өзіне оңды қатынаста болуын дамытуға және өзін-өзі өзектендіре алу мен өзін-өзі

жетілдіруге психологиялық-педагогикалық ахуал жасауға әдіснамалық негіз болады.

Тұлға іс-әрекет, қарым-қатынас, өзіндік даму субъектісі ретінде соңғы жылдары ғылымда «субъектілік» ұғымымен анықталады. Мұнда, адам баласының іс-әрекетті, қарым-қатынасты және өз-өзі өзгертуге, дамытуға, жетілдіруге деген қатынасы субъектілік болып табылады. Әдебиетте адамның сыртқы орта мен өзін-өзі өзгертуге, дамытуға байланысты субъектілікті қабілет, әлеует, қасиет, ерекшелік, сипаттама, ұстаным (позиция) ретінде қарастырылады. Бұлайша әрмәнді анықталу қағидалық қателік болмас.

Субъектілікті психологияда бірқатар ұстанымдардың бірін-бірі толықтыруы негізінде байыптауға болады.

Кейбір еңбектерде тұлғаның басқалармен ортақ қасиеттерін және өзіндік айрықша психикалық дүниесін бейнелейтін сыртқы ортамен, басқа адамдармен байланысын рефлексивті аңғаруы арқылы субъектілік көрсетіледі. Бұл интерсубъектілік тұрғы бойынша өзі үшін мәнді адамдармен өзара байланысы тұлғаның өзін-өзі түсіну, өзін-өзі анықтау, «Мен» бейнесін бекіту, қиналған кезде қолдау сияқты негізгі әлеуметтік қажеттіліктерін осы басқалардың қаншалықты қанағаттандыруға себепкер болғандығын бейнелейді.

Субъектілік функционалды күрделі құрылым ретінде тікелей іс-әрекет пен қарым-қатынас процестерінде танылады, құралады, дамиды және жетіледі. Басқаша айтқанда, субъектіліктің іс-әрекет пен қарым-қатынас процестерінен тыс танылуы да, дамуы да мүмкін емес.

С.Л. Рубинштейннің субъект-әрекеттік теориясын дамытқан А.В.Брушлинский субъект ұғымын белсенділіктің әртүрлі формаларына байланысты әлдеқайда кең түрде анықтайды: «Субъект, яғни, өз тарихын жасаушы, өзінің өмір жолын басқарушы болу – адамның барша қасиеттерінің арасындағы аса маңыздысы. Бұл, алдымен, практикалық іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, мінез-құлықтың, танымның, жасампаздықтың және басқа да ерекше адами белсенділік түрлерінің (шығармашылық, адамгершілік, ер-

кіндік танытатын) және қажетті нәтижеге қол жеткізудің бастамашысы болу мен іске асырылуын білдіреді» [7, 5 б.]. Субъект психологиясының мұндай қағидалық негіздері тұлғаның психологиялық дамуын субъект тұрғысынан дәйектеуге мүмкіндік береді.

Тұлға іс-әрекетке, қарым-қатынасқа байланысты өзін субъект ретінде көрсететіні жайлы ой нақтылауды қажет ететін сияқты.

Іс-әрекет адамның тек белсенділік формасы ғана емес. Ол – тұлғаның субъект ретінде ниет-тілектерінің, қабілеттерінің, мүмкіндіктерінің ерекше жиынтығы. Демек, тұлғаның іс-әрекетті субъект ретінде жетілдіруі оның кезкелген іс-әрекетті оңтайландыруға қабілетті болуын білдіреді.

Сол сияқты субъектілік ұстаным негізінде тұлғаның басқалармен қарым-қатынасы «субъект-субъект» сұлбасымен жүзеге асырылатындай ерекше жүйе құрылады. Тек осы жүйеде ғана қарым-қатынас жасау жағдайын, уақытты, әлеуметтік рөл мен статусы, тұлғалардың мақсаттарын, этикалық қағидаларды, дүниеге көзқарасты, ұлттық, мәдени құндылықтарды, психофизиологиялық ерекшеліктерді қатаң ескеруге мүмкіндік болады.

Қарым-қатынасты жетілдіру өзара қатынаста «субъект-субъект» сұлбасын ұстану арқылы анықталады деп санаймыз. Аталмыш тұрғымен қарым-қатынас жасау оған қамтылған тұлғалардың бір-бірінің психологиялық ерекшеліктерін, мақсат-мүддесін, ниет-тілектерін, бағыттылығын ескеруге байланысты. Алайда қарым-қатынас процесінде басқа адаммен субъект ретінде өзара әрекет пен өзара қатынас құру аса күрделі мәселе. Дегенмен қандай жағдайда болмасын, кіммен болмасын қарым-қатынас жасауда қазақ халқының рухани-адамгершілікке негізделетін қарым-қатынас мәдениеті бар. Ол субъектілік тұрғымен келісті үйлесе алады. Мәселен, әдепсіздікке, жауыздыққа қайтарым ретінде кекшілдік, өшпенділік танытудың қажет еместігі халықтың арасына кең тараған мақал-мәтелдер, нақыл сөздер мен қазақ даналарының қалдырған рухани мұраларына негізделген ұстанымдар жаңа

заман жастарының өзара әрекет пен өзара қатынасында орын алатыны педагогикалық іс-тәжірибе мен зерттеушілік жұмыс барысында талай рет аңғарылған еді. Сондықтан субъектілікті дамытуда қазақ халқының қарым-қатынас жасаудағы ұлттық мәдениеті келісті түрде ескеріліп, негізге алынуы тиіс. Алайда қазіргі құндылықтар девальвациясы кезінде адамдар арасында қорлау, озбырлық, аяусыз шеттету сияқты келеңсіз жәйттар да кездеспей қоймайды. Сондықтан субъект ретінде қарым-қатынасты рухани-адамгершілік тұрғыдан жетілдіру басты мақсат болуы тиіс. Осы орайда тұлғаның өз «Менін», ар-ождан-нын табан асты етпей, намысын сақтау мәселесін субъект ұстанымы негізінде шешуі де көкейтесті. Мұнда тұлғаның әдеп сақтау – шектен шығуды, ресми қарым-қатынасты тұрмыстық жағдаяттардағы мінез-құлық деңгейіне алмастырып алуды, этикалық өрістегі қылықтардың деңгейін анықтауды жазбай танып, аңғаруға психологиялық мүмкіндіктері болуы тиіс.

Тұлғаның субъект немесе объект ретіндегі позициясына байланысты оның өзара әрекет-тестік пен өзара қатынас тәсілдері әрқалай болады. Өзін субъект ретінде сезінетін тұлға қандай қарым-қатынастың болмасын бастамашысы, ұйытқысы бола алады. Ал өзіне объект тұрғысынан қарайтындар әрқашан қарапайым орындаушы ретінде танылады.

Сондықтан, біз субъектілік дәрежені тұлғаның іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіруге әлеуеті арқылы анықтаймыз [8]. Мұндағы іс-әрекет пен қарым-қатынас субъектінің белсенділік формасы, психологиялық жай-күйі, бақылау саласы және оларды дамыту, жетілдіру нысаны түрінде алынады.

Осы жетілдіру мүмкіндіктері арқылы тұлғаның субъектілігі толымды ашылады. Әйтпесе, тұлғаның белгілі бір іс-әрекетті тек жүзеге асыруы, қарым-қатынас жасау мәжбүрлігі белсенділік болғанымен, оны толымды субъектіліктің көрінісі деп атай алмаймыз. Онда субъектілік белсенділіктің белгілі бір формасына қарапайым ғана қамтылу тәсілі емес, тұлғаның іс-әрекетті, қарым-қатынасты,

өзінің даму процесін жетілдіру тәсілі болып табылады. Субъектілік іс-әрекеттің, қарым-қатынастың барлық құрылымдарынан, олардың міндеттерін анықтаудан, осы міндеттердің бірізділігінен, осы орайда психологиялық мүмкіндіктерді іске асырудан көрінеді. Іс-әрекеттің, қарым-қатынастың, өзіндік даму процесінің жағдайлары мен талаптары, қиындықтары мен оларды шешуге қажетті күш-қуатты жетілдіру тәсілдері де тұлғаның субъектілігін танытады және дамытады.

Түрлендіруші әрекетті жүзеге асыру арқылы адам бір мезгілде әрі субъект, әрі объект ретінде болады. Адам және әлем бірлігі жайлы шығыстық парадигмаға сәйкес көзқарастар тұрғысынан субъект объектіге қарама-қарсы мән-мазмұнға ие болмақ емес. Дегенмен адам болмыстың «біте қайнасқан» жанды бір бөлігі бола тұра оның жекеленген дербес бөлігі ретінде сипатталады. Бұл индивидтің ортамен өзара байланыс жасауын құндылық ретінде аңғаруы; ортаның адамзат үшін мән-мағынасын түсінуі; оны құдіретті сый ретінде қабылдап және жасампаздықпен түрлендіріп, игеруі; өзін сыртқы дүниемен, әлеммен байланыста қарастырып, онымен теңгестіруі арқылы шешіледі. Сонда, шығыстық парадигмаға сәйкес адамның сыртқы ортаны өзгерту, түрлендіру әрекеттеріне ізгілікті, рухани ұстаным тән. Оған қоса, адамның субъект ретінде болмысқа ықпал етуі бір сәтте өз-өзін өзгертуге, дамытуға деген құнды қатынас танытуымен ажырамастай қатар тұрады. Осы орайда шығыстық парадигмаға сәйкес субъект іс-әрекеті руханилықты толымды анықтайды. В.П. Зинченко да адамның субъект ретінде өзін және әлемді, ондағы өз орнын тануға өзгертуші, түрлендіруші іс-әрекетін, тәжірибесін, ізденушілігін руханилық деп дәйектеген [9, 275 б.]. Рухани-тәжірибелік іс-әрекет субъект жететін айрықша деңгей болып табылады. Бұл түсініктеме субъект ретінде дамудың ізгіліктік, руханилық бағытын тағайындайды. К.А. Абульханова [10] бойынша тұлға субъект ретінде ғана кісіліктің, әдептіліктің оңтайлы даму деңгейіне жете алады. Олай болса, субъектінің жоғары дең-

гейін адамгершілік қасиеттердің танылуымен және дамуымен анықтаймыз. В.В. Знаков та субъектілікті адамның өз қылықтарын саналы аңғаруға және өз әрекеттері үшін жауапкершілікті ерікті түрде, рухани-адамгершілік тұрғысынан өз мойнына алуға мүмкіндік беретін тұлға сипаттары арқылы анықтайды [11]. Оның ұстанымынша, басқалармен өзара әрекеттестікте саналы, рухани сенім негізіндегі тәсілдерді қолдануға дербес шешім қабылдай алатын ерікті адамды ғана субъект деп атау қажет.

Осыдан біздің пайымдауымызша, психологиялық дамуы төмен, рухани-адамгершілік құндылықтарды қабылдамаған, ізгіліктік ұстанымы жетілмеген адамдарда белсенділік, дербестік, бастамашылық сынды субъект қасиеттері ешқашан біртұтас болып ұйыспайды. Мұнда тек субъект функцияларының кейбір жеке-дара тұстарына ғана екпін түседі де, олар адамның жандүниесінен, тұлғалық сапаларынан, мінезқұлқы мен жүріс-тұрысынан жоталанып, біржақты, яғни адамның өзі үшін ғана мәнді қасиет немесе әдет сияқты ерекше көрінеді. Бұл жағдайда кейбір жеке психологиялық құбылыстардың үстем ықпалы орын алып, адам өмірін өзінің кереғар, адамилықтан аулақ мазмұнына бағынышты етіп қояды. Маниакалдық жағдайларды, түрлі фобияларды, клептоманиялықты, зомбилық құбылысты, агрессия мен девианттылық формаларын, гемблинг-тәуелділікті, эгоистік қатынастарды т.с.с. осыған барынша көрнекі мысал болады деп танымыз. Басындағы мұндай ауытқушылық жағдайында адам өз-өзіне еркі жүрмей, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау мүмкіндіктері жоғалып, тәуелді кейіпте күй кешеді. Осындай біржақты, тұтастығы жоқ, адами тұрпатқа жат, ауытқуға ұшыраған белсенділік, дербестік, бастамашылық қасиеттерді субъектілік ерекшеліктің бір түрі дегеннен гөрі бейсубъектілік деп атап, анықтаған жөн сияқты. Сондай-ақ ақкөңілдік, мейірімділік, ізгіліктілік, білімділік жоталы болғанымен, өзінің «Мен» бейнесін идеалды деп қабылдайтын кейбір адамдағы

тұлғалық деформациялар да бейсубъектілік құбылыс деп санаймыз. Олай болса, толымды субъект өз тіршілігінде, іс-әрекетінде, қарым-қатынасында мөлшер, шектілік қағидасын басшылыққа алуға әлеуетті болады. Өзгертуші, түрлендіруші іс-әрекетінің аясын субъект өзі таңдап, өзі тағайындайды; және қоғамдағы моральға тіректеліп, өз субъектілігінің салдарын бағалайды. Ұлттық сана-сезімінен, ұлттық мәдениетінен, тіршілік әрекетінен, өзара әрекеттестік пен өзара қатынас саласынан, бейбіт өмірді құндылық ретінде қарастыруынан, этикалық нормаларынан, стандарттары мен атрибуттарынан дүниеге – табиғатқа, қоғамға, мәдениетке, адамға ықпал етудің ізгілікті, рухани негізінен қазақ халқының психологиясында өлшемді білу қабілеті, ұстанымы жоғары болғандығы айқын аңғарылады. Біздің тәжірибе бейсубъектілік орын алса, өркештене біткен жеке-дара субъектілік қасиеттерді біртекті тарапта дамыту, оларды біртұтас құрылым ретінде күшейту мақсаты алға қойылатын арнайы субъект-бағдарлы психологиялық көмек беру қажеттігін көрсетті.

Біздің зерттеулерде өзіне және өзгелерге деген құнды қатынастар арқылы анықталатын субъектілік өзіндік даму арқылы ұдайы жетіледі. Сонда, субъектілік тұлғаның кезкелген белсенділік түрлерін жетілдіруге әлеует ретіндегі күрделі психологиялық құрылым болып табылады. Олай болса, тұлға субъект ретінде іс-әрекетті, қарым-қатынасты, әлеуметтік ортаға қатысты өзінің тұлғалық ерекшеліктерінің кейбірін өзгертеді, кейбірін дамытып, жетілдіреді, ал енді басқаларын қайта құрады.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – 89-95 б.
- 2 Максимова Н.Е., Александров И.О., Тихомирова И.В. және т.б. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психол. журн. – 2004. – Т.25, №1. – 17-40 б.
- 3 Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. – М. –1997. – 463 с.
- 4 Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М.: ИПРАН, 1997. – 56-75 б.
- 5 Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: 1974. – 328 б.
- 6 Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопр. психологии. – 1988. – №4. – 25-34 б.
- 7 Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: 1994.– 109б.
- 8 Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау: методология, теория, практика. – Алматы. – 2008. – 410 б.
- 9 Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: 1994. – 304 б.
- 10 Абульханова К.А. Рубинштейн С.Л. – Ретроспектива и перспектива – проблемы субъекта в психологической науке. – М.: ИПРАН, 2000. – 13-27 б.
- 11 Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – 104-115 б.

С.Ж. ПРАЛИЕВ, Ж.И. НАМАЗБАЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются психологические вопросы развития творческой интеллектуальной личности и раскрываются результаты научных исследований коллектива НИИ психологии КазНПУ имени Абая.

Мақалада шығармашылық зиялы тұлғаны дамытудың психологиялық мәселелері және Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Психология ҒЗИ ұжымының ғылыми зерттеулерінің нәтижелері қарастырылады.

Annotation

The article deals with the psychological issues of creative intellectual development of a personality.

Ключевые слова: личность, формирование, развитие, интеллектуальный потенциал.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы указывает на ценность человеческого капитала, необходимость развития интеллектуального потенциала как базового составляющего цивилизованного общества.

Модернизация образования заключается в том, чтобы поставить в центр образовательного процесса человека, удовлетворение интеллектуальных потребностей и развитие творческих способностей личности. И поэтому перед психологической наукой и практикой стоят важнейшие задачи поиска эффективных путей достижения этой цели.

До сих пор психологическая модель развития интеллектуальной творческой личности сводилась к признанию различий познавательных способностей, которые понимались как сложное психическое образование, при которой конечной целью обучения признавалось овладение знаниями, умениями, навыками, накопленными общечеловеческой практикой. Развитие же индивидуальных особенностей считалось побочным результатом обучения. Эти модели были ориентированы,

в основном, на реализацию информативной, а не развивающей функции. Их содержание и характер способствуют процессу дальнейшей объективации образовательной системы, отдалению человека от своей внутренней сущностной природы [1].

Проблемы творческой личности важны и актуальны по многим причинам. От ее изучения зависит понимание механизмов развития как человека, так и общества. В свете этой значимости становится все более очевидным, что проблема творчества еще недостаточно хорошо изучена. Обсуждение вопроса о творчестве затрагивает две проблемы. Первая - это проблема источников творчества. Вторая - проблема механизмов: при каких условиях имеет место творчество, что представляет собой процесс творческого акта, как человек создает нечто новое, как вообще возникает новое, не существовавшее ранее?

С нашей точки зрения для постижения источников творчества и его психологических механизмов необходимо рассматривать творчество как некий целостный процесс, что невозможно сделать, не опираясь на понимание

личности человека как единого и системного образования, так как творчество - это феномен целостной личности.

Поэтому наши идеи о комплексном подходе к изучению личности, начатые ещё в 80-е годы прошлого столетия, и успешно реализуемые, востребованы, однако должны быть применены в контексте обсуждаемой проблемы. А именно, необходимо перенесение акцента с преподавания на учение, учет эмоционально-волевой деятельности субъектов образовательного процесса наряду с их познавательной сферой.

Творческий человек - это не только тот, который изобретает или делает что-то новое и оригинальное, а более всего тот, кто стремится овладеть собственным поведением и собственной психической деятельностью.

Нам импонирует идея о роли рефлексии в творчестве, на которую авторы делают акцент. Рефлексия проявляется в самокритичности как себя, так и своего дела, в анализе происходящего, прогнозировании и антиципации, поиске цели и смысла жизни, критичности мышления. С возрастом значение рефлексии для творческой деятельности возрастает и это намного заметнее, чем для других компонентов.

Многолетние исследования ученых показали неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучаемого: мотивации, адаптации, способностей, когнитивного стиля и т.п. Ведущей целью данного подхода является создание условий для воспитания свободного человека, творческой, адаптивной личности; для самосовершенствования, саморазвития; для формирования индивидуального стиля учебной деятельности; для раскрытия индивидуальности, с целью помочь ей устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям; создать условия для проявления универсальных личностных способностей обучаемого [2,3,4,5,6,7,8,9].

Модели взаимодействия и особенности его осуществления в различных личностно-

ориентированных подходах также во многом схожи: «окультуривание» субъектного опыта студента, педагогическая поддержка индивидуальности; целостное развитие и саморазвитие, личностный рост обучаемого.

Авторы этих концепций приоритетную роль в образовательном процессе отдают воспитанию, развитию субъектности; признанию нравственной природы человека, опоре на его добродетели и стремлении к самосовершенствованию; предоставлению личности пространства свободы для саморазвития и нравственного выбора образа Я, поступков, поведения, содержания и способов жизнедеятельности.

Якиманская И.С. считает, что значительная роль в процессе занятий должна отводиться практическим и тренинговым формам работы, в процессе которых может успешно осуществляться: работа с субъектным опытом обучаемого (его содержанием, структурой, источником приобретения), выявление сенсорных предпочтений обучаемого к виду материала (словесному, графическому, знаково-символическому, смешанному), изучение направленности индивидуальных стратегий восприятия и переработки научной информации, применение педагогом специально разработанных дидактических материалов, выявление и использование образов как особых личностных образований, раскрытие способов мышления, сложившихся в опыте познания каждого студента, выбор студентом типа задания, отличающегося характером деятельности, а не содержанием предметного знания. Способ учебной работы выполняется в триаде «хочу - могу - выполняю с интересом», которая составляет его структуру. Это требует разработки индивидуальных программ [1].

Особенности взаимодействия в процессе образования с позиций технологии личностно-ориентированного обучения предполагают:

- отказ от однозначных истин и простых решений;
- создание личностно-центрированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), в которой требуется проявление лич-

ностных функций: возникает необходимость искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать критическую оценку действующим факторам и явлениям;

- личностно-ориентированная ситуация имеет три основные характеристики: жизненная контекстность, диалогичность, игровое (ролевое) взаимодействие участников взаимодействия;

- личностно-ориентированная ситуация имеет задачу, которую нельзя решать на знание-репродуктивном уровне;

- обучающийся сам находит проблему, противоречия, выражает аргументированную точку зрения, находит причину и источники своей ошибки, ищет собственное толкование явлений, т.е. сам формирует свой субъективный опыт; содержание «личностно-ориентированного» взаимодействия реализуется на основе триады задача - диалог - игра.

В результате такого взаимодействия происходит формирование личности:

- адаптивной, свободной, духовной и творческой.

Предлагаемый подход к пониманию психологии творчества базируется на многих концептуальных взглядах.

Во-первых, главной движущей силой поведения и жизнедеятельности человека является стремление значимости собственной личности со всеми возможными нюансами.

Во-вторых, человек – это целостная самоуправляемая, саморегулируемая и саморазвивающаяся динамическая система, которая может самосовершенствоваться в соответствии с поставленными целями и принятыми ценностями. Реализация и развертывание обозначенных принципов находит отражение в концепции творчества [2,6].

Стремление к собственной значимости – главный фактор, определяющий источник творческой активности человека, его силу и особенности. Это стремление отражено в таких понятиях как: «борьба за существование» (Ч. Дарвин), «воля к жизни» (А. Шопенгауэр), «воля к власти» (Ф. Ницше), «стремление к

превосходству» (А. Адлер), «притязание» (К. Левин), «уверенность в себе» (Дж. Вольпе) «самоактуализация» (А. Маслоу), «самореализация» (К. Роджерс), «самоутверждение» (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова) и др. [8,9,10].

Известно, что в творчестве, человек предельно интегрирован, собран и целостен, он полностью посвящает себя служению делу, поэтому саморегуляция в творчестве выступает как системное свойство, как объединяющее - создающее гештальт - качество целостной личности. [9,10].

Д. Б. Богоявленская [11], которая под интеллектуальной активностью понимает интеллектуальную инициативу, дает следующее её определение: «Интеллектуальная активность - это интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основными компонентами которой являются общие умственные способности и мотивационные факторы интеллектуальной деятельности».

Такое определение интеллектуальной активности позволило обеспечить теоретико-методологическое обоснование разработки «Концепции формирования интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан» под руководством ректора КазНПУ имени Абая, доктора педагогических наук, академика С.Ж. Пралиева.

В НИИ Психологии КазНПУ имени Абая эти проблемы стали активно разрабатываться с психологических аспектов, в области развития интеллектуального творческого потенциала человека, и в первую очередь, у субъектов образовательного процесса. Вузовская среда должна обеспечить социально-психологические условия, формировать здоровьесберегающую, развивающую среду, применяя инновационные психотехнологии. Оптимальные результаты данного проекта могут быть достигнуты только на научной основе.

В настоящее время в НИИ психологии КазНПУ имени Абая активно разрабатываются различные аспекты вышеобозначенных проблем.

Среди них ведется активная разработка вопроса направленности личности в аспекте по-

лиметодологического подхода. Сарсенбаева Л.О. рассматривает направленность как интегрирующее качество личности, что позволяет учитывать целостность, многомерность, адаптационные функции, потенциальные возможности личности, в меняющихся условиях.

Ихсанова Д.Т. в процессе лонгитюдного исследования (2007-2011) регулятивных механизмов творчества через ценностные ориентации различных групп населения. Ею выявлялась в сравнении динамика регулятивных функций творческой активности и рефлексии у лиц, которые трудоустроились сразу после школы и тех, кто поступил в вуз. Оказалось, что уровень рефлексии ниже у тех, кто работал, отличались и формы проявления рефлексии, по параметрам времени, целеполагания, содержания мотивации. У студентов же стремление решать задачи с помощью рефлексии проявляется гораздо чаще, разнообразнее выстраивая жизненные цели. Можно предполагать, что в Казахстане идея развития творческого потенциала и роли рефлексии в образовательной среде имеет определенный научный задел. Это требует дальнейшего углубленного изучения этих вопросов.

Сейдулаев К.Б. также выявил новые научные факты о структуре ценностных ориентаций современных студентов. Им установлено, что структура ценностных ориентаций студентов зависит от исторически сложившихся социально-экономических факторов, а также от психовозрастных особенностей.

Современное общество предлагает более четко определенные социальные ниши для детей и подростков, чем для студенческой молодежи. Студенты по своему социальному статусу вынуждены ориентироваться на дальнюю перспективу, которая в настоящее время недостаточно практико-ориентирована и тактически (пошагово) исполнима. Такая социально-психологическая ситуация становится одной из причин социального инфантилизма молодых людей, что препятствует должному раскрытию интеллектуального творческого потенциала человека и его социальной активности.

Явление социального инфантилизма, как проблемы социального тренда социальной модернизации Казахстана была выделена Президентом страны Н.А. Назарбаевым в его статье от 10.07.2012 года «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда». [12]

Под руководством профессора Ж.И. Намазбаевой на протяжении ряда лет творчески разрабатываются идеи Л.С. Выготского о социальной сущности развития личности в контексте современных исследований. Сатова А.К. впервые экспериментально выявила социально-психологические особенности личности одаренных детей и молодежи. Это позволило разработать научно-практические основы их социально-психологического сопровождения. В исследовании Н.Б. Жиенбаевой многосторонне рассматривается психологическая сущность социального инфантилизма молодежи и раскрываются пути психокоррекционной работы по развитию инициативности и активности социальных коммуникаций личности. Сангилбаев О.С. впервые экспериментально, на большом фактическом материале показал пути развития интеллектуально-творческого потенциала молодежи через психофизиологическую основу внимания как личностного свойства.

Другим направлением в контексте рассматриваемой проблемы является разработка вопроса качественной стороны интеллектуальной и творческой деятельности. Садыкова А.Б., магистрант, участник разработки проекта в НИИ Психологии исследует психолого-педагогические вопросы образа мира людей с различными когнитивными стилями. Ею было экспериментально доказано, что творческая и интеллектуальная деятельность имеет свои качественные характеристики, которые выражаются в индивидуально-стилевых особенностях. Учет этих особенностей значительно оптимизирует учебно-воспитательный процесс и, что самое ценное, способствует раскрытию творческого потенциала каждого студента с учетом уникальности личности. Исследователям были систематизированы

качественные интеллектуально-творческие характеристики студентов и их проявления в индивидуальном образе мира.

Следующим направлением исследований в НИИ является разработка вопросов этнопсихологических аспектов развития творческого потенциала в образовательной среде. Так, Каракулова З.Ш. на большом фактическом материале доказала, что активная реализация интеллектуально-творческого потенциала людей проявляется через психотехники, традиционно сложившиеся в восточно-ориентированной культуре.

Главной теоретико-методологической базой этих исследований является реализация национально-охранительного принципа, на основе богатого духовного этнокультурного наследия Востока. На базе этой идеи другой исследователь НИИ Психологии Исабекова Т.Ш., используя изобразительные средства казахского языка, показала их значимость в оптимизации интеллектуально-творческого развития личности учащихся. Ибраимова Ж.К. на научной основе показала, как психологический климат в студенческой группе влияет на успешное развитие интеллектуально-творческого потенциала участников образовательного процесса. Бекмуратова Г.Т. отмечает в своих исследованиях взаимосвязь самооценки и дивергентного мышления у лиц с девиантным поведением. С ними проводилась психокоррекционная работа, результаты которой способствовали установлению адекватной самооценки и гармонизации поведения. Ниетбаева Г.Б и Ибашова М.С., успешно разрабатывают актуальные вопросы психологического здоровья как основы развития интеллектуально-творческого потенциала субъектов образовательного процесса. Косшыгулова А.С. анализировала состояние психологической помощи в школах с национальным языком обучения и пришла к выводу о необходимости введения специальных мероприятий направленных на учет этнокультурных аспектов, а также необходимости непрерывного повышения квалификации специалистов.

Любое исследование проблем развития интеллектуального творческого потенциала может быть только комплексным. В этом русле и происходит изучение различных аспектов этих проблем по данному гранту. Развитие информационных технологий, скорость и количество предоставления информации влияют на развитие творческой интеллектуальной личности субъектов образовательного процесса. Таким образом, изменение системы образования согласно требованиям времени предполагает разработку и применение новых технологий. Однако следует подчеркнуть, что весь этот процесс должен быть обеспечен научно обоснованным социально психологическим сопровождением.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Якиманская И.С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности // *Директор школы*. Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2003. – № 6. – С. 27-36.
- 2 Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2004.
- 3 Пиаже Ж. О природе реактивности // *Вестник МГУ. Сер. 14, Психология*. – 1996. – № 3. – С. 8-17.
- 4 Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М. – 2005.
- 5 Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. – 2007.
- 6 Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов // *Психологический журнал*. – Т.16, №6. – С.55-71.
- 7 Колосов Д.В., Соколов Е.Н., О психофизиологии творчества // *Психологический журнал*. – 1993. – Т. 14, №.6. – С. 43-54.
- 8 Фрейджер Р., Фейдимен Д. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты – М. – 2004.
- 9 Шаров А.С. Личность: структура, методы исследования // *Психолого-педагогиче-*

ские основы управления образовательным процессом в учебном заведении: Пособие для слушателей курсов повышения квалификации преподавателей ССУЗ. – Омск, 1993.

10 Шаров А.С. Рефлексия в развитии личности // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации (Материалы Второй Всероссийской Конференции). Новосибирск, 2005. – с.224 - 225.

11 Богдавенская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов, Издательство Ростовского университета, 1983. – 176 с.

12 – <http://www.kazpravda.kz/c/1341882404/> / Н.А. Назарбаев «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» – Алматы // Казахстанская правда от 10.07.2012.

Г.В. НОВИКОВА

РОЛЬ СЕМЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы социальной значимости семьи, роль семейной психологии в системе образования России, профессиональной подготовки педагогов и психологов к взаимодействию с семьями учащихся.

Мақалада Ресейдің білім беру жүйесіндегі отбасының әлеуметтік маңызы мен отбасылық психологияның ролі, оқушылардың отбасыларымен өзара әрекеттесуі бойынша педагогтар мен психологтардың кәсіби дайындығы атап көрсетіледі.

Annotation

The article notes the social significance of a family, the role of family psychology in the Russian system of education.

Ключевые слова: семья, функции семьи, культура семейных отношений, семейная психология.

Политические, экономические, социокультурные преобразования в России, резкая стратификация общества на социальные группы с разным уровнем материального достатка способствовали формированию многообразия нравственно, этических ориентаций, имеющих выраженную тенденцию к прагматизации, что отразилось на воспитании детей и молодежи. Российская семья, утратившая за годы приоритетности советского общественного воспитания национальные традиции семейного воспитания, оказалась не способной противостоять негативным тенденциям в сфере воспитания.

Современный отечественный институт семьи развивается в условиях качественно новой

и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны в обществе началась огромная работа по восстановлению, формированию и распространению семейных ценностей. 2008 год был объявлен Правительством России Годом семьи. С другой стороны, система работы государства с семьей направлена в настоящее время на коррекцию негативных явлений, а не на устранение их причин, что порождает иждивенческие тенденции и способствует дальнейшему росту числа неблагополучных семей.

Существует тесная связь между благополучием (или неблагополучием) семьи и другими социальными процессами: демографическими изменениями в обществе, его эконо-

мической и социальной стабильностью, нравственным и физическим здоровьем. В настоящее время наблюдается рост числа разводов среди молодых семей, увеличение количества неполных семей и матерей - одиночек, нарастание социального сиротства, конфликтности во внутрисемейных межличностных отношениях, неумение (или нежелание) супругов улучшить нравственно-психологический климат семьи, разрешить возникающие конфликты взаимными уступками друг другу.

В традиционной культуре регулятором устойчивости семьи служили религиозные и культурные нормы, а также огромную роль играла существующая модель родительской семьи. Как было уже отмечено, Российская семья утратила существующие традиции семейного уклада. В настоящее время общественность осознает ценность и значимость семейной среды для личности, пытается поднять статус семьи, укрепить семейные ценности и традиции. Но не каждая реальная семья способна предоставить нормальные условия для развития личности.

По некоторым данным, до 25% семей в нашей стране вообще не в состоянии позитивно социализировать детей, а до 15% — формируют правонарушителей.

В так называемых благополучных семьях родители тоже не всегда готовы к полноценному семейному воспитанию, не владея в достаточной мере знаниями в области педагогики, возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми, и как следствие, «авторитетом» становится внешнее, зачастую негативное окружение, что приводит к «выходу» ребенка из под влияния семьи.

Современная семья отличается от традиционной тем, что отношения между членами семьи, в том числе между родителями и детьми становятся более эмоционально-психологическими. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее.

Вероятнее всего, сложности семейного взаимодействия связаны с тем, что новый тип отношений, сложившиеся в большинстве семей, вступает в противоречие со старыми традиционными стереотипами взаимоотношений. Все это говорит о том, что в обществе назрела серьезная необходимость целенаправленной грамотно выстроенной работы с семьей.

Институт семьи – самый чувствительный показатель духовного и социального здоровья общества. Образ жизни и поведение родителей в значительной степени определяют нравственную позицию формирующейся личности ребенка. Проблемы культурного развития, накопившиеся в дошкольном детстве, проявляются на последующих этапах онтогенеза. Для детей опаснее всего разрушение нормальной семейной среды. Ведь именно родительская любовь создает основу для гуманных и благожелательных отношений человека к людям и миру. Чувство любви есть то ядро, которое упорядочивает все остальные чувства, формирует и обогащает эмоциональный мир человека, позволяет ребенку соприкоснуться с такими чувствами, как человеколюбие, великодушие, милосердие, бескорыстие и др. Культурное развитие происходит в контексте повседневного опыта усвоения культуры. Общий жизненный уклад, повседневная жизнь, культурный контекст и ценностные установки этой жизни определяют многое. Нравственность формируется сама собой в контексте повседневного опыта усвоения культуры. Еще М.М. Пришвин отмечал: «Быт – затертое понятие, надо раскрыть его содержание как культуру личных отношений». К сожалению, живое общение даже в так называемой благополучной семье все больше замещается общением виртуальным (мобильные телефоны, компьютеры и пр.). Многие родители при всей своей любви к ребенку нередко не знают его и не могут его понять. Детям часто не хватает сочувствия, эмоционального тепла, доброты, интуитивного понимания их действий.

К сожалению, в жизни многих детей отсутствует любовь как явление культуры, как тип нормальных отношений между людьми.

Не может не вызывать тревогу тот факт, что в нашем обществе сейчас много детей-сирот, ставших в силу обстоятельств безнадзорными, детей из неблагополучных семей с низким уровнем экономической обеспеченности, аморальной или криминальной атмосферой. Дети нередко живут в ситуации насилия, тяжелых негативных переживаний. Отсутствие любви, зло, насилие, ощущение ненужности вызывают у них соответствующие душевные качества – ложь, ненависть, недоверие, лицемерие, агрессивность, бесчувственность и пр. Ю.М. Лотман отмечал: «За этими симптомами – психология человека, которого унижали, который поэтому сам себя не уважает и стремится компенсировать свое внутреннее неуважение унижением других людей или рабским подчинением другому».

Учреждения образования смогут помочь не только в пропаганде и повышении семейных ценностей, но и гармонизации института семьи.

В свое время в школах был введен курс «Этика и психология семейной жизни». Задачей этого курса являлась не только передача некоторых знаний и умений учащимся, но и воздействие на их жизненные установки, на их отношение к проблемам пола, к проблемам семьи и брака, т. е. программа была воспитательная и просветительская. Но, к сожалению, идеологическая составляющая программы (были включены такие темы как «Взаимодействие личности с семьей, трудовым коллективом и обществом», «Советская семья и ее функции», «Коллективизм социалистической семьи» и т. д.) нехватка специалистов, которые могли квалифицированно вести данный курс не позволили обеспечить жизнеспособность этого предмета.

Школа как институт социализации, может и должна способствовать воспитанию семьянина, семейных ценностей и установок на создание счастливой семьи. Джурицкий А.Н. в книге «Чему и как учат школьников Японии?» отмечает, что в Японии одной из основных задач школы является воспитание качеств члена семьи – качеств, которые помогут превратить свой дом в место любви, отдыха, воспитания, делать свой дом открытым.

Сегодня в российском социуме происходит быстрое разрушение механизма преемственности культур. Это наблюдается во всех социальных институтах, в которых осуществляется образование детей. Психологическая неграмотность и низкая психологическая культура взрослых усугубляют проблемы культурного развития детей на всех этапах онтогенеза. Отсутствие позитивной социальной среды не дает ребенку опыта овладения культурно-заданными средствами отношений с другими людьми, овладения предметным культурным миром, осознанием собственного позитивного отношения к миру, людям, себе. Чтобы помочь детям, психологическая служба образования должна предусматривать приобщение к психологической культуре взрослых, окружающих ребенка. Работа в данном направлении требует от педагога особой корректности, определенных знаний и умений, поэтому, в процессе профессиональной подготовки необходимо готовить будущих учителей, психологов к работе с семьей, с учащимися по формированию будущего семьянина. Поэтому важнейшая задача практических психологов – поиск и реализация средств, способов влияния на общественное сознание в направлении возрождения *культы семьи и психологической культуры семейных отношений*. Все вышесказанное означает, что перед практической психологией образования встают еще более сложные и ответственные задачи – уделять больше внимания психологии воспитания детей и школьников, формировать у них потребность в психологической культуре личности, способствовать ликвидации психологической неграмотности общества и развитию психологической культуры населения страны.

В психологической науке используется системный подход для анализа отношений в семье. Системный подход – направление методологии научного исследования и социальной практики, в соответствии с которым изучаемые явления и события рассматриваются как системы. Семья относится к открытым социальным системам, для описания её функционирования необходимо определить три набора параметров:

1) факторы, воздействующие на семейную систему;

2) набор реакций семейной системы на каждый из этих факторов;

3) факторы, определяющие желаемое состояние семейной системы.

Таковыми параметрами являются: структура семейных ролей, семейные подсистемы, внешние и внутренние границы семьи. Важными для понимания семейных процессов являются законы развития и гомеостаза, понятие жизненного цикла семьи, концепция вертикальных и горизонтальных стрессоров в жизнедеятельности семьи. С этой точки зрения воспитательная – одна из важнейших функций семьи, которая осуществляется в комплексе с другими функциями. Невозможность адекватного её осуществления связана с невозможностью осуществлять комплекс функций семьи, в который входят:

- функция духовного (культурного) общения, которая способствует духовному обогащению и развитию членов семьи;

- эмоциональная функция семьи, удовлетворяющая потребности членов семьи в симпатии, уважении, признании и эмоциональной поддержке;

- функция первичного социального контроля, которая обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм.

Воспитательная функция семьи «удовлетворяет индивидуальные потребности мужчины и женщины в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми и в их воспитании, а так же в том, что родители могут реализовать себя в детях. Таким образом обеспечивается социализация детей и подготовка новых членов общества».

Системный подход дает единую терминологию для диагностики нарушений в жизнедеятельности конкретной семьи и позволяет осуществлять коррекцию взаимоотношений в семейной системе, формируя новые и изменяя старые правила и стандарты взаимодействия родителей и детей в кризисные периоды развития семейной системы.

Семейная тематика находится в поле зрения современной психологической и педагогической науки. На основе системного под-

хода и теоретических разработок Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. А.С.Спиваковской, В.Н. Дружинина, И.С. Кона, И.В. Дубровиной и многих других ученых современные специалисты-исследователи системы образования представляют диссертационные исследования. Они посвящены актуальным темам воспитания ценностного отношения к семье у школьников, профилактике жестокости, наркомании и алкоголизма, технологиям формирования фамилистической компетентности будущего учителя, формированию готовности молодежи к брачным отношениям.

В последнее десятилетие в профессиональную подготовку педагогов и психологов введены обязательные дисциплины «Семьеведение», «Психология и педагогика семьи», «Психология семейных отношений», «Психологическое обследование семьи», «Основы семейного психологического консультирования и семейной терапии». Задачи освоения этих курсов состоят в том, чтобы систематизировать многообразные и противоречивые знания о современных семьях, выявить взгляды и методологические позиции научного анализа жизнедеятельности семьи и наметить пути коррекционных воздействий. В задачи курсов входит изучение основных психодиагностических методов исследования семейных отношений, предполагается проведение практикумов с целью освоения навыков исследовательской работы, развития умений психологического консультирования, ведения беседы, других техник и приемов консультативно-коррекционной работы. Специфика учебных программ предполагает значительные междисциплинарные связи, соотнесение получаемых знаний с другими психологическими дисциплинами, а также общими гуманитарными и социально-экономическими знаниями.

По указанным направлениям семейной психологии уже созданы и разрабатываются новые учебники и учебные пособия, авторами которых являются ведущие российские психологи: профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, лауреат премии Правительства РФ в области образования за 2010 г.,

О.А. Карабанова, профессор МГУ А.Г. Лидерс, профессор Э.Г. Эйдемиллер и многие другие. Учебное пособие коллектива авторов «Психология семейных отношений с основами семейного консультирования» под редакцией Е.Г. Силяевой с 2002 г. переиздавалось 9 раз, каждое издание имело большой тираж 30 тыс. экземпляров. Этот факт говорит о большой востребованности учебных материалов по семейной психологии.

В 2003 г. создана Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», которая в настоящее время объединяет около 68 тыс. членов. Федерация проводит ежегодные съезды, множество конференций, выпускает научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования». Журнал ориентирует практических психологов на эффективные формы взаимодействия с семьями учеников через публикации методических разработок, программ просвещения родителей, материалов к проведению родительских собраний.

На базе Центра социализации, воспитания и неформального образования Федерального института развития образования (ФИРО) в 2011 г. во второй раз проводился открытый Всероссийский конкурс авторских программ, учебно-методических материалов и виртуальных ресурсов по повышению родительской компетенции на тему: «Педагогическая культура родителей: воспитываем вместе!». Целью конкурса являлось продвижение инновационных учебно-методических материалов, нацеленных на содействие государственной политике по укреплению института семьи, повышение родительской компетенции, создание единого образовательно-воспитательного пространства для обеспечения полноценного развития детей и подростков, стимулирования родителей к максимально активному участию в жизни ребенка, в его достижениях в процессе образования и творческом саморазвитии. В конкурсе приняли участие работники образовательных учреждений всех видов и типов из 78 субъектов Российской Федерации. Решением экспертного совета конкурса были определены победители в 8 номинациях. Победи-

телями конкурса стали более 30 авторских коллективов образовательных учреждений, представивших просветительские проекты, программы организации родительского всеобуча, программы повышения квалификации педагогов, проекты управления учебно-воспитательным процессом.

Сотрудничество школы и семьи – это совместное определение целей деятельности, совместное распределение сил и ресурсов в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов работы. Основой сотрудничества школы и семьи является общая цель создания благоприятных условий для полноценного социального становления, воспитания и обучения детей. При сотрудничестве возможны конфликты и противоречия, но они разрешаются на основе общего стремления к достижению цели, не ущемляют интересов взаимодействующих сторон.

Сотрудничество семьи и школы обусловлено следующими обстоятельствами:

- единым объектом (субъектом) воспитания;
- общими целями и задачами воспитания детей;
- необходимостью согласованности действий педагогов и родителей;
- возможностью объединения усилий школы и семьи в решении проблем ребенка;
- возможностью взаимного обогащения знаниями, опытом и радостью общения каждого участника взаимодействия.

Выделяются направления сотрудничества семьи и школы:

- организация психолого-педагогического просвещения родителей;
- привлечение родителей к определению перспектив развития ребенка и к разработке программных действий, обеспечивающих их достижение;
- участие родителей в анализе учебных достижений детей, в оказании грамотной помощи в случае трудностей в обучении;
- поощрение, поддержка, пропаганда успехов родителей в воспитании детей.

Для реализации этих направлений используются разнообразные формы работы:

организационная деятельность: создание родительского актива, работа общественных комиссий по делам несовершеннолетних, включение родителей в процесс управления образовательным учреждением;

информационно-просветительская деятельность: родительские лектории, родительские собрания, выпуск информационных листков в помощь родителям и издание методических сборников;

психолого-педагогическая деятельность: исследование родительско-детских отношений в рамках психолого-педагогического мониторинга, проблемное и тематическое консультирование, ролевые и деловые игры для детей и родителей, психопрофилактические занятия в тренинговом режиме;

досуговая деятельность: создание творческих коллективов взрослых и детей, семейные мастер-классы, совместные походы, посещение театров, экскурсии, спортивные соревнования, праздники, конкурсы, диспуты, занятия по пропаганде здорового образа жизни.

Подводя итоги скажем: важнейшей социальной задачей является усиление воспитательного потенциала российских семей. Социальная значимость семьи, повышение психологической культуры подрастающего поколения, в том числе его подготовленность к воспитанию собственных детей, обязывает систему образования готовить педагогов и психологов к взаимодействию с семьями учеников, что означает необходимость иметь серьезные теоретические знания и практические умения, изучить научные концепции семьи, освоить психологические законы гармоничных семейных отношений. В настоящих социокультурных условиях это требует от психологов глубоких системных знаний и умений приложения профессиональных усилий, поиска адекватных средств и способов взаимодействия с семьями.

ЛИТЕРАТУРА

1 Дубровина И.В. Психолог в обществе семье и дома // Вестник практической психологии образования – М. – 2008. – № 4(17).

Р.Ш. АБИТАЕВА, К.А. АКИШЕВА, М.А. БАЯНДИНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЕНТ

Аннотация

В статье рассматривается необходимость психолого-педагогического сопровождения выпускников средней школы в период подготовки и проведения ЕНТ.

Мақалада БҰТ-ға дайындық пен өткізу кезеңінде орта мектеп бітірушілерін психологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетелеудің қажеттілігі қарастырылады.

Annotation

The need for psycho-pedagogical support of high school graduates in the period of training for the National Testing is considered.

Ключевые слова: школьная психологическая служба, диагностика психического состояния учащихся, учебная нагрузка старшеклассников.

Одной из главных целей школьного образования является создание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие

каждого ребенка. Актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения выпускников средней школы в период подготовки и проведения ЕНТ обусловлена, во-первых, особенностями юношеского возраста, заключающихся, по мнению И.С.Кона, В.С.Мухиной, Е.А. Шумилина, И.В. Дубровиной, Н.С. Пряжникова и других, формированием внутренней позиции по отношению к себе, другим людям и моральным ценностям, освобождением от непосредственной зависимости от тесного круга значимых лиц, приносящие сильнейшие эмоциональные переживания и создающие огромное количество проблем, во-вторых, наличием постоянно переживаемого стресса от катастроф и катаклизмов, от мелких неудач и крупных неприятностей, от сложных задач и личностных кризисов.

Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного, физического и социального благополучия. Если человек находится в ситуации дискомфорта, то, в первую очередь, фрустрируется эмоциональная сфера, что, в свою очередь, вызывает тревожность как ответную реакцию на стрессовую ситуацию. Устойчивая тревожность порождает вегетативные, неврозоподобные и психические нарушения. На современном этапе развития образования не меньшую опасность для психического здоровья старшеклассников представляет подготовка и проведение Единого национального тестирования (ЕНТ), так как оно является Судьбоносным, без преувеличения, является для каждого одиннадцатиклассника.

Состояние тревоги и тревожности, испытываемое выпускниками школы, отрицательно сказывается на физическом здоровье: выраженное нарушение вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, сопровождающееся учащением пульса, повышением артериального давления, обострением соматических заболеваний. В психическом же состоянии выпускника наблюдается понижение жизненного тонуса, появляется склонность к депрессии, конфликтности и пр. Только человек, который умеет справляться со стрессом,

находить решения в самых сложных и тревожных ситуациях, сохранять хладнокровие, когда вокруг все паникуют, - сможет не просто существовать в потоке событий, но и жить полноценной жизнью. Между тем, по наблюдению специалистов, скопившаяся за год усталость и переживания зачастую негативно сказываются на результатах ЕНТ. Поэтому в последнее время педагогические коллективы школ большое внимание в образовательном процессе стали уделять не только усвоению учебного материала в процессе подготовки к тестированию, но и психологическому настрою одиннадцатиклассников.

Соответственно, одной из задач школьной психологической службы является психолого-педагогическое сопровождение учащихся 11-х классов, с целью обеспечения условий для сохранения физического и психического здоровья выпускников в период подготовки и проведения ЕНТ.

Данное направление деятельности мы начали с составления Программы психолого-педагогического сопровождения учащихся 11-х классов в период подготовки и проведения ЕНТ, которая направлена на решение следующих задач:

- понимание себя как личности и нахождение способов личностного развития, повышение самооценки учащихся;
- формирование стремления к самовоспитанию, самопознанию, самосовершенствованию;
- оказание самопомощи в стрессовых ситуациях, формирование навыков стрессоустойчивости учащихся, усвоении, закреплении элементов релаксации и саморасслабления, методов быстрого снятия стресса, правильного дыхания и т.п. В отличие от программ, имеющих такую же направленность, наша программа имеет комплексный характер и включает следующие блоки:

1. Кто Я? Какой Я? (понимание себя как личности и нахождение способов личностного развития, повышение самооценки старшеклассников);

2. Умеешь ли ты учиться (оказание психологической помощи в подготовке к сдаче за-

четов и экзаменов, к написанию контрольных и других проверочных работ);

3. Учись учиться (развитие навыков произвольного внимания, наблюдательности, сосредоточенности и запоминания);

4. Мое тело (формирование мышечной свободы в процессе подготовки и проведения ЕНТ);

5. Помоги себе сам (оказание помощи выпускникам общеобразовательной школы в саморегуляции эмоционального состояния в стрессовых ситуациях, формирование навыков стрессоустойчивости, в усвоении элементов релаксации и саморасслабления, методов быстрого снятия стресса, правильного дыхания и т.д.).

При реализации программы нами были использованы следующие методические приемы: игровые упражнения, психогимнастика, проективные методики рисуночного и вербального типов, элементы изо-, арт-, муз-, сказко-терапии, активные методы групповой работы, темоцентрированное взаимодействие, элементы экспресс-психотерапии, психотерапевтические притчи и др.

Для диагностики психического состояния учащихся 11-х классов нами была использована методика С. Степанова «Грозит ли вам депрессия», включающая 12 вопросов. Экспресс-диагностика показывает, что в среднем 58% учащихся 11-х классов имеют средний уровень тревожности. Тревожность как психическое состояние опасно тем, что может привести к психическому расстройству, проявляющемуся нарушениями мышления (негативные суждения, пессимистический взгляд на происходящее и т. д.) и двигательной заторможенностью, снижением самооценки, потерей интереса к жизни и привычной деятельности. Все это признаки депрессии. Депрессия-наиболее распространенное психическое расстройство. Несмотря на то, что оно поддается лечению, большей распространённости аффективных расстройств в юношеском возрасте соответствует и большая частота суицидов.

Проблема поиска оптимальной общей и учебной нагрузки старшеклассников, осо-

бенно в последний учебный год, остается актуальной. Трудности психологического характера наблюдаются у школьников, когда они не регулируют режим труда и отдыха, не переключаются с одного вида деятельности на другой, много времени отдают подготовке к ЕНТ, не занимаются любимыми занятиями, исключают физическую нагрузку, активные виды отдыха, хронически недосыпают. Если старшеклассникам не с кем откровенно поделиться переживаниями, тревожными мыслями по поводу предстоящего испытания, то это приводит к преобладанию в их жизни отрицательных эмоций.

Таким образом, мы считаем, что психологическая служба школы для улучшения психического состояния старшеклассников в образовательном процессе, должна:

1) создать обстановку психологического комфорта на уроках, во внеучебной и воспитательной деятельности;

2) педагогу-психологу школы регулярно проводить занятия со старшеклассниками по снижению тревожности, беспокойства в период подготовки и проведения ЕНТ;

3) провести общешкольное родительское собрание с приглашением психолога школы о психологической поддержке детей в период подготовки и проведения ЕНТ;

4) школьной библиотеке, совместно с психологом, подготовить стенд с подборкой специальной литературы и изданиями периодической печати на данную тематику;

5) школьному психологу подготовить стенд с рекомендациями по снижению беспокойства и тревожности в период подготовки и проведения ЕНТ.

Приведем в качестве примера некоторые виды заданий, направленные на обучение способам выхода из деструктивных состояний, снижению психоэмоционального напряжения, дезактуализации фрустрированных потребностей одиннадцатиклассников. На одном из занятий учащимся было предложено продумать, какие способы снятия нервно-психологического напряжения они обычно используют. Из всех вариантов отве-

тов учащихся и советов, предложенных психологом, был составлен следующий список:

1. Релаксация: метод аутотренинга (И. Шульц), мышечная релаксация (Э. Джекобсон), релаксация с помощью дыхания, медитация.

2. Приемы снижения экзаменационной тревожности: переименование, «разговор с самим собой», «лесенка ситуаций» (Джозеф Вольпе), создание модели успешной деятельности.

3. Спортивные занятия.

4. Контрастный душ.

5. Работа по дому.

6. Пальчиковое рисование (ложка муки, ложка воды, ложка краски). Кляксы. Потом поговорить об этом.

7. Соревнование: свое напряжение вложить в комканье газетного листа, сделать этот комок как можно меньше и закинуть подальше.

8. Слепить из газеты свое настроение.

9. Громко спеть любимую песню.

10. Покричать то громко, то тихо.

11. Потанцевать под музыку, причем как спокойную, так и «буйную».

12. Смотреть на горящую свечу.

13. Погулять в тихом месте, на природе.

14. Вдохнуть глубоко до 10 раз.

В ходе проведения тренинга обсуждается, какой способ снятия тревоги подходит лично для Вас? Почему?

В задачу психолога входит развитие у старшеклассников рефлексии и самоанализа своих действий и поступков. С целью показа зависимости данного анализа от общей позитивной или негативной позиции дается задание: *построить график эмоциональной значимости событий*. Предлагается следующая инструкция: Я предлагаю вам построить график эмоциональной значимости событий вашей жизни от рождения до того времени, который вы хотели бы увидеть, оценить. На горизонтальной оси отметьте события жизни в хронологическом порядке. Оцените качество и интенсивность своих переживаний по поводу каждого из них. Негативные чувства отметьте ниже горизонтальной оси, позитивные - выше. Чем сильнее чувства, тем даль-

ше от горизонтали они находятся. Соединив поочередно точки, получаем индивидуальные графики.

В обсуждении затрагиваются следующие вопросы:

Какие события на этом графике имеют интенсивные эмоциональные переживания со знаком минус? У всех ли учащихся это событие вызывает такие отрицательные переживания? Следует акцентировать внимание учащихся на том, что у них, безусловно, имеются ресурсы для того, чтобы успешно преодолеть любые сложности (примеры из прошлого):

- проработка настоящей проблемной ситуации с позиции актуализированного ресурсного личностного статуса, с выведением ясной перспективы ее решения;

- проработка и закрепление вариантов актуализации ресурсного личностного статуса в любых проблемных и кризисных ситуациях;

- акцентированное позитивное подкрепление развивающей активности и растущей самооценки ученика.

Далее дается задание сформулировать позитивные последствия тех событий, которые отражены на графике как самые низкие его точки.

Учащимся предлагается следующая последовательность технических действий:

- определение направления будущего;

- формирование последовательности проблемных «точек» расставляемых на линии движения в будущее;

- определение дистанции до того рубежа, где все имеющиеся актуальные проблемы будут решены;

- проговаривание с учащимися уникальной особенности психотерапевтического пространства-возможности путешествия во времени, пусть даже и в игровом формате;

- перемещение вместе с учеником из точки настоящего, через проблемные зоны, к намеченному рубежу в будущем в том темпе, в котором ученик чувствует себя комфортно; техника «живой скульптуры» (эксплуатация кинестетического наводнения с формированием разлитого терапевтического транса, с проговариванием сценариев успешного пре-

одоления проблемных зон, позитивным подкреплением статуса Я-избавляющегося от дискомфорта);

- техника акцентированных вопросов-подсказок (эксплуатируются: отнесение проблемных обстоятельств к прошлому, переформулировка, работа голосом, манипуляции с символами проблем) в отношении того, как были пройдены соответствующие проблемные точки;

- удаление проблемных символов с дистанции;

- возвращение ученика в исходную точку;

- повторное измерение дистанции до искомого результата;

- акцентированная констатация сокращения этой дистанции; позитивное подкрепление развивающей активности, растущей самооценки и принятого решения в отношении изменения «избегающей» стратегии поведения на «преодолевающую».

Таким образом, работа психологической службы школы по подготовке учащихся 11-х классов к ЕНТ составляет комплекс мероприятий, включающих: проведение социально-психологического тренинга по расширению

средств преодоления межличностной, внутриличностной и школьной тревожности; организацию индивидуальных консультаций для учащихся, имеющих повышенный уровень тревожности; оказание консультативной помощи родителям, учителям по сохранению физического и психического здоровья одиннадцатиклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1 Битянова М.Р. Психология личностного роста – М.: «Международная педагогическая академия», 1995.

2 Журавлев Д. Экзамен - способ проверки знаний или психологическое испытание? // Народное образование. – 2003. – № 4.

3 Катков А.Л. Новые подходы в профилактике интернет-зависимости. – Павлодар, 2011.

4 Липская Т., Кузьменкова О. Готовимся к ЕГЭ (тренинг для старшеклассников). // Школьный психолог. – 2008. – № 9.

5 Степанов С. Здоровье тела и души. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001.

6 Чибисова М.Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004.

С.А.ТУКЕБАЕВА, Г.И.КАЗАХБАЕВА

КӘСІПҚОЙ ПСИХОЛОГТЫ ДАЙЫНДАУДЫҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ

Аннотация

Бұл мақалада заманауи қоғамдағы психолог маманын кәсіби дайындаудың негізгі бағыттары айқындалған. Мақалада сондай-ақ психологиялық кеңес берудің теориялық негіздері қарастырылған.

В данной статье раскрыты основные направления профессиональной подготовки специалиста-психолога в современном обществе. В статье также рассмотрены теоретические основы психологического консультирования.

Annotation

The main areas of professional training of the psychologist in the modern society are given in this article. It also deals with the theoretical foundations of psychological counseling.

Түйін сөздер: психолог, тәжірибе, іс-әрекет, кәсіби дайындық.

Қазіргі таңда тәжірибелі психологқа деген сұраныстың өсуіне қоғамда, экономикада, жанұяда, түрлі адамдардың тағдырында болатын дағдарыс құбылыстарға әлеуметтік сұраныстың қалыптасуы ықпал тигізді. Бүкіл әлемде, технологиялық, әлеуметтік-экономикалық, экологиялық, саяси және басқа да процестер, сандық және түрлі психологиялық проблемалар өскені соншалық, оларды шешудің дәстүрлі тұрмыстық тәсілдері жеткіліксіз.

Психологиялық қызметке деген пайда болған сұраныс түрлі салаларда жұмыс істейтін: жеке кеңес беруден әлеуметтік-психологиялық бағдарламаларды өткізуге дейін тәжірибелі психологтар санының артуына әкеп соқты [1].

Күн сайынғы кәсіби психологиялық тәжірибе қоғам жеке-дара адамдық құндылықтарды сезінедінің өсуіне ықпал тигізеді. Тәжірибелі психолог мамандығына әлеуметтік сұраныс кәсіби әрекет жайлы, оның адамдарға көмектесу мүмкіндігі басқа да әлеуметтік институттар көңіл аудармайтын кейбір қиыншылықтар қоғамдық санаға қажетті деңгейге сүйенеді.

Қоғамдық тәжірибенің кейбір салалары түрлі қарқынмен өзінің психологиялық тәжірибелік проблемаларын ұғынады; кейбіреулер әлдеқайда шапшаң, кейбіреулері баяу. Занды тәжірибе, қаржы саласы, медицина, орта білім беру жүйесі, қарулы күштер сияқты әлеуметтік салалар психологиялық қызметті қолдануға бет бұрды. Бұл деген сөз, өмірдің осындай салаларында психологиялық қиыншылықтардың нәтижелері әлдеқайда сезімтал.

Қазіргі таңда психолог іс-әрекетінің негізгі үш түрі бар, олар: ғылыми зерттеу жұмысы, адамдарға психологиялық көмек көрсету және оқыту. Ғылыми зерттеу жұмыстары теориялық, қолданбалы, сонымен қатар диагностикалық деп үшке бөлінеді. Психология саласында оқыту іс-әрекеті орта мектептен бастап, жоғарғы білім мен магистрлік дайындықпен аяқтап, білім беру жүйесінің барлық деңгейлерінде қолданылады. Іс-әрекеттің соңғы түрі – психологиялық көмек – бұл тәжірибелік психологиялық міндеттерді

шешу үшін психологиялық теория мен әдістерді қолдану болып табылады. Бұл диагностикалық, психологиялық түзетулерді, психотерапияны және психологиялық кеңесті қамтиды [2].

Тәжірибелі психологияның ізашарларының бірі психотехника, пси-хотехниканың негізгі міндеттері кәсіби таңдау және бағдар, іс-әрекеттің белгілі бір түрлеріне дайындық кезеңінде жарнама тиімділігінің психологиялық шарттарын оқып үйренуде психикалық қызметтерді жаттықтыру, оның дамуына жиырмасыншы ғасырдың басында В.Штерн, Г.Мюнстенберг және т.б. ықпал тигізді. Қазіргі таңда «психотехника» сөзі кейбір кезде тәжірибелі психологияның белгілі бір салаларында пайданылатын тәсілдер жүйесін белгілеу үшін қолданады [3].

Психотерапия қалыптасқан тәжірибелі психологияның эмпирикалық базасы болып табылады. Бұл процесте негізгі жайт, психотерапияның медицина саласынан бөлшектеніп шеттелуі. Бұл жерде З.Фрейдтің кейбір психологиялық науқастардың себеп-салдары медицинадан тыс және тек медициналық әдістермен ғана емдеу жүзеге асырылмайды деген идеясы өте маңызды. Комплекстерді жете түсінбеу, балалық шақтағы кикілжіндерді ұмыту, құмар болудан шеттелу және т.с.с. науқастың белгілері деп санауға болмайды, дегенмен көптеген қайғы-қасіреттер кикілжіндердің себеп-салдары болып табылады.

Тәжірибелі психология біздің еліміздің соңғы 25-30 жылда өзінің таралу мәресіне жетті. Жанұялық, психологиялық-педагогикалық, кәсіптік бағдарлаушы сияқты психологиялық қызмет көрсетулер пайда болды. Психологтар мектептерде, кәсіпорындарда, емханаларда және қарттар үйлерінде де бар. Өмірде кездесетін қиын жағдайларда адамдарға дәрігерсіз көмек көрсету және тәртіптегі ауытқуларды психологиялық түзету тәжірибелі психологияның негізгі міндеттерінің бірі болып табылады.

Психолог қызметіндегі объективті сұраныстар жанұядан бастап, мемлекеттік және мемлекетаралық, сонымен қатар, ұлтаралық

қарым-қатынастарға дейін қоғамның әлеуметтік өмірінің барлық дерлік деңгейлерінде пайда болады. Психологиялық проблемаларды сезіну мен дәреженің ұшқырлығына, белгілі бір елде психологияның даму деңгейі, басқа факторлардың ұлттық дәстүрлері, түрлі толық дәрежемен нақты бір салада психологтардың зерттеулеріне тәуелді [2].

Тәжірибелі психологтың клиенті болатын, олардың алдында тұрған күн сайынғы және болашақ міндеттердің ерекшелігін адамдардың іс-әрекеттерін, сипаттаумен ерекшеленеді. Мысалы, жалпы білім беретін мектеп оқушыларды тәрбиелеу мен оқытуда кездесетін қиыншылықтарға және тұлғаны қалыптастыруда олардың тәртібі мен қарым-қатынастағы ахауларға байланысты жағымсыз проблемаларды шешуге бағытталған психолог іс-әрекетінің негізгі ортасы ретінде қарастырылады. Оның негізгі міндеті – оқушылардың қабілеттерін дамыту үшін, қажетті психологиялық жағдай жасау.

Кеңес беруші психологтар, олардың әрекет ортасы менеджмент мынадай міндеттерді шешеді: белгілі бір мекемеде психологиялық жағдайды жақсарту және қызметкерлердің жұмысқа деген ынтасын көтеру; кадрларды таңдау тәжірибесін жүзеге асыру; ұйымдастырушылық құрылымды модернизациялау; жұмысшыларға көмек көрсету; олардың қабілеттерін дамыту; кикілжіндерді болдырмау және т.б.

Тәжірибелі психологтың клиенті болатын адамдардың жасерекшелік, жыныстық, білім деңгейі және тағы басқа да ерекшеліктеріне байланысты психологтың әрекет түрлері мен міндеттері қайталану арқылы дифференциацияланады. Мысалы, АҚШ-та тәжірибелі психологтардың 55 % ересек адамдармен жұмыс істейді; 17 % - балалармен; 9 % - жоғарғы оқу орындардың студенттерімен; 4 % - мектеп оқушыларымен; 15 % - ішімдікке құмар адамдармен, қылмыскерлермен жұмыс жасайды [4].

Тәжірибелі психологтар өзінің кәсіптік әрекетімен адамдардың психикалық денсаулығын жақсартуға және адамдар өмір сүріп, жұмыс істейтін жерде болатын проблемаларды

шешуге бағытталған психологияның әдістері мен теориясы салаларында жетістіктерді қолдану арқылы қоғамның психологиялық мәдениетін жақсартуда ықпал тигізеді.

Содан кейін, психолог-практик іс-әрекетіне әлеуметтік сұраныстың қалыптасуы қарқынды дамып келе жатқан экономиканың, саясаттың, денсаулық сақтаудың, білім берудің және адамдардың тәртібіндегі психологиялық заңдылықтарды ескеріп, толықтай түсінуде қоғамдық өмір мен әрекеттің басқа да салаларымен дәлелденеді. Психологиялық қызметке деген әлеуметтік сұраныстың негізгі себебі қоғамның психологиялық мәдениет деңгейін көтеретін адам өмірінің құндылықтарын сезінумен тығыз байланысты.

Психологтарға, яғни кәсіби жауапкершілікпен қарайтын және психологиялық көмекті жоғарғы деңгейде көрсетумен айналысатын адамдар, осыдан басқа жоғарғы психологиялық білімі бар, сонымен қатар, психолог ретінде қызметте қажетті тәжірибесі бар, лайықты құжат, сертификат дәлелдейтін және мамандардың жоғары бағасын иеленгеннен кейін психолог деген атаққа ие бола алады.

Психологтың кәсіби дайындығы әдетте, жоғарғы психологиялық білім алудан басталады. Мұндай білім жалпы психология, әлеуметтік психология, даму психологиясы, педагогикалық психология, арнайы психология, психофизиология және психология тарихы жайлы ұғымдарды меңгеруге ықпалын тигізеді. Тәжірибелі психолог мұндай іс-әрекет түрлерімен жұмыс жасайтын психологиялық аспектілерді танумен байланысты көптеген пәндер бар. Бұл медициналық психология, жанұя психологиясы, басқару психологиясы, балалар психологиясы, экономикалық психология және басқа да көптеген арнайы пәндер.

Содан кейін психолог психологиялық жұмыстарды өткізуде тәжірибелі іскерлік пен дағдыны жүзеге асыру үшін, қажетті білімдер алады. Бұл іскерлік психологиялық түзету, кеңес беру және психологиялық тесттерді қолданумен байланысты. Бұл пәндерді оқу өзіне тек лекциялық қана емес, сонымен қатар, семинарлық және тәжірибелік пәндерді енгізеді [5].

Психологтың кәсіби, фундаменталды және базалық дайындықты түгелдей қамтамасыз етеді. Психологтың кәсіби дайындығы кешенді білім және дағды мен іскерлікті игеру болып табылады.

Психологтың тұлғасы даму үрдісінде бірінші саты – бұл психолог іс-әрекетіне қойылатын ерекше талаптарды тану, қажетті білімдерді, іскерлік пен қасиеттерді бағалау, мамандыққа байланысты талаптардың деңгейін анықтау. Психологта мынадай қасиеттер болу қажет:

- психология және ғылымның басқа да салаларымен бірегей қажетті теориялық білімдерді;

- табысты психологиялық жұмысты ұйымдастыруға қажетті білімдерді;

- клиенттермен тәжірибелі қарым-қатынас саласында дамыған іскерлікпен;

Тәжірибеде клиенттермен қарым-қатынас жасау үшін психологтан адамдарды дұрыс қабылдап, жағымды бағалау, өзара қарым-қатынасқа баулу, жақсы қарым-қатынас орнату және сендіру сияқты талап етіледі [6].

Р.С.Немов өзінің психолог тұлғасына деген талаптарында белгілі тұлғалық қасиеттерді міндетті түрде дамыту, алайда, ол өзінің жұмысында: «Кәсіби ЖОО-лық дайындық үрдісінде барлық жағдайды көздеу мүмкін емес, сонымен қатар мұндай дайындық дағды мен іскерлікті қолдануға қарағанда, қалыптасқан дәстүр бойынша дайындық білімдерді алуға бағытталған» деп мақұлдайды [2].

С.В.Петрушин өзінің еңбегінде мұндай пікірмен келіседі: «Мен Қазан Мемлекеттік университетінің психология кафедрасында қызмет істеймін. Менің талаптарым болашақ кәсіпқой-психологтарды дайындау болып табылады. Бірнеше жыл дәстүрлі лекциялық-семинарлық жанрда жұмыс жасау, менде қанағатсыздық сезімін өрбітеді. Студенттер теориялық білімдерді алады, ал тәжірибелі іскерлікті тек лекция арқылы үйрету мүмкін емес. Маған түсініктісі, психолог-практиктерді дайындаудың бұдан да тиімдірек тәсілдерді қолдану қажет» [4].

Жоғарыда көрсетілген авторлар, сонымен қатар, көптеген басқа авторлар да психо-

логтарды дайындауда қажетті әдіс-тәсілдер жеткіліксіз дамып келе жатыр деген ой-пікірлерін айтуға.

Бірақ, бұған қоса барлығы мұндай дайындықты қажетсіну жайлы ойлары ортақ., бұл пікірді В.М.Просекованың сөзімен тудыруға болады: «қазіргі психолог тәжірибесінде бар бағыттардың көптеген түрлеріне қарамастан, психолог-практиктың жұмысында негізгі құрал ол психологтың өзі, оның тұлғасы деген ұғым бар» [1].

I.L.Shapiro (1978) «Топ жетекшісінің жағымды тұлғасын» бейнелеген болатын. Ол адалдық, тұлғалық интеграциялықты, шыдамдылық, батылдық, икемділік, жылылық, өзін-өзі тану мен уақыт бойынша бейімделу іскерлігі сияқты тұлғалық қасиеттерді белгілеген болатын. Алайда, I.L.Shapiro бұл қасиеттер өте маңызды болса да, айтарлықтай қажетсіз деп көрсетті.

Әйгілі психотерапевт және кеңес беруші Р.Кочюнас былай деп жазған: «Айтылған ой-пікірді қорытындылау үшін, кеңес берушінің тиімділігі тұлғалық қасиеттермен, арнайы іскерлік және кәсіптік білімдермен анықталады. Бұл факторлардың әрқайсысы психологиялық кеңес беру қасиеттерін қамсыздандырады. Нәтижесінде, бұған психологтың сындарлы әрекеті үрдісінде клиент тұлғасының өзгеруі - психологиялық жұмыстың нәтижелі тиімділігі тәуелді болады. Ең алдымен, ешбір адам психотерапевт немесе кеңес беруші болып дүниеге келмейді деп айтуға болады. Қажетті қасиеттер туа пайда болмайды, олар өмір бойы дамиды. Теориялық және тәжірибелік дайындықтың маңыздылығына мән бермей, біз кеңес беруші тұлғасының факторына бет бұруға мәжбүрміз. Кезінде М.Valint пен Е.Valint [3] «Білімді тек кітап пен лекциялардан алуға болады, ал жұмыс үрдісі кезінде дағды қалыптасады, бірақ олардың құндылығы психотерапевт тұлғасының жетілуінсіз шектеулі болады. Егер де психотерапевт тұлғасының қажетті қасиеттері кәсіптік деңгейге көтерілсе, онда жағымды мақсатпен психо-терапияға сұраныс артып, қажетті құралға айналуы ықтимал.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Кочюнас Р., Психотерапевтические группы: теория и практика. – М.: «Академический проект». 2000.
- 2 Горноста́й П.П., Васьковская С.В. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход. – Киев, 1995.
- 3 Маркелова М.Н., Просекова В.М. Профессиональное самосознание начинающего психолога // Психолог-профессионал: деятельность, личность, общение. – Тюмень, 1998.
- 4 Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Диагностика и развитие компетентности в общении. – М. – 1990.
- 5 Петрушин С.В. Мастерская психологического консультирования. – Казань, «Новое знание», 2001.
- 6 Немов Р.С., Психологическое консультирование. – М.: «Владос», 2000.

С.Б.МАЛЫХ, О.С.САНГИЛБАЕВ

ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье рассматриваются факторы и закономерности формирования, поддержания, развития психического здоровья педагога. Подробно изучается интегральная характеристика личности – смысложизненная ориентация.

Мақалада педагогтың психологиялық салауаттылығын қалыптастыру, қолдау және дамытудың факторлары мен заңдылықтары жан-жақты қарастырылады.

Annotation

The article throws the light to some factors and regularity of formation, maintenance and the development of psychologically healthy educator.

Ключевые слова: личность учителя, смыслообразующие системы мотивации, смысложизненные ориентации педагога.

На формирование подрастающего поколения педагоги оказывают существенное влияние, служат определенным ориентиром и постоянным спутником развития детей. Здоровье педагога во многом определяет направленность и характер его взаимодействия с детьми. Наоборот, педагоги с отклонениями, нарушениями физического и психического здоровья взаимодействуют с учащимися преимущественно в деструктивном режиме и с негативными последствиями. Проблема здоровья педагога широка и многообразна. Психическое здоровье педагога является лишь одной ее стороной, но основополагающей. Поэтому так важно исследовать факторы и за-

кономерности формирования, поддержания, развития психического здоровья педагога.

Осмысленность и осмысление выступают как результат, так и процесс рефлексии высшего уровня побуждений человека. Осмысленность как осознание смысла позволяет более ясно и адекватно формировать профессиональную жизненную позицию педагога, более эффективно разрешать межличностные и внутренние конфликты, планировать свое будущее, оценивать и переоценивать прошлое, а также в полной мере ориентироваться в настоящем. Смысл, в нашем понимании, является самой генерализованной интегральной характеристикой личности, содержащей,

с одной стороны, движущую силу, побуждение, главную цель, отражающую эталонный, идеальный ожидаемый результат, что указывает на мотивационную и волевую (саморегуляционную) природу этого понятия. С другой стороны, смысл определяет содержание и характер обобщенного отношения личности, субъективный образ воспринимаемой действительности, отражающий тем самым аффективно-эмоциональную и познавательную составляющие смысла. Являясь близкими по этимологии к понятию мышление, имея общий корень для словообразования от слова «мысль», смысл, осмысливание, осмысленность охватывают существенно более широкий спектр психических процессов и явлений, раздвигая границы познавательной сферы личности до эмоционально-аффективной, мотивационной и волевой.

В работах Л.М.Митиной, посвященных исследованию профессионального развития личности учителя, проблема смысла жизни специально не рассматривается, но их общая направленность «тяготеет» именно к этой проблематике. Отталкиваясь от тези-

са С.Л.Рубинштейна о двух способах существования человека и двух отношениях его к жизни, Л.М.Митина выделяет две основные модели труда учителя – модель адаптивного, приспособляющегося поведения и модель, которая характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса [1].

Целевая рефлексия, самотрансценденция, «выход за пределы себя» – все это способы решения проблемы противоречия между субъективностью внутреннего мира и объективностью окружающей действительности, самого, пожалуй, распространенного противоречия в жизни любого человека. Давление окружающей действительности и противостояние этому давлению находят свое всеобъемлющее объяснение и даже «оправдание» именно в смысложизненных ориентациях.

Таблица 1 – Структура смысложизненных ориентаций

Иррациональные побуждения	
Социальные нормы	Требования и правила
Просоциальные смыслы	Персональные смыслы

Рассмотрим в развитии идеи В.Э.Чудновского, структуру организации смысложизненных ориентаций с точки зрения их центростремительного и центроостремительного характера по отношению к личности учителя как сферическую систему с персональными (личностными, интернализированными) смыслами в центральной области и общественными (вынужденно заимствованными, внушенными, навязанными) смыслами на периферии [2].

В этом случае существенными характеристиками будут выступать, во-первых, со-

отношение (доли, пропорции) внутренней (центральной) и периферической областей и, во-вторых, «пропускная способность» периферической области, как пограничной между субъективным внутренним миром личности и объективной окружающей социальной реальностью. Персональные и общественные смыслы во многом не соответствуют, а иногда и противоречат друг другу. Внутри себя они также подразделяются на относительно самостоятельные зоны или сектора. Общественные смыслы, например, зависят от ре-

ферентной группы, к которой они относятся, а это в том числе и смыслы, обслуживающие профессиональную деятельность учителя, и, соответственно, возникающие на основе обмена мнениями со значимыми представителями профессионального сообщества. К ним тяготеют соответствующие зоны (сектора) персональных смыслов.

Персональные смыслы чаще, общественные реже, могут иметь иррациональные характер. Например, сокровенные мечты могут рассматриваться как центростремительные, самодостаточные смысловые образования, которые, при этом, оказывают, несомненно, большое влияние на жизнь и профессиональную деятельность учителя.

Противоречия в структуре смысложизненных ориентаций немедленно сказываются на характере взаимодействия с окружающим миром и обычно имеют существенные негативные последствия. Именно поэтому так важно занимать рефлексивную позицию, иметь возможность посмотреть на ситуацию «со стороны». И не только «внешнюю» ситуацию, отражающую, например, характер взаимоотношения учителя и учащихся, но и «внутреннюю», отражающую отношения учителя к самому себе и к своей жизни в целом. Рассмотрим теперь систему смысложизненных ориентаций учителя, как основу педагогической направленности, с точки зрения преобладания асоциальных и просоциальных приоритетов, то есть доминирования эгоцентрических или социоцентрических ориентаций.

А.Якубик, польский психолог, в рамках исследования проблемы истерии, вслед за коллегой и соотечественником Я.Рейковски, указывает на первостепенное значение ориентаций личности для ее интеграции и регуляции, а также выделяет типы ориентации личности в зависимости от их направленности: эгоцентрические (ориентированные на осуществление личных задач и целей) и неэгоцентрические (ориентированные на осуществление внеличных задач и целей) [3].

Степень выраженности той или иной направленности позволяет подразделить ориентации и, соответственно, реакции личности

на четыре основных типа: эгоцентрический (ипсоцентрический), аллоцентрический, социоцентрический и альтруистический. Аллоцентрическое и социоцентрическое поведение является прообщественным (социально позитивным) поведением. Эгоцентрический тип регуляции – это поведение, направленное на защиту, поддержание или развитие собственной личности. Регуляция аллоцентрического типа характеризуется преобладанием действий, направленных на удовлетворение потребностей, защиту интересов и развитие других людей, а социоцентрического типа – на цели социальных групп, общественных учреждений и т.п. Об альтруистическом поведении можно говорить в том случае, если, действуя в пользу другого лица, приносятся в жертву какие-то собственные ценности или имеет место отказ от индивидуальных целей. В истерической личности преобладает эгоцентрический тип регуляции и, соответственно, смысложизненных ориентаций.

Согласно концепции Ж. Пиаже для детей до 6-7 лет естественным образом характерен, закономерен эгоцентрический тип ориентаций, но в последующем развитии он должен преодолеваться вследствие развития сначала аллоцентрических (в отношении «значимых других», близких ребенку людей), а позже и социоцентрических ориентаций личности [4].

Если у взрослого человека преобладает все же эгоцентрический тип ориентаций, это является следствием действия таких факторов как:

- 1) неувоенное в процессе социализации социально позитивное поведение (обычно из-за слабого внешнего контроля, т.е. неэффективной системы поощрений и наказаний, применяемых окружающими);
- 2) низкой степенью интернализации норм;
- 3) отсутствием согласованной и реальной картины мира;
- 4) завышенным чувством собственной ценности;
- 5) неадекватным восприятием отношения окружающих;
- 6) чрезмерной дифференцированностью «Я» и «Они», которая затрудняет выявление сходства других лиц с «Я».

Сохранение доминирующей позиции эгоцентрических ориентаций происходит оттого, что основой регуляции эгоцентрического типа является недоразвитие структуры «Я». Кроме того, задержка в развитии структуры «Я» приводит к возрастанию потребности в поддерживающей информации и повышает сосредоточение на себе (сильное вовлечение «Я»). Взрослый человек в зависимости от потребностей и ситуации может приводить в действие различные типы поведения, как эгоцентрические, так аллоцентрические и социцентрические. Лишь явное преобладание эгоцентрического типа регуляции представляет собой патологию личности. Эгоцентрическое поведение преобладает также и у индивидов с невротическими расстройствами. Невротизация личности педагога, к сожалению, достаточно широко распространенное явление. Этому способствует чрезвычайно напряженный характер профессиональной деятельности. Но как показано в исследованиях Л.М.Митиной, не всякий педагог неизбежно обречен на невротизацию, а только тот, который выбирает адаптивные стратегии, становится на путь профессиональной стагнации, отказывается от формирования гибкой профессиональной позиции, основанной в первую очередь на рефлексии. Эгоцентрической доминанте в обязательном порядке способствует затрудненность осознания собственного эгоцентризма, то есть слабая рефлексивная позиция личности. Эгоцентрическую личность характеризует преобладание тенденции к господству, к демонстрации себя (разговоры о себе, хвастовство, привлечение к себе внимания), к соперничеству (желание занимать первые места, нетерпимость к неудачам) [5].

Это является распространенным признаком манипулятивного взаимодействия и, в равной степени, является и характерными симптомами истерии. С точки зрения концепции эгоцентрического типа регуляции истерическую личность отличают следующие свойства:

1) рецептивное поведение, т.е. поведение, направленное на получение чего-либо (полу-

чение благ), например, помощи, заботы, одобрения, восхищения, послушания, привилегированного положения, первенства и т.д.;

2) удовлетворение своих потребностей за счет других лиц, например, путем контролирования других, занижения их положения, сосредоточения на себе внимания и интереса окружающих;

3) восприятие действительности с точки зрения полезности предметов и событий для личных целей, например, избирательное восприятие и запоминание полезных сведений, мнимых обязанностей других по отношению к себе, событий, представляющихся обидными;

4) подчинение познавательных механизмов регуляции инстинктивно-эмоциональным механизмам, что проявляется, в частности, в нереалистическом и фобическом мышлении, отсутствием эмоционального контроля, тенденциозно негативной оценкой намерений и планов других людей, неадекватной оценкой собственных возможностей (завышенный уровень самооценки и притязаний).

Это ли не картина, рисующая нам учителя, погрязшего в рутине профессиональной стагнации? Эгоцентрический тип регуляции приводит в действие нейрофизиологические механизмы, связанные, прежде всего, с подкорковыми центрами эмоций, а не (или в значительно меньшей степени) с корковыми процессами, как это происходит при аллоцентрическом и социцентрическом поведении. Бессознательное не склонно учитывать чьи-то интересы кроме собственных и бессознательное же не склонно к рефлексии. Очевидно, что учителя с эгоцентрическим типом смысложизненных ориентаций оказывают негативное влияние на учащихся, предрасположены к деструктивным формам взаимодействия – вредят себе и окружающим. Единственный способ преодоления эгоцентрической доминанты – формирование активной рефлексивной позиции учителя, которая позволит провести полномасштабную переоценку всего жизненного и профессионального пути и преодолеть накопленный негативный опыт деструктивного взаимодей-

ствия. Смысл, в самом широком понимании, определяет все возможные аспекты участия человека в жизни. Такие понятия как «роль», «позиция» являются, на наш взгляд, неудачными, излишне узкими, частными, не отражающими в полной мере богатство и глубину содержания понятия «смысл» в том, как оно реализуется в жизни человека. Смысл определяет динамические и статические, глобальные и ситуативные особенности субъективного восприятия, реагирования и самодеятельности человека [6].

Смысл всей жизни в целом и ее профессиональной составляющей у каждого педагога может быть разным, более или менее конструктивным, социально оправданным, личностно обоснованным, может приводить педагога к совершению или отказу от совершения тех или иных действий и поступков, о которых он впоследствии будет вспоминать либо со стыдом и сожалением, либо с гордостью [7].

Осмысливание, осмысление происходящего вокруг и во внутреннем мире, позволяют педагогу актуально прогнозировать последствия происходящих событий и совершаемых действий, поступков, принимаемых решений и оценок, вследствие чего необходимо возрастает уровень ответственности педагога, ощущения «взрослости», выражающееся в характере и объеме контроля и управляемости жизнью и отдельными ее сферами, в том числе и профессиональной [8].

Недоступность или искаженное осознание смысла жизни формирует ощущение беспомощности, неопределенности, непредсказуемости, неконтролируемости и неуправляемости жизни. Поведение такого человека становится менее организованным, бессистемным, непоследовательным, вводит в заблуждение окружающих, как следствие вызывает раздражение, неприятие, отчуждение. Для педагога такая ситуация неприемлема, так как одной из основных его профессиональных задач является установление тесного, высокоэффективного контакта с детьми. Неопределившийся в своих жизненных ориентирах педагог воспринимается учащимися в лучшем случае

как сумбурная, неорганизованная натура, а в худшем случае как беспринципная и безответственная, целиком зависящая от ситуации (текущей конъюнктуры) личность, которую и личностью то назвать можно с большой натяжкой, так как отсутствует главное свойство личности, ее целостность, завершенность, самоопределение. Ответная реакция учащихся не изменит ситуацию к лучшему - их тревожность, агрессия, даже месть только усугубят внутриличностные противоречия педагога, окончательно запутают его, будут препятствовать поискам оптимального пути профессионального и личностного развития [9].

Таким образом, потерянный или неправильно определенный смысл жизни служит причиной для психических расстройств, отклонений и нарушений психического развития педагога. Наоборот, адекватное и полное осмысление профессиональной и жизненной позиции позволит педагогу более эффективно справляться с внутренними и внешними препятствиями, преодолевать трудные жизненные ситуации, обеспечивать внутреннюю готовность к обоснованной грамотной реализации своих отдельных, частных побуждений.

Смыслообразующие системы мотивации, профессиональной и личностной направленности педагога служат залогом его жизненного благополучия и успешности в профессиональной деятельности. Осмысление, осмысливание и осмысленность выступают как процесс и результат глубочайшей рефлексии, как высшие функция и достижение сознания человека. Формирование умений адекватного осмысливания, осмысления имеет ярко выраженный прикладной аспект, заключающийся в повышении эффективности социальной адаптации и гармонизации развития личности. Осознание, принятие и контроль смысла позволяют управлять самим смыслом и его влиянием на жизнь человека [10].

Указанные три этапа осмысливания составляют последовательность, соответствующие хронологии проведения исследований данной проблемы и смежных направлений:

1) осознание (в рамках концепции З.Фрейда), рефлексия;

2) принятие (в рамках концепции К.Роджерса), переоценка;

3) самоконтроль и личностная гибкость (в рамках концепции Л.М.Митиной).

Преодоление нарушений смыслообразования и осмысливания (осмысления) во многом зависит от своевременности их распознавания, диагностики. В этом обнаруживается родство с общей проблемой ранней диагностики проблем развития личности, в рамках которой также рассматриваются своевременное распознавание стресса, невротизации или психотизации личности, других девиаций [11].

Исследование различных аспектов профессионального становления и развития учителя, выполненные под научным руководством Л.М.Митиной (Е.С.Асмаковец, К.А.Аветисян, Н.С.Ефимова и др., в том числе и Д.Ю.Чернов – автор данной статьи) доказывают существенную и даже определяющую роль стратегии «личностной гибкости» учителя, как основного фактора успешности педагогического труда и гармоничного развития личности учителя.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Чрезмерное давление на личность со стороны окружающей действительности способно разрушить индивидуальные смысло-жизненные ориентации учителя и заменить их «искусственными» социальными эталонами, что вынуждает учителя, по мнению Л.М.Митиной и ее последователей, выбирать адаптивную стратегию и, как следствие, становится на путь профессиональной стагнации.

2. Выбор учителем стратегии «личностной гибкости», в соответствии с идеями Л.М.Митиной, обусловлен в первую очередь, самостоятельной, независимой позицией в системе профессиональных отношений, основывающейся на «сильном внутреннем стержне», который и образуют на наш взгляд высокосформированные индивидуальные смысло-жизненные ориентации учителя, что в плане профессионального и личностного развития является ведущим позитивным фактором.

3. Потенциал становления и формирования индивидуальных смысло-жизненных ориентаций учителя включает в себя способность учителя к глубокой рефлексии, формирование сложной структуры мотивации и высокий уровень самоконтроля учителя, что, в свою очередь, обуславливает успешное противостояние учителя неизбежному давлению со стороны окружающей действительности, в том числе в сфере профессиональных отношений.

На основании вышесказанного следует рекомендовать педагогическим работникам быть более открытыми новому опыту и в меньшей степени поддаваться влиянию организационных факторов профессиональной среды, в то же время эффективно преодолевать эгоцентрические тенденции, гибко сочетать центростремительные (эгоцентрические) и центробежные (социцентрические) смысло-жизненные ориентации, активно способствовать развитию учащихся и, через нее, обеспечивать все более высокий уровень самосовершенствования (и далее самоактуализации) на пути гармоничного развития личности.

Профессиональная деятельность педагогов – одна из немногих является предельно приближенной к основному (биологическому) смыслу жизни – сохранению себя, своих индивидуальных особенностей в последующих поколениях, так как учитель, даже будучи ограничен рамками образовательной программой, неизбежно субъективно реализует цели и задачи обучения, воспитания и развития, тем самым имеет величайшую по своей ценности возможность формирования «по своему образу и подобию» личности учащихся. Одна только эта идея, при должном ее позиционировании в системе смысло-жизненных ориентаций педагога, способна творить чудеса – помогать преодолевать объективные препятствия и субъективное сопротивление, создавать «новое» с опорой на «избранное старое», воодушевлять и организовывать, сохранять динамику поступательного движения (развития) даже в состоянии покоя и релаксации.

Потенциал смысложизненных ориентаций в системе профессиональной мотивации (направленности) педагогов велик и от всех и каждого из нас зависит, будет ли он реализован или останется невостребованным.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: 1994.
- 2 Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: 1997.
- 3 Якубика А. Истерия / Электронный ресурс Научного центра психического здоровья РАМН – <http://www.psychiatry.ru>.
- 4 Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: 1999.
- 5 Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: 2004.

6 Современные проблемы смысла жизни и акме: Материалы VI-VII симпозиумов ПИ РАО. – М.: Самара. 2002.

7 Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: материалы VIII - X симпозиумов. – М.: 2004.

8 Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии. – 2001. – №2. – С.114-118.

9 Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: Материалы симпозиума ПИ РАО. – М.: 1997.

10 Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М.: 2000.

11 Максимова Е.А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) // Мир психологии. – 2001. – №2. С.104-108.

З.Қ. ОРМАНОВА, Г.П. АБСАТАРОВА

МЕКТЕП ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада қазіргі мектептегі кәсіби педагог-психологтың кәсіби қызметінің ерекшеліктері анықталған. Автор нағыз педагог-психологтың қоғамның қазіргі талаптарына сәйкес болуы тиіс деген тұжырым жасайды.

В данной статье определены профессиональные особенности в психологической службе педагога-психолога современной школы. Автор приходит к выводу, что настоящий педагог-психолог должен отвечать современным требованиям общест.

Annotation

The given article defines the professional peculiarities of psycho- pedagogic teachers at present schools.

Түйін сөздер: психологиялық қызмет, психикалық даму, психологиялық зерттеулер, дамудың макрофазасы, психодиагностика жасау, психологиялық білім, психологиялық түзетулер.

Кез-келген білім беру жүйесінде білім алушы адам үйренуші болып табылады. Осы түсінікте адамның өзі басқалардың көмегімен оқитыны атап көрсетіледі, яғни, ол білім беру процесінің белсенді субъектісі бола тұрып, барлық қарастырылған субъектілік сапалармен, қырлармен сипатталады.

Жаңа формацияда білім беру саласындағы барлық процесте, пән оқушылары мен топ тәлімгерлеріне кәсіби дайындықтарын өзгертіп, толықтыру онда білімдердің жекелік ерекшелігін ескеру, қабілетіне және тұлғалық бағыттылық ықпалына қарай жағдай туғызуды қажет етеді. Осындай психоло-

гиялық міндеттерді шешуде педагогикалық-психологиялық қызмет көрсету қажеттілігі туындады. Сонымен бірге барлық үйренушілер білім беру жүйесінің белгілі бір сатысында бастапқы, жалпы және тек оларға тән ерекшеліктермен, қырлармен сипатталады. Бұл, әр білім беру сатысы, әдетте, адам өмірінің белгілі бір кезеңімен теңестірілуімен түсіндіріледі. Мысалы, дүние жүзінде бастауыш мектепте 10 жасқа дейінгі балалар оқиды [1].

Бастауыш мектеп оқушысы – бұл адамның іс-әрекет берілген жағдайда оқу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі қоғамдық болмысының бастауы. Осы сапада бастауыш мектеп оқушысы, ең алдымен, оған дайындығымен сипатталады. Бұл оқу мүмкіндігін қамтамасыз ететін физиологиялық және психикалық, ең алдымен интеллектуалдық даму деңгейімен анықталады. Мектепке оқуға дайындық мектепке, оқуға, танымға деген жаңаны ашуға қуану, жаңа дүниеге, үлкендер дүниесіне ену ретіндегі қатынасын білдіреді. Бұл жаңа міндеттерге: мектеп, мұғалімдер, сынып алдындағы жауапкершілікке дайындық. Жаңаны тосу, оған қызығу бастауыш мектеп оқушысының мотивациясының негізінде жатыр.

Бұл дайындық бүкіл алдыңғы психикалық дамудың қорытындысы ретінде, отбасындағы және бала бақшадағы тәрбиелеу мен оқытудың бүкіл жүйесінің нәтижесі ретінде түсіндіріледі. Оларға жататындар: баланың жалпы физикалық дамуы, жеткілікті білімдер көлемінің болуы, өзін-өзі күтудің, мінез-құлық мәдениетінің, қарым-қатынастың, қарапайым еңбектің, «тұрмыстық» дағдылардың болуы; тілдің дамуы; жазудың алғышарттарының болуы; оқуға ниеттену.

Бастауыш мектепте, кіші мектеп оқушысында, осы кезеңдегі жетекші іс-әрекеттің негізгі элементтері, қажетті оқу дағдылары мен іскерліктері қалыптасады. Осы кезеңде ойлау формалары дамиды, олар ары қарайғы ғылыми білімдер жүйесін меңгеруді, ғылыми, теоретикалық ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді. Мұндай оқуда, күнделікті өмірде өз бетінше бағдарланудың алғышарттары

қалыптасады. Осы кезеңде «баладан тек елеулі ақыл-ой жұмсауды ғана емес, сондай-ақ үлкен физикалық төзімділікті талап ететін» психологиялық қайта құру жүреді [2].

Өмір жағдайының өзгеруімен, отбасынан немесе бала бақшадан мектепке ауысуымен байланысты бастауыш мектеп оқушысында үстем беделдер біршама өзгереді. Ата-ана беделімен қатар мұғалім беделі де пайда болады. «Ал мұғалім былай айтты,» - деп бала шешесінің айтқанына қарсы шығады. Осындай балалардың жаңа кезеңге келіп түсініспейтін жағдайлардың пайда болу кезеңдерінде педагог-психологтардың қолдау беріп көмектесуі, кеңестер беруінің пайдасы өте зор. Бастауыш мектептің соңына қарай, дамудың макрофазасы ретінде негізгі бейімделу кезеңі аяқталғанда, оқушы тек қана оқу іс-әрекетінің ғана емес, сондай-ақ, белсенді тұлға аралық өзара әрекеттесудің де субъекті бола бастайды, оның өзі өте маңызды.

Білім мен тәрбие – егіз ұғым. Бұл екеуі әрдайым бірге жүргенде ғана адамның рухани байлығы кең болмақ. Ел болу үшін де ең алдымен тәртіп керек. Қазақ халқында «ел боламын десен, бесігіңді түзе» деп тегін айтылмаса керек. Әлемдегі екінші ұстаз Әбу Насыр әл-Фараби: «Адамға ең бірінші білім емес, рухани білім керек, тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы» деген. Демек, тәрбиесіз берілген білім апат әкеледі.

Тегінде, тәрбие – үлкен жауапкершілікті, жүйелі көңіл бөлуді талап ететін өзгеше бір әлем. Ғылымда осы өзгеше тәрбие мәселесімен айналысатын педагогика-психология саласы – халық педагогикасын зерделеуге, бала психологиясын, оның эстетикалық талғамын, ұлттың дәстүрлі мәдениетін, әскери мекемелер мен әскерилер психологиясын, өмірдегі жаман-жақсы адамдар психологиясын зерттеуге арналған бірден-бір ғылым. Осы ғылымның терең тамырлы, жан-жақты халықтық тәрбие, еңбек тәрбиесі, әскери тәрбие, патриоттық тәрбие, экономикалық тәрбие салалары бар. Барлық салалардың көздеген мақсаты – біреу ғана, ол – адам тәрбиелеу, яғни бүгінгі ұлттың менталитетіне лайық икемді, жан-жақты жетілген, нарықтық

экономикаға бейім, парасатты ұлт азаматын тәрбиелеу [3].

Сонымен қатар адам бойындағы ешқандай аспаппен өлшеп болмайтын асыл қасиет – адамгершілік нәрін адам бойына сіңіру. Содан кейін ғана еліміздің болашағы – жастарға білім беру жолындағы тәрбие. Әр жастың санасын білім нәрімен сусындатып, оны ары қарай тереңдете жалғастырып, қазіргі заманның талабына сай етіп даярлау, т.б. Бұлардың бәрі – педагог-психологтың қызметі. Міне, осындай түзу жолдан шығып кетпес үшін арнайы педагог-психологтардың кеңесіне сүйенеміз, үйренеміз және өзгеге үйретеміз.

Қазіргі педагог-психологтың алдына: болашақ өркениетті, дәстүрлі демократиялық мемлекетті құратын жас ұрпақтың ең әуелі адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, содан кейін оның жан сапасын, тән сапасын арттырып, техникалық прогреске сәйкес жан-жақты қолданбалы білім беру міндеттері қойылады. Ол үшін мектептер қаражатпен, техникалық құралдармен, мәдени қажеттіліктермен толық қамтамасыз етілуі тиіс. Нағыз педагог-психологтар қоғамдағы саяси-экономикалық жағдайларда кездесетін келеңсіз үрдістермен күрес жүргізе алатын – күрескер болуы керек. Өйткені ол халықтың қамын, шәкірттің болашағын ойлайтын және сол үшін еңбек ететін тұлға.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет: ғылыми, қолданбалы және практикалық сияқты үш түрғыда қарастырылады.

Ғылыми жағы білім берудегі психологиялық қызмет мәселелерінің зерттелуін, теориялық және әдіснамалық негіздемесін, психодиагностика жасау, қазіргі мектептегі білім берудің нақты жағдайына сай психологиялық білімді қолдану түрлері мен әдістерін дамыту және психологиялық түзетулерді қамтиды.

Қолданбалы жағы оқыту мен тәрбиенің, оқулықтың дидактикалық және әдістемелік материалдардың, оқу бағдарламаларының психологиялық негіздерін жасау және оны талдауды қоса алғандағы барлық үрдістерін психологиялық жағынан қамтамасыз ету.

Практикалық жағы психологтардың білім беру мекемелеріндегі (балабақшалар, мектеп-

тер, гимназиялар мен интернаттардағы) немесе білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет орталықтарындағы жұмыстарына тікелей қатысты [4].

Білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет Білім және ғылым министрлігінің педагогикалық және психологиялық қызмет бөлімі, білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің аймақтық орталығы, облыстық, аудандық орталықтары арнайы білім мекемесінің педагогикалық-психологиялық қызметі сияқты еліміздің білім кеңістігіндегі біртұтас тікелей құрылым күйінде жобаланады. Бұлардың әрқайсысы білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің тиімділігіне кепілдік бере отырып, өздеріне қатысты да тиісті мәселелерде бірлесіп жұмыс істеуді нақты білуі тиіс.

Мектеп педагог-психологының қызметтік міндеттері:

1) жалпы білім беретін мектептердегі оқитудың барлық кезеңдерінде балаларға қажетті жағдайларды жеке көмек беру үшін педагогикалық-психологиялық зерттеуді жүзеге асыру;

2) психологиялық ғылымның жетістіктерін негізге ала отырып, мектеп оқушыларының әркелкі жас кезеңінде жан-жақты, тұлғалық, интеллектілі дамуын қамтуға ықпал етеді;

3) мектеп әкімшілігі мен мұғалімдердің сұраныстары бойынша оқушылармен, мұғалімдермен, ата-аналармен психологиялық сақтандыру, диагностикалық, түзеу және кеңес беру жұмыстарын жүргізеді, мектеп оқушыларының интеллектуалды, тұлғалық, эмоциялық және ерік-жігер ерекшеліктерін, олардың қызығушылықтары мен қабілеттерін зерттейді; оқуға психологиялық дайындық жеткіліксіздігін ерте анықтауды мақсат ете отырып, бірінші сыныпқа бала қабылдауға қатысады;

4) педагогикалық кеңестің әдістемелік бірлестіктердің, сыныптардағы, сондай-ақ мектептегі ата-аналар жиналыстарына қатысады, оқушыларға ықпал етіп, жеке көмек көрсетуге байланысты негізгі проблемаларды шешуге арналған педагогикалық консилиумдар мен педагогикалық кеңестерге қажетті ақпараттар дайындайды;

5) мектептегі психология бөлмесін құруды және қажетті құжаттарды сақтауды, оларды дұрыс пайдалануды қамтамасыз етуді жауапкершілігіне алады;

б) мектептегі психологиялық қызметтің психологиялық-педагогикалық жұмыстарының нәтижесі мен есебінің ғылыми-әдістемелік орталықтар тағайындаған талаптарына сай болуын қатаң түрде жүзеге асырады.

Жалпы қорыта келгенде, педагог-психолог балалармен және жастармен білім жүйесінде қызмет атқаратын кәсіби маман ретінде қабылданып, жұмысының негізгі салмағы мектепке, балабақшаға, емханаларға және балалар үйіне түседі.

Сонымен бірге, балалардың отбасымен, мұғалімдермен, басқа кәсіби мамандармен де жұмыс істеуге тиісті. Педагог-психологтар мектептермен және басқа ұйымдармен, олардағы ұйымдастырушылық шараларды бағалауға және ерекше қамқорлықты қажет

ететін балаларға көмектің стратегиясын құрастыруға көмектесе алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практика. – М.: Педагогика, 1991.

2 Дусавицкий А.К., Портная Г.А. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – М.: Советская Россия, 1977.

3 Кала У.В., Раудик В.В. Психологическая служба в школе. – М.: Знание, 1986.

4 Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: Просвещение, 1991.

5 Захарова А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. – 1982. – №1.

Д.Д. ДУЙСЕНБЕКОВ

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация

В статье рассматривается история становления и развития психологии как науки и специальности в Казахстане. Особое внимание уделяется раскрытию роли профессора Муканова М.М. в развитии казахстанской психологической школы.

Мақалада Қазақстандағы психологияның ғылым және мамандық ретінде қалыптасу мен даму тарихы қарастырылады. Профессор М.М.Мұқановтың қазақстандық психологиялық мектептің дамуындағы рөліне ерекше назар аударылады.

Annotation

The article discusses the history of formation and development of psychology as a science and as a specialty in Kazakhstan.

Ключевые слова: исследование, становление, развитие, психология.

Становление и развитие психологии как науки и специальности в Казахстане теснейшим образом связано с первым в республике высшим учебным заведением – Казахским педагогическим институтом, в настоящее время Казахским национальным педагогическим университетом имени Абая.

Именно в этом учебном заведении была сформирована кафедра психологии, ставшая первым самостоятельным психологическим подразделением в Казахстане. Главную роль в ее создании и развитии сыграл профессор М.М. Муканов, являвшийся ее бессменным руководителем и руководивший ею до конца своей жизни. На кафедре М.М. Муканов инициировал обширный спектр исследований психической деятельности человека как особой активности, опосредованной историко-культурным опытом, социально-нравственными, духовными, этническими и традиционными ценностными переменными, характеризующими повседневную жизнь. На этой кафедре им были написаны его основные психологические произведения, включая докторскую диссертацию, созданы оригинальные

методические разработки и выработаны методологические основания психологического исследования мышления человека в историко-этническом аспекте.

Многочисленные работы М.М. Муканова позволили ввести в практику научных исследований новые концептуальные представления о взаимосвязи человека и социума, личности и этногруппы, мыслительной и рассудочной деятельности. Поэтому научный вклад и исследования, проведенные М.М.Мукановым совместно с коллективом кафедры психологии КазПИ им. Абая, расцениваются его коллегами, учениками и последователями как состоявшаяся и развивающаяся казахстанская психологическая школа.

Среди его коллег и соратников следует отметить целую плеяду исследователей и педагогов, способствовавших развитию психологической науки и психологии как специальности в начальный период обретения Казахстаном независимости. Это такие специалисты и ученые как доктор психологических наук, профессор В.К. Шабельников, доктор психологических наук, профессор Ж.И. Намазбае-

ва, доктор психологических наук, профессор Х.Т. Шеръязданова, кандидат биологических наук, профессор С.Т. Бусурманова, кандидат психологических наук, доцент М.Ш.Адилова и ряд коллег, работающих в КазНПУ им. Абая и поныне.

Следует отметить, что это было непростое время. Тогда как в КазГУ им. С.М. Кирова (ныне КазНУ им. аль-Фараби) в 1988 г. было открыто отделение психологии, в АГУ им. Абая (тогдашнее название КазНПУ) в силу педагогической направленности университета специальность «психология» на первых порах объединяли то с педагогикой и профориентацией, то с биологией и географией. Дело осложнялось еще и нехваткой квалифицированных кадров для преподавания специальных дисциплин.

Единичные выпускники факультетов психологии центральных вузов тогда еще единой страны (МГУ им. М.В.Ломоносова, ЛГУ им. А.А.Жданова), направляемые для работы в Казахстан, естественно, были не в состоянии количественно удовлетворить этот спрос на психологов. Как следствие, в различных учреждениях на должностях психологов зачастую работали лица, не располагавшие должной квалификацией и профессиональной подготовкой. Особо остро эта проблема проявлялась в системе среднего школьного образования, где намечалось введение должности школьного психолога. Вместе с тем, проводившиеся в стране реформы, акцентировавшие роль так называемого «человеческого фактора», перестройка в системе общественных и производственных отношений, кардинальные сдвиги в системе общественного сознания и менталитета, порождали закономерный интерес к новым для своего времени «экзотическим» профессиям, таким как программист-компьютерщик, менеджер-управленец, политолог-международник, правовед-международник, социолог и социальный работник и, конечно, психолог.

Здесь, следует отметить, что к концу 80-х годов подобные отделения психологии были открыты в ряде союзных национальных республик и во многих областных центрах Рос-

сийской Федерации. Это совпало с апогеем «психотерапевтической волны», накрывшей общественное сознание как раз на переломном периоде отечественной истории, когда часть населения, разуверившись в государственных и социальных институтах, обратилась к религии и наводнившим общество сектам. Для многих людей экстернатного типа сеющие мистику традиционные религиозные конфессии, равно как и тоталитарные секты, как раз и оказались той «соломинкой», которая создавала иллюзию если не материальной, то хотя бы духовной поддержки. Другая часть населения, в силу ряда обстоятельств, обращалась к идеям национального патриотизма и этнической идентичности (по типу: в Союзе мы были ущемлены, находились на вторых ролях, теперь настало время взять свое); а также к идеям миграции (по типу: в зарождающемся национальном государстве мы, скорее всего, окажемся людьми второго сорта и поэтому предпочтительнее уехать либо на историческую родину или, еще лучше, куда-нибудь в дальнее зарубежье). Третья часть населения, пытаясь найти конструктивный выход в самосовершенствовании, обращалась к различным техникам и методикам психофизиологического развития, социально-психологического тренинга и личностного роста. В среде психологов была в ходу концепция «отдушины», согласно которой рост популярности психологических техник саморегуляции и стихийное распространение таких приемов психотерапии, как НЛП, находится в обратно-пропорциональной зависимости со снижением уровня и качества жизни людей [1]. Следует отметить, что эти изменения в социальной ментальности происходили на фоне начавшейся дискуссии о соотношении академической и практической психологии, как противопоставляемых версий вузовского образования по специальности [2].

В этих условиях на базе научно-психологического потенциала КазНПУ им. Абая был создан первый в Казахстане специализированный диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций по специальности «психология», явившийся, по сути, ко-

лыбелью казахстанской научной психологии. Именно в рамках работы этого совета были защищены первые в республике кандидатские диссертации, происходили острые и конструктивные дискуссии, стимулировавшие рост научного самосознания и профессиональной идентичности молодых казахстанских ученых-психологов. На первых порах работой этого совета руководил профессор В.К. Шабельников, осуществлявший большую работу по методологическому усилению подготовки специалистов.

Затем совет возглавила профессор Ж.И. Намазбаева, которая проводила и проводит большую работу по расширению диапазона применения психологических знаний в различных областях науки и практики. Именно ею была осуществлена предварительная подготовка и последующая реализация защит докторских диссертаций по различным психологическим специальностям при КазНПУ им. Абая, главным образом, работ с выраженной прикладной направленностью по педагогической и специальной психологии. В то же время Ж.И. Намазбаева руководит рядом исследований по проблемам соотношения личности и самосознания, личностно и профессионально-ориентированного обучения, прикладного применения психологических знаний, в которых участвуют многие из ее учеников и последователей, защитивших кандидатские и докторские диссертации. В историко-методологическом плане эти исследования в соответствии с принципом научной преемственности стали логическим и творческим продолжением исследований школы М.М. Муканова и дальнейшим воплощением разработанной им историко-этнической концепции.

Запросы дальнейшего развития специальности «психология» в условиях вначале двухступенчатой, а затем трехступенчатой системы образования привела к необходимости создания в системе КазНПУ им. Абая специализированного научно-исследовательского подразделения – института психологии, учебно-методической задачей которого стала координация и обеспечение учебного процес-

са магистратуры по специальности «психология». Научно-методические приоритеты института концентрированы в сфере прикладных изысканий общей проблемы человека как субъекта познания, деятельности и общения.

Такой подход к анализу психологической реальности с полным основанием можно считать аналогом «комплексного человекознания» (Б.Г.Ананьев), с тем отличием, что феномен человека в работах института, возглавляемого профессором Ж.И. Намазбаевой осмысливается с позиции «преломления» его личностно-коммуникативной активности через призму онтогенетического развития, формирования его социально-культурного опыта и этнокультурной идентичности. Эта проблематика нашла свое отражение в экспериментальных и психодиагностических исследованиях института, а также в ряде диссертационных работ, выполненных под руководством профессора Ж.И. Намазбаевой.

Весь этот континуум научно-психологического знания, сформированного в контексте всей работы института психологии создает необходимые предпосылки для перехода на третью ступень подготовки специалистов-психологов – докторантуры PhD, формы подготовки научных специалистов, ставшей с 2011 г. единственной в РК. Наряду с магистрантами-психологами, подготовка докторантов PhD по специальности «психология» под эгидой института психологии при КазНПУ им. Абая имеет достаточно явную перспективу в силу общей образовательно-педагогической и профессионально-прикладной направленности деятельности самого университета.

Основным системообразующим фактором и движущей силой развития любой теории, науки в целом являются люди, в данном случае, ученые и специалисты. Если в недалеком прошлом инициатором научной психологии в Казахстане был М.М. Муканов, то в настоящее время заложенные им научные традиции уже на новом витке развития – витке проблемно-ориентированной психологической науки, успешно развиваются профессором Ж.И. Намазбаевой, ее коллегами и последователями.

Наряду с этим кафедра психологии КазПИ им. Абая явилась центром объединения научного потенциала психологов Казахской ССР, в рамках которого профессор М.М. Муқанов в качестве председателя координировал работу казахстанского отделения Общества Психологов СССР.

ЛИТЕРАТУРА

1 Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – №6. – С. 14-22.

2 Радзиховский Л.А. О практической деятельности в области психологии // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 122-127.

Б.Қ. ӘБДІҒҰЛОВА

ҚАЗАҚСТАННЫҢ ДАМУЫНДАҒЫ ЖАҢА КЕЗЕҢДЕ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ЖАҢҒЫРТУ – БАСТЫ БАҒЫТ

Аннотация

Мақалада Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың халыққа арнаған Жолдауында атап көрсетілген мемлекеттің жаңа әлеуметтік-экономикалық саясатының ең бір басым міндеттерінің бірі болып табылатын білім беруді жаңғырту мәселелері қарастырылады.

В статье рассматривается проблема модернизации образования, так как она является одной из самых приоритетных задач новой социально-экономической политики государства, обозначенной в Послании Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева к народу.

Annotation

This article discusses the current state of education in Kazakhstan. There have been suggested the ways how to improve the content of education in the Republic of Kazakhstan.

Түйін сөздер: әлеуметтік-экономикалық жаңғырту, патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, заңға мойынұсынушылық, жастар саясаты.

Соңғы 20 жылда Қазақстанның тәуелсіз мемлекет және әлемдік қауымдастықтың толыққанды мүшесі ретіндегі қалыптасу тарихында айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізілді. Сонымен қатар алда атқарылатын істер де ауқымды. Елбасы Н.Назарбаевтың Қазақстан халқына 2012 жылғы Жолдауы «**Әлеуметтік – экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты**» деген атпен жарияланды [1]. Елбасы Жолдауда еліміздің алдағы 10 жылға дамуының стратегиясын айқындап, бірқатар маңызды міндеттерді нақтылады. Президент ішкі және сыртқы саясаттың ең

маңызды **10 жаңа стратегиялық бағытын** анықтап берді. 2012 жылы Елбасы Қазақстан халқына жыл сайынғы дәстүрлі Жолдауында Қазақстан дамуының жаңа кезеңі – экономиканы нығайту, халықтың әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты екенін атап өтті. Мемлекет басшысы: «...Алдымызға қойылып отырған міндеттер жылдан жылға артып келеді. Сондықтан еліміздің тәуелсіздігін нығайту жолында халықтың және сіздер мен біздің істеп жатқан шаруамыздың барлығы мемлекетіміздің нығаюы, тәуелсіздіктің мықтылығы, халықтың әл-ауқатының артуы үшін жасалуда» - деп

атап көрсетті [2]. Осы ауқымды міндеттер Қазақстан дамуының жаңа кезеңдегі стратегиясы болып табылады. Осындай маңызды міндеттердің бірі – жастар бойында патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, заңға мойынұсынушылық сезімін тәрбиелеу болып табылады. Жас өскелең ұрпақ бойына елжандылық, патриоттық, ізгілік сезімдерін сіңіруде Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауын ЖОО-дары, орта білім беретін оқу орындары мен мектепте оқып-үйренудің орны ерекше. Осы Жолдаумен таныстыра отырып, студент-жастарға елінің жарқын болашағы үшін адал еңбек ету, жақсы оқу еліміздің әрбір азаматының басты мақсаты екенін түсіндіруге басты назар аударылады.

2015 жылға қарай Қазақстанның әлемдегі табысы жоғары елдердің қатарына қосылу міндеттерін іске асыруда қазақстандықтар, әсіресе жастардың жасампаз еңбектері, күш-жігері мен білімдері қажет. Елбасы: «Біздің жастар елеспен өмір сүрмеуге тиіс. Қазақстаннан тыс жерде жұмақ жоқ. Еш жерде, әлемнің ешбір елінде бәріне бірден ие болу мүмкін емес. Ол үшін мемлекет барлық жағдайлар жасауда және одан әрі де жасай беретін болады» деп ерекше тоқталды. Бүгінгі таңда Қазақстанның өскелең дамуына бағытталған барлық істерге жастар қолдау көрсетіп, белсене қатысып, дербес өмірге, бастамшыл еңбекке бейімделуі тиіс. Демек, өскелең жас ұрпақ өз елін сүйетін патриот, бәсекеге қабілетті болуы қажет. Міне, осындай аса маңызды міндеттерді жастарға түсіндіруде ЖОО-да оқытылатын Қазақстан тарихы мен қоғамдық пәндердің маңызы зор.

Елбасының жыл сайынғы Жолдауларымен студенттерді жан-жақты таныстыру, еліміздегі қайта құрулар, экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар, қоғамның білім беруге қойылатын жаңа талаптарын түсінуге септігін тигізеді. Мемлекет басшысы: «Қазір еліміз дамудың жаңа кезеңіне қадам басты. Біз бүгінде бәсекеге қабілетті, әлеуеті зор, экономикасы қуатты ел құрамымыз»,

- деді [1]. Әрбір қазақстандықты өз елінің өркендеп дамуына қандай үлес қостым, деген сауал ойландыруы тиіс. Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан-2030» өзекті стратегиясының аясындағы дамудың қорытындысын шығара келе, экономикалық табыстар мен қоғамдық игіліктерді қамтамасыз етудің оңтайлы теңгерімін табу – өмірлік маңызды мәселе екеніне назар аударды [2].

Қазақстан Республикасының тұңғыш Президенті Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев өтпелі кезеңде, яғни 1997 жылдың қазан айында «Барлық қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі, қауіпсіздігі және әл-ауқатының артуы» атты халыққа арнаған тарихи Жолдауында жас тәуелсіз еліміздің 2030 жылға дейінгі даму стратегиясын айқындаған болатын. Содан бері Елбасы жыл сайын Қазақстан халқына дәстүрлі жолдауын арнап, еліміздің ұзақ мерзімге арналған стратегиялық жоспарын, басымдықтары мен бағыттарын, оның орындалу тетіктерін белгіледі. Нұрсұлтан Назарбаев 2001 жылғы желтоқсанда Қазақстан Республикасының 2010 жылға дейінгі стратегиялық даму жоспарын бекітті. Орталық Азия көшбасшысы атанған Қазақстанның қазіргі таңда жеткен белестері осы жоспардың «Қазақстан-2030» стратегиясын жүзеге асырудың алғашқы онжылдықтағы тұғыры деуге болады.

Жаһанды жайлаған қаржы-экономикалық дағдарыс дамыған экономикалы, әлемдік дамудың көшбасшысы АҚШ-тың өзін тығырыққа тірегені белгілі. Кезінде АҚШ-тың 32-ші президенті, көрнекті қоғам қайраткері Франклин Рузвельт 30-шы жылдардағы дағдарыс тұсында Америка халқына «қарап отырмандар, қалаған ісінді істе. Еңбектен» деген екен. Осындай күрделі кезеңде Елбасы Қазақстан халқына еңбек қана әлемді дағдарыстан алып шығатынын ескертеді. Мемлекет басшысы «Жаңа онжылдық – жаңа экономикалық өрлеу – Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері» атты маңызды Жолдауын жариялады.

Біз «Қазақстан-2030» даму стратегиясын жүзеге асырудың 10 жылында үлкен белес-

терден өте алдық. Алдағы он жылда өтуге тиіс болатын белестер өте күрделі. Елбасы өз сөзінде «Біз барлық күштерді Отанымыздың игілігі үшін біріктіруге тиіспіз. Біздің алдымызда үлкен жұмыстар күтіп тұр», – деп атап көрсетті.

Қазақстан дамуының жаңа кезеңі – бұл экономиканы нығайту, халықтың әл-ауқатын арттыру міндеттерін шешу болып табылады. Бүгінгі әлемде бұл–әлеуметтік-экономикалық жаңғырудың басты мәселесі. Ел Президенті 2015 жылға қарай жоғары табысты елдер қатарына ену міндетінен бастау алатын алдағы кезеңдегі мемлекет дамуының басты басымдықтарын айқындады. Елбасы өз сөзінде «Қазақстан ынтымағы мен келісімі жарасқан әлеуметті мемлекетке айналды», – дегенді баса айтты. Президент Н.Ә.Назарбаев, «Біз қайшылықтар мен өзгерістерге толы күрделі кезеңде өмір сүрудеміз, әлемдік дағдарыс әлі 5-6 жылға созылуы мүмкін», – деп атап өтті [1].

2012 жылы шілде айында **Н.Ә. Назарбаев: «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам»** атты бағдарламалық тапсырмаларын жариялады [4]. Елбасы белгілеп берген 20 тапсырма еліміздің әлеуметтік дамуының басым бағыттарын тағы бір тиянақтап, алда атқарылар ауқымды қадамдар мен міндеттерді айқындады. Елбасы баршамызды ел игілігі жолында бар қиындықты жеңдіретін жемісті еңбекке шақырады. Н. Ә.Назарбаев еңбек шешуші фактор ретінде, бірінші орында болу керек деген Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамы идеясына негізделген Қазақстанды дамытудың тұжырымдамасын ұсынды.

«Жаһандық дауылдарға қарсы тұра алу үшін жаһандық тұрақтылық жағдайында, жаңа ғасыр жағдайында, Қазақстан қоғамы қандай болуы керек деген сұрақтарға жауапты талап етеді Сондықтан біздің әлеуметтік саясат бәсекеге қабілетті және күшті жалпыға ортақ еңбек қоғамын құруға бағытталуы тиіс. Шындықты мойындайық, болашақта ХХІ ғасырда тек еңбек қана барлық қазақстандықтардың әл-ауқатқа және жаңа өмір са-

пасына қол жеткізуін қамтамасыз ете алады», – деп атап көрсетті [4].

Елбасы әлеуметтік жаңғырту: мақсаты, міндеттері мен қағидаттарының мәнін түсіндірді. «Бүгінде әлеуметтік жаңғыртудың мақсаттары мен мәні қоғамды жаңа индустриялық-инновациялық экономика жағдайындағы өмірге дайындаудан, Қазақстанның үдемелі экономикалық дамуы мен қоғамдық игіліктермен кең көлемді қамтамасыз ету арасындағы оңтайлы тепе-теңдікті табудан, құқық пен әділеттілік қағидаттарына негізделген әлеуметтік қатынастарды бекітуден тұрады» [4]. Қазақстандағы әлеуметтік жаңғыртуды бес негізгі басымдықтар бойынша енгізу қажеттігін негіздеді.

Жолдауда Қазақстан даму жолының жаңа кезеңінде он бағыт бойынша міндеттерді жүзеге асыру көзделді.

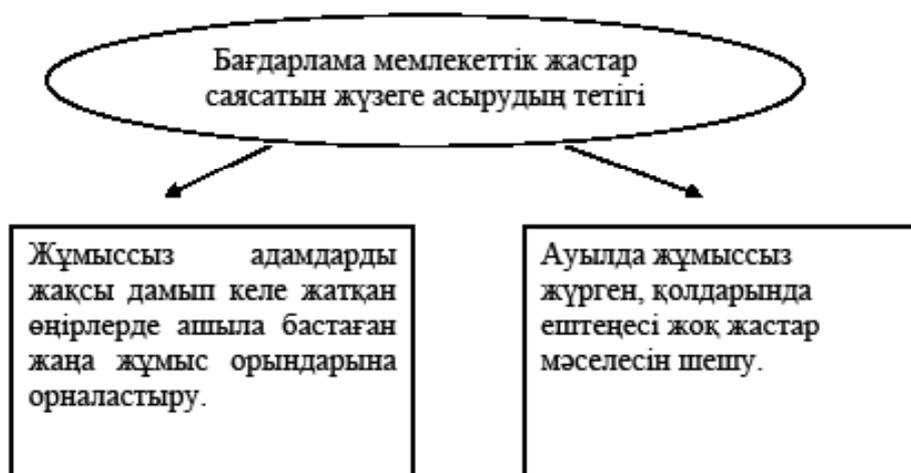
«Бірінші. Қазақстандықтардың жұмысқа тартылуы» [1]. Президент тапсырмасы бойынша Үкімет жұмысқа тартуды қамтамасыз етудің бағдарламасын бекітті.

Бүгінгі таңда Үкімет 2011 жылы 31 наурызда қабылданған «Жұмыспен қамту-2020» бағдарламасына сай жұмыспен қамтуға, жұмыссыздықтың айтарлықтай өсуіне жол бермеуге, жұмыс орындарын сақтауға және жаңа жұмыс орындарын құруға бағытталған бірқатар шараларды іске асырып жатыр. «Тәуелсіздіктің екі он жылдығы ішінде жұмыспен қамту саласы аса зор өзгерістерге тап болды. Жұмыспен қамтылған халықтың саны 700 мыңнан астам адамға өсіп, 8,4 миллион адамға жетті» [4].

2012 жылы «Жұмыспен қамту -2020» бағдарламасын іске асыру үшін бөлінген қаржы көлемі 50 миллиард теңге, яғни 2011 жылмен салыстырғанда 3 есеге артық.

Бүгінгі таңда елімізде жүзеге асырыла бастаған «Жұмыспен қамту-2020» бағдарламасы үш бағытты қамтиды. Бұл бағдарламаның әсіресе, бірінші және үшінші бағыттары жастар мәселесін шешуді көздейді.

Кесте – «Жұмыспен қамту-2020» бағдарламасы мемлекеттік жастар саясатын жүзеге асырудың тетігі



Біздің елімізде жастардың сапалы білім алуын, денсаулық жағдайын жақсартуын, тұрғын үйге ие болуын, біліміне сәйкес қызмет атқаруын қамтамасыз ету сияқты өзекті мәселелер бар. Осы мәселелерді шешу бірнеше бағдарлама аясында қарастырылады. Мәселен, «Болашақ» бағдарламасы бойынша білімді, талапты жастардың шетелдің ең таңдаулы жоғары оқу орындарында мемлекет есебінен тегін оқуын қамтамасыз етеді. Сондай-ақ Үкімет отырысында «Мемлекеттік жастар саясаты бойынша қабылданған заңдарға өзгерістер мен түзетулер енгізу туралы» заң жобасында жастарға деген қамқорлықты одан әрі күшейте түсудің жаңа мүмкіндіктері қарастырылып, қолдау табуы әрине бізді қуантады.

Бағдарламаның бағыттары жұмыссыз адамдарды жақсы дамып келе жатқан өңірлерде ашыла бастаған жаңа жұмыс орындарына орналастыруға және ауылда жұмыссыз жүрген, қолдарында ештеңесі жоқ жастар проблемасын шешуге бағытталған.

Жастар саясатын жүргізу қандай да болмасын мемлекет үшін оңай емес. Себебі, жастар саясатын оңтайлы жүргізудің шығындары көп екені белгілі.

Жастар – елдің келешегі. Қазіргі жастардың білімділігі, оқу мен еңбекке деген ынтасы, олардың отаншылдығы мен парасаттылығы, этносаралық келісім мен төзушілік қасиеті

болашақта ел тағдырын айқындайтыны белгілі. Олай болса, өз келешегін ойлаған әр мемлекет жастар мәселесін дұрыс шешуді мақсат тұтады.

Жастар мәселесімен мемлекеттік деңгейде айналысатын елдер әлемде онша көп емес. Мәселен, көптеген елдердің өз жастарына мемлекеттік деңгейде қамқорлық жасауына мүмкіндіктері болмаса, басқаларында қоғамдық құрылыс, оның ділі өзгеше. Мысалы, АҚШ-та жастар туралы мемлекеттік саясат болмағандықтан, жастар көпшілік жағдайда жеке меншік қорларға, қайырымдылық, де-меушілік қорларына үміт артады. Әлемде сарапшылардың айтуына қарағанда, Германия жастар саясатымен мемлекеттік деңгейде айналысады. Бұл елде жастардың тәрбиеленуіне, білім алуына, емделуіне және басқа да әлеуметтік жағдайларына заңда белгіленген тиісті қамқорлықтар жасалады.

«Қазақстан білім қоғамы жолында» атты Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың «Назарбаев университетінде» оқыған лекциясында: «Қазірдің өзінде Жастар істері жөніндегі комитет құрылған. Барлық өңірлерде жастар істері жөніндегі басқармалар жасақталуда. 2020 жылға дейінгі кезеңге арналған Жастар саясатының жаңа тұжырымдамасын жасау жүріп жатыр. Жас қазақстандықтар азамат дегеніміз – бұл тек құқық қана емес, бірінші

кезекте өзі, өзінің отбасы және біздің Отанымыз үшін ұлы жауапкершілік екенін есте ұстаулары тиіс», - деп атап көрсетті [5]. «Жастар мәселесімен мемлекеттік тұрғыда айналыса бастаған елдердің бірі Қазақстан болып табылады. Статистикалық деректерге қарағанда, Қазақстандағы 14 пен 29 жас арасындағы жастар саны 4,5 миллионнан асып жығылады. Яғни, ел тұрғындарының 28 пайызын құрайды. Соның ішінде елімізде 800 мыңға тарта студенттер бар. Ауылдағы жастар саны 2 миллионнан, қаладағы жастар саны 2,5 миллионнан асады. Соңғы жылдары ауыл жастарының көпшілігі мектеп бітіргеннен кейін жұмыс іздеп қалаларға келе бастады. Жоғары оқу орнын аяқтағаннан кейін ауылдарға бармай, көбінесе өздерінің оқыған қалаларында қалып қойып жатады. Сөйтіп, қаладағы жастар саны барған сайын басымдыққа ие болып келеді. Ал жастар дегеніміз, қоғамның ең белсенді тобы. Сондықтан, әрбір жас өмірде өз қабілетіне сай дұрыс білім алып, жақсы отбасын құру үшін жастар жөніндегі мемлекеттік саясаттың болуы өте орынды» [6].

Елбасы жаңа индустриялық-инновациялық жобалар негізінде іске қосылған жаңа кәсіпорындарға жұмыссыз жүрген жастарды тарту талабын қойды.

Қазақстанда адами капиталдың сапалы өсуі. Бұл, ең алдымен, білім беру мен денсаулық сақтау [1]. Елбасы: «Білім беру жүйесін жаңғырту барысында біз үшін келесі іс-шараларды жүзеге асырудың маңызы зор.

Біріншіден, оқыту үдерісіне қазіргі заманғы әдістемелер мен технологияларды енгізу.

Екіншіден, педагогтар құрамының сапасын арттырудың маңызы зор.

Үшіншіден, біліктілікті бекітудің тәуелсіз жүйесін құру қажет.

Төртіншіден, мемлекет – жеке меншік әріптестігі, ауылдық жерлерден және аз қамтамасыз етілген отбасылардан шыққан жастардың жол жүруі мен өмір сүруін субсидиялау, жатақханалар желісін дамыту тетіктері арқылы білім берудің қолжетімділігін кеңейту қажет.

Бесіншіден, оқу жастарға тек білім беріп қана қоймай, сонымен бірге оларды

әлеуметтік бейімделу үдерісінде пайдалана білуге де үйретуі тиіс.

Алтыншыдан, оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажет. Олар – патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, тәннің де, жанның да дамуы, заңға мойынұсынушылықтардың қолжетімділігін кеңейту туралы мәселені шешуді тапсырамын» - деп атап көрсетті [1].

Н.Ә.Назарбаев: «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» атты бағдарламалық 11-12-13 тапсырмаларында білім беру жүйесін жаңғырту жөніндегі төмендегідей қадамдарға баса назар аударды. «ЖОО - да оңтайландыру үдерісін жүргізу маңызды. Қазақстанда 146 жоғары оқу орны бар. Олардың талайы маман тәрбиелеп шығарудың қажетті сапасын қамтамасыз ете алмайды.

Бүгінгі таңда қазақстандық білім беру жүйесінде оқу үдерісінің практикалық жағына жеткілікті көңіл бөлінбейді, оқушылардың жеке ерекшеліктері нашар ескеріледі.

Балалардың, жасөспірімдер мен жастарды олардың есеуі мен табысты әлеуметтенуінің дара міндеттерін шешуге бағыттайтын рухани-парасаттылық тәрбиесінің тәсілдері жеткіліксіздігі жөніндегі мәселе күн тәртібінде өткір тұр.

Іс-жүзінде бүкіл оқу-тәрбие үдерісі ескірген әдістемелерге негізделген. Оқу-тәрбие үдерісінің тарихи білім сынды маңызды ісі жеке тұлғаның, азамат пен патриоттың қалыптасуы міндеттерін шешуге атымен бейімделмеген. Нақтылық мынада, оқушылар Қазақстан тарихы пәнін «зеріктіретілік», «қызықсыз», «бытысқан» пән деп санайды.

Жастардың бір бөлігі діни секталардың, экстремистердің, есірткіге құмар және қылмыстық топтардың «оңай олжасына» айналды. Мұның бәрінің басты себебі - әлеуметтік инфантилизм, өзінің өмірі мен өз отбасының әл-ауқаты үшін өзі жауап бере алатын ересек әрі кемел азамат болуға шамасы жетпеушілік. Сондықтан, бүгінгі таңда оқу-тәрбие үдерісін түбірінен өзгерту маңызды. Білім беру қызметтерінің қолжетімділігі мәселесі

көкейкесті күйінде қалуда. Бұл орайда қосымша білім берудің интерактивті түрлерін дамыту қажет.

Бүгінгі таңдағы онлайн-білім беру ұстаз бен шәкірттердің тікелей Интернет-араласуы режимінде де, арнайы жасалынған интерактивті оқу бағдарламалары мен ойындар түрінде өтетін факультативтік интерактивті курстарды ұйымдастыруды қамтуға тиіс.

«Онлайн – ұрпақтың» Интернетке табиғи ұмтылысын біз, интерактивті олимпиадалар, оқу турнирлерін тағы басқаларды ұйымдастырып, пайдалануға және жағымды арнаға бағыттауға тиіспіз», - деп атап көрсетті [4].

13-ші тапсырма

ҚР Білім және ғылым министрлігі:

2013-2014 оқу жылынан бастап жалпы білім беретін мектептердегі оқу үдерісінде білім берудің интерактивті түрлерін пайдалануды кеңейтуді және онлайн оқытудың арнаулы оқу бағдарламаларын енгізуді көздесін;

Қазақстан тарихы бойынша оқу жоспарларын, оқулықтар мен оқу құралдарын талдаудан өткізсін, оқу орындарында Қазақстан тарихын оқытудың мазмұны мен пішінін өзгерту жөнінде іс-шараларды жүзеге асырсын [4];

ҚР Білім және ғылым министрі Б.Т. Жұмағұлов білім беру мен денсаулық сақтау саласына қатысты алда тұрған маңызды мәселелерге назар аударды [7;8].

Жаңа онжылдықта елді жаңғыртудың басты нысананың бірі сапалы білімге қол жеткізу, бәсекеге қабілетті мамандар даярлау болып табылады. Еуропадағы ежелгі білім ордасы саналатын Болон университетінің 900 жылдық тарихы бар. Еліміздің білім беру жүйесінде *Болон декларациясы* деп аталатын құжаттың талаптарына сай қайта құрулар іске асырылып жатыр. ЖОО-дары кадрлар даярлаудың үш сатылы жүйесіне 2003-2004 оқу жылынан бастап көше бастады. Алдымен экономикалық, гуманитарлық және педагогикалық мамандықтар бойынша төрт жылдық бакалавриатқа студенттер қабылданса, қазір басқа мамандықтар осы жүйеге көшу барысында. ҚР-ның Президенті Н.Назарбаев: «Жоғары білім сапасы ең

жоғары халықаралық талаптарға жауап беруі тиіс» - деп атап көрсетті [1]. Елбасы жыл сайынғы Жолдауларында: «Білім беру әлемдік стандарттарға негізделіп, сапалы білім беру қызметін көрсетуге қол жеткізуіміз көзделіп отыр», «Өмір бойы білім алу әрбір қазақстандықтың жеке кредосына айналуы тиіс», «Қазақстанда адами капиталдың сапалы өсуі», «Оқу жастарға тек білім беріп қоймай, сонымен бірге олардың әлеуметтік бейімделу үдерісінде пайдалана білуге де үйретуі тиіс» - екеніне баса назар аударады.

Елбасы: «Қазақстандағы білім беру жүйесін жаңғырту үш басты бағыт бойынша жүргені көкейге қонымды: 1. Білім беру мекемелерін оңтайландыру; 2. Оқу-тәрбие үдерісін жаңғырту; 3. Білім беру қызметтерінің тиімділігі мен қолжетімділігін арттыру», - деді [4].

Бәсекеге қабілеттіліктің әлемдік стандартқа сай кәсіби білімділікке қол жеткізгенде ғана бой көрсетіп, сомдалатыны белгілі. Тәуелсіздік алған 21 жыл ішінде еліміз білім беру саласын дамытуда 129 елдің арасында көш бастаушылар қатарына енді. Оқушыларымыз халықаралық олимпиадаларда көптеген наградаларға ие болуда. 2007 жылы олар 181 медаль иегері болса, 2011 жылы 912 медальға ие болды [8].

Осы олимпиадаға қатысқан жүзден аса мемлекеттің ішінде біздің дарынды оқушылар АҚШ пен Қытай елдеріне бәсекелес болып, Еуропа командаларының алдына шығып, жүлделі бесінші орынды жеңіп алды [9].

Республикадағы 5 ұлттық университет халықаралық жүйеге кіру үшін 10 деңгей бойынша жұмыс жасайды [10]. Елбасы Жолдауда «Кемінде 2 жоғары оқу орны үздік әлемдік университеттер рейтингінде аталатын болады» деп атап көрсетті [11]. Астана қаласында әлемдік деңгейде Халықаралық университет жобасы іске асырылып, «Назарбаев университеті» нарық сұранысына бағдарланған жоғары оқу орнының инновациялық моделі. Жаңаша құрылған университет құрылымы, ұйымдастыру принциптері, оқыту әдістемесі жетекші шетел университеттері үлгісіне мейлінше жақындату көзделген. Қазақстан

Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың «Назарбаев университетінде» оқыған лекциясында «Университеттің әлеуеті тұрақты түрде нығайып келеді. Бүгінде мұнда бір жарым мыңнан астам студент білім алады. Осы жылы конкурс бір орынға оннан астам адамды құрады. Мұнда лекцияны әлемнің жетекші университеттерінен келген профессорлар оқиды. Мұнда 70 шақты ғылыми-техникалық жоба жүзеге асырылып жатса, жыл соңына дейін олардың саны 100 - ге дейін өседі. Қазірдің өзінде өнертапқыштық үшін 4 патент алынған. Біз университетті әрі қарай да дамыта беретін боламыз. Бүгінде біз Білім беру мектебін ашамыз. Жыл соңына дейін Бизнес мектебі мен Мемлекеттік саясат мектебін ашуды жоспарлап отырмыз. Біз Медициналық және Тау-кен мектептерін ашатын күнде алыс емес. Мұнда, университеттік білім беру көшбасшысының қабырғаларында, еліміздің жаңа болашағы, мемлекетіміздің жаңа элитасы дүниеге келуде», - деп атап көрсетті [5]. Бүгінде «Болашақ» бағдарламасы бойынша 3 мың студент әлемнің 25 мемлекетінде білім алады. 2011 жылы мемлекеттік грант иегерлерінің жүзден жүйрік шыққандардың арасында 73 пайыз профессорлар мен ғылым докторлары, қалғандары доценттер мен ғылым кандидаттары, PhD докторлары [12]. 2010 жылы үздік оқытушылардың арасында ғылым докторлары – 68 пайызды құраса, 2009 жылы – 42,5 пайыз болды.

Грант алған оқытушылар әлемдегі іргелі оқу орындарында: Ұлыбритания, Германия, Франция, Италия, Испания, Бельгия, Чехия, Венгрия, Швеция, Австрия, Болгария, Ресей, т.б. мемлекеттерде білім жетілдіруіне мүмкіндіктері мол. Қай жерде болмасын біздің мамандарымыз үлкен сұранысқа ие болуы тиіс.

Халықаралық деңгейдегі жаңа университеттер үшін ең жақсы шетелдік оқытушыларды тарту көзделіп отыр. Халықаралық жүйеге кіру үшін 10 деңгей бойынша жұмысын бастаған республикадағы 5 ұлттық университеттің бірі – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Қазақстандағы ең алғашқы жоғары оқу орны, республикадағы педагогикалық оқу

орындарының көшбасшысы және базалық-әдістемелік орталығы болып табылады. Университет ректоры, профессор Серік Жайлауұлы Пірәлиев: «Оқу орнымыз былтырғы оқу жылында әлемдік бәсекеге қабілеттілігін дамытуда, жаңа инновациялық технологияларды игеруде едәуір жетістіктерге қол жеткізді. Атап айтқанда, 2010 жылдың желтоқсан айында университет Білім және ғылым министрлігі Ұлттық аккредиттеу орталығының Аккредиттеу кеңесінің шешімімен сертификаттаудан өтті және бес жыл мерзімге аккредиттелді. 2011 жылы сапа менеджмент жүйесі ИСО (ISO) 2001-2008 сапа стандартына сәйкестігін дәлелдеп, «Жонет» (JQNET) халықаралық сәйкестік және «Русский регистр» ұйымдарының сертификаттарымен қайта сертификатталды.

Университет әлемдік рейтингті ұйымдарға ену жағдайында әлемдегі озық рейтинг санатындағы «Вебометрикс», «Кью Эс» рейтингтер талаптарына сәйкес жүйелі жұмыс істеп келеді. «Вебометрикс» рейтингісінің 2011 жылғы шілде айындағы қорытындысы бойынша біз әлемдегі 12006 университет арасынан 6364 университетті артқа тастап, 6830-шы орыннан 5642-ші орынға көтерілдік. Университет «Кью Эс» рейтингі нәтижесіне сәйкес әлемдегі ең озық 700 университет арасында 601-ші орынға шықты» (13) деп атап көрсетті.

Кредиттік технологияны оқу үрдісіне енгізу студенттерді әр пән бойынша негізгі және қосымша әдебиеттермен, баспасөз материалдармен, ақпараттық және қашықтан оқыту технологиясы көздерімен, электронды оқулықпен, интернетпен, интерактивті тақтамен, оқу-әдістемелік кешендермен және кәсіби білікті профессорлық-оқытушылар құрамымен қамтамасыз етуді қажет етеді. Жаңа жүйе студенттердің білім сапасын арттыруға бағытталып, өздігінше білім алуға үйретумен қатар, алған теориялық білімдерін өмірлік тәжірибелерінде пайдаланып, білікті маман даярлауға көмектеседі. Несиелік жүйе негізінде көп деңгейлі білім беру жүйесі қалыптасып, білім беру ісі жалпыдан жалқыға бағытталады. Сонымен кезкелген студент алдымен белгілі бір ғылым

саласы бойынша жалпылама жоғары білім алады, содан кейін нарық сұранымына қарай нақты мамандықты меңгеруге мүмкіндік туады. Сондай-ақ оқытушылардан ақпарат легін дұрыс пайдалана отырып, заман талабының сұранысы мен талабына сай мультимедиялық және ақпараттық технологияларды, замануи әдістемелерді ұтымды қолданып, кәсіби біліктіліктерін одан әрі жетілдіріп тұруды қажет етеді.

Елбасы: «Алтыншыдан, оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажет. Олар – патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, тәннің де, жанның да дамуы, заңға мойынұсынушылық» деп айтты [1].

Бұл құндылықтарды жастарға баулу маңызды, сондықтан барлық оқу орындарында студенттердің бойына осындай қасиеттер сіңірілуіне баса назар аударды.

Бүгінгі жастар – ертеңгі ел тізгінін ұстайтын, мемлекет ісіне араласатын тұлғалар. Ұрпақ бойына қаншалықты асыл қасиеттеріміз бен құндылықтарымызды сіңіре алсақ, біраз жылдардан соң оның жемісін көреміз. Ұрпақ тәрбиелеу ісінің жауапкершілігі, күрделілігі мен маңыздылығы да осында. Ұлтжандылық, отансүйгіштік, адамгершілік қасиеттер адам бойына ұлттық рухымыздан нәр алып, ұрпақтан ұрпаққа сіңеді. Ол – Отан тарихы пен әдебиеті, мәдениеті, салт-дәстүрі, әдет-ғұрыпы, тілі, ділі мен діні. Осылар біздің нәр алатын бастау-бұлақ, терең тамырымыз. Жолдауда айтылған жастар тәрбиесі, білімді, білікті жастарды мемлекеттік қызметтерге тарту мәселесі олардың қоғамдық өмірге белсене араласып, келешекке деген сенімін қалыптастыруына негіз болады. Бұл озық білімді, адамгершілік қасиеті жоғары, ойлы қазақстандықтардың жаңа буынын қалыптастырудың негізіне айналмақ.

Күн тәртібінде – әлеуметтік заңнамалардың жаңартылуы, әлеуметтік еңбек қатынастарының тиімді үлгісінің қалыптасуы, өмір сүру сапасының қазақстандық үлгі қалыбын қамтамасыз етілуі, ақпараттық-мәдени жаңғыртылудың дамытылуы, әлеуметтік үрдістерді мемлекеттік басқарудың тиімді жүйесінің құрастырылуын ұсынды. Елбасы: «Әлеуметтік

жаңғырту бүкіл қоғамның, әрбір қазақстандық отбасы мен әрбір қазақстандықтың өміріне шынайы сезінерліктей оң өзгерістер әкелуге бағытталған нақты қадамдарды талап етеді. Әлеуметтік жаңғырту «тіптен де мемлекет» үшін жасалмайды, ол әрбір нақты азаматқа қызмет етіп, пайда әкелуі тиіс екендігіне баса назар аударды [4].

Мемлекет басшысы ел экономикасын шикізатқа тәуелділіктен арылту мақсатында келешекте жүзеге асырылатын нақты тапсырмалар жүктеді. Үкімет алдағы уақытта еліміздің өнеркәсіп өндірісін одан әрі дамытудың нақты бағдарламаларын белгіледі. Еліміздің өндіріс өнеркәсібін жаңғырту және экономиканы әртараптандыру бойынша белгіленген шараларды жүзеге асыруға үдемелі индустриялық-инновациялық даму бағдарламасы (ҮИИДБ) оң ықпалын тигізуде.

Еліміздің әлеуметтік әлеуетін жақсарту мақсатында маңызды жобалар жүзеге асырылуда. Астана қаласындағы заманауи «*Медицина кластері*» шеңберінде бұрын қазақстандықтар тек шетелдерге ғана жасататын күрделі операциялар жасалады. «*Ана мен бала*» сауықтыру орталығында сырқатқа шалдыққан жеткіншектерді озық технологиялармен емдеу тәсілдері жүзеге асырылуда. Елбасының «100 мектеп, 100 аурухана» бағдарламасы бойынша еліміздің барлық өңірлерінде білім және денсаулық сақтау мекемелерін жаңғырту шаралары қолға алынған. «*Балапан*» бағдарламасы аясында бүлдіршіндерді балабақшалармен қамтамасыз ету мәселесінде бетбұрыс жасалынды.

Тәуелсіз Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру, жаңа биіктерге жету жолындағы 2020 жылға дейінгі үдемелі индустриялық-инновациялық даму бағдарламасын ойдағыдай іске асыру мемлекетіміздің ХХІ ғасырдағы қайта өрлеу дәуірінің басты мүмкіндіктері болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Н.Ә. Назарбаев. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту-Қазақстан дамуының басты бағыты. Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жол-

дауы. 2012. қаңтар 28 // Егемен Қазақстан. – 2012, қаңтар 28.

2 Н.Ә. Назарбаев. Жаңа әлемдегі Жаңа Қазақстан «Қазақстан-2030» стратегиясы Қазақстан дамуының жаңа кезеңінде. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 2007. ақпан 28. – Алматы, 2007. – 2 б.

3 Н.Ә. Назарбаев. «Қазақстан-2030» Стратегиясы іс үстінде: табыстың он жылы // Егемен Қазақстан. – 2007, қазан 13.

4 Н.Ә. Назарбаев. Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам // Егемен Қазақстан, 2012. шілде 10.

5 Н.Ә. Назарбаев. Қазақстан білім қоғамы жолында Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың «Назарбаев университетінде» оқыған лекциясы // Егемен Қазақстан. – 2012, қыркүйек 6.

6 С. Әліпбай. Жұмыспен қамту: жаңа стратегия // Егемен Қазақстан. – 2012, ақпан.

7 Б.Т. Жұмағұлов. Елбасының халыққа жолдауын түсіндіру және насихаттау бойынша сөлеген сөзі. – Петропавл, 2012, наурыз 16.

8 Б.Т. Жұмағұлов. Елбасының Қазақстан халқына арнаған Жолдауын түсіндіру және насихаттау жөніндегі республикалық семинар-кеңесте сөйлейлеген сөзі. – Астана, 2012, ақпан 20.

9 Ж.Түймебеаев. Білім мен ғылым ұмтылыстар бастауы. // Егемен Қазақстан. – 2009, қараша 25.

10 Ш.Қирабаева. Таланттар арасындағы бәсекелестік білім сапасының көрсеткіші болуы тиіс // Егемен Қазақстан. – 2009, желтоқсан 31.

11 Н.Ә.Назарбаев. Болашақтың іргесін бірге қалаймыз. Қазақстан Республикасы Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. 2011 жыл 28 қаңтар // Егемен Қазақстан. – 2011, қаңтар 29.

12 С.Мәмет. Жоғары оқу орнының үздік оқытушысы. Мемлекеттік грант тапсырылды // Егемен Қазақстан. – 2012.

13 С.Ж.Пірәлиев. Білім берудің жана көкжиегі // Егемен Қазақстан. – 2012, ақпан.

Н.Ж. КЕНЖЕҒАРАЕВ

АБАЙДЫҢ «ТОЛЫҚ АДАМ» ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ НЕГІЗІНДЕ ЗИЯТКЕР ТҮЛҒА ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Аннотация

Мақалада А.Құнанбайұлының «Толық адам» тұжырымдамасы негізінде зияткер тұлға қалыптастырудың жолдары зерттелінеді. Елбасы Н.Назарбаевтың «Зияткер ұлт - 2020» ұлттық жобасы мен А.Құнанбайұлының «Толық адам» тұжырымдасы салыстырыла зерделеніп, өзара сабақтастықтары айқындалады.

В статье рассматриваются пути формирования интеллектуальной личности на основе концепции великого казахского поэта-мыслителя А.Кунанбаева «Полноценная личность». Автор делает сопоставление и выявляет преемственность между проектом «Интеллектуальная нация - 2020» Президента РК Н.Назарбаева и концепцией А.Кунанбаева «Полноценная личность».

Annotation

The article deals with the methods of forming intellectual personality based on the concept of the great Kazakh poet and thinker A.Kunanbaev «integrated personality». The author makes a comparison and reveals continuity between the President Nursultan Nazarbayev's project «Intelligent Nation – 2020» and the concept of A.Kunanbaev «integrated person».

Түйін сөздер: «Зияткер ұлт – 2020» жобасы, зияткер ұлт қалыптастыру, зияткер тұлға қалыптастыру әдістері, толық адам, ар ілімі, рухани-адамгершілік құндылықтар, жалпыадамзаттық құндылықтар.

Елбасының «Зияткер ұлт – 2020» жобасында қамтылған зияткер ұлт қалыптастырудағы негізгі үш тармағы да аса маңызды уәзипаларды қажет етеді. Абайдың «толық адам» тұжырымдамасы да зияткер ұлт жобасымен сарындас. «Толық адам» тұжырымдамасын Абай өлендері мен қарасөздерінде айтылған таза діни-философиялық контекстегі адамгершілік ілімі деп қарастырылмайды. Ар ілімі мен адамгершілік мәселесін, адамның толықтыққа, кәмалатқа жетуін Абай үнемі ел болашағы мен дамуы үшін айтып отырғанын естен шығармауымыз керек. Ойшыл тек жеке-леген адамдардың арлы, иманды болып, бұл дүниесімен қатар, о дүниесін де қамдап, дүниеден өтіп, жұмаққа барсын деп қана айтып отырған жоқ. «Адамның жақсысы адамға жақсылық жасаған адам» деген хадисті ескерсек, Абайдың көксеуі бойынша рухани жетілген толық адам қоғамына, ортасына, ұлтына, адамзатқа пайдалы болуы қажет. Абайдың толық адамы әрқашан әлеуметтік тұлға, әлеуметшіл тұлға. Осы тұрғыдан алғанда да Абай идеялары Елбасының жобасындағы бірінші қағидатпен, адамның заманауи ойлана білу, дәл өзі өмір сүріп отырған ортаға пайдалы болуы, тіршілік мәні мен өз қоғамындағы орнын саралай білетін сыншыл ойлау арқылы өмір сүруге, дамуға, жетілуге бейімділік принциптерімен мәндес келеді.

Абайдың «толықадам» тұжырымдамасында да, жалпы шығармашылығында да Ғылым тақырыбы өте өзекті. Ғылымның классификациясын жасаған ақын, Ғылымды адамзат тіршілігіндегі ең шешуші орынға қоюы да тегін емес. Толық адамды құрайтын негізгі үш қасиеттің басында – ақыл тұр. Ақылды Абай ғылымның синонимі деп түсінетіні бар. Ақылсыз ғылым, ғылымсыз ақыл болмайтыны, екі ұғымның бірін-бірі толықтырып, өсіріп, дамытып отыратындығын атап өтеді.

Абай ғылымды Адамның ғылымы, Алланың ғылымы, Дүниенің ғылымы деп саралайды. «Ғылым – алланың бір сипаты, ол – хақиқат, оған ғашықтық өзі де хақлық һәм адамдық дүр», - деп адам баласының ғылымға талпынуын көксейді. Абай адамның бойында ғылымның үш түрі де бірдей болуын қалайтындығы сезіліп тұр. Адам баласы тек Адамның ғылымымен шектелмей, Адамның ғылымына ұмтылған адамның бойында Алланың ғылымына деген махаббат та жатуы керек.

Қазіргі кезде де, Абай тұсында да осы Ғылымдардың қайсысы адам мен қоғамда басымдық алып тұр және тұруы керек деген сауалдар өткір тұр. Абай бұл мәселенің шешімін де өте дұрыс таба білген. 38 қарасөзінде Абай «Хакім» деген идеяны ұсынады. Хакім - өз бойында Ғылымның үш түрін де бойына тоғыта, ұштастыра білген адам. Ал тек адамның ғылымы мен дүниенің ғылымына машыққан адамдарды Ғылым деп атауды ұсынады. Хакімнің Ғылымнан гөрі адамзатқа пайдалы екендігін де атап көрсетеді: «Адаспай тура іздеген хакімдер болмаса, дүние ойран болар еді. Фиғыл пәнденің қазығы – осы жақсы хакімдер, әр нәрсе дүниеде бұлардың истихражы бірлән рауаж табады. Бұлардың ісінің көбі – дүние ісі, ләкин осы хакімдердің жасаған, таратқан істері. Әд- дүния мәзрәгәтул-ахирет дегендей, ахиретке егіндік болатын дүние сол. Әрбір ғалым – хакім емес, әрбір хакім – ғалым» деп толық адам мұратының үлгісі – хакім екендігін баяндайды. Әрбір адам өмірге адам болып жаратылғаннан кейін толықтыққа, хакімдікке ұмтылуы қажет. Дана Абайдың айтуы бойынша, бұл хакімдер де тек бұл дүние қызығын ғана ойлаудан аулақтау болуы керек, онда олардың бойында да шектеулілік пайда болады дейді. Екі дүние мәнісін тел ойлаған мұсылман хакімдердің ісін үлгі тұтады.

«Егер бұлар дін ұстазымыз емес болса да, дінде басшымыз құдайдың елшісі пайғамбарымыздың хадис шарифі, хайрун нас ман йанфагунас (адамның жақсысы адамға пайда келтірген адам) деген. Бұл ха-кимдер ұйқы, тыныштық, әуес-қызықтың бәрін қойып, адам баласына пайдалы іс шығармақлығына, яғни электрияны тауып, аспаннан жайды бұрып алып, дүниенің бір шетінен қазір жауап алып тұрып, от пен суға қайласын тауып, мың адам қыла алмастай ақыл-пікірін ұстартып, хақ пен батылдықты айырмақты үйреткендігі – баршасы нафиғлық болған соң, біздің оларға міндеткерлігімізге дау жоқ» [1, 203], - деп Абай хакімнің қасиеттерін талдай отырып, әлемдік ғылымнан, ғылыми-техникалық прогрестен, Еуропа елдеріндегі индустриялық-инновациялық дамудан хабардар екендігін анық көрсетіп, Ғылымның осы мәнін қазақ халқының тұтынуын, ұмтылуын анық қалайтындығын көрсетеді. Зияткер ұлт қалыптастырудың бірінші жолы ғылым, өмірге, адамзатқа пайда алып келетін ғылым болса, Абайдың ғылымға берген түсініктемесі де Елбасы жобасындағы түсініктемеге сай келеді. Ал Еуропа елдерінің сол кезеңде де, кейінгі тұста да ғылыми-техникалық прогресті қандай мақсаттарда қолданғандығы, қолдануға тырысқандығы соңғы тарихтардан белгілі.

Ақылдың суық және нұрлы болатынын білетін Абай, ақылдан туатын ғылымның да суық және нұрлы болатынын, адамзатқа пайдамен қатар, залалдың да келетінін жақсы білген және оны өз шығармаларында айтып та кеткен. «Интернатта оқып жүр» атты бағдарламалық өлеңінде пайда мен мансапқа, атақ-дәрежеге, билікке ғана ұмтылып, ар мен ғылымды, ел мен адамзатқа пайда, жақсылық әкелуді ойламайтын білім алушы жастардың бейнесін анық сомдап көрсетеді. Себебі осындай пиғыл сол кезеңдегі қазақ қоғамында кең тарап кеткендігін жақсы көре білген Абай, ғылымда қандай концепция мен моральдің, мотивтің үстем болуы керектігін айқындап береді:

*Орыс тілі, жазуы, –
Білсем деген таласы.
Прошение жазуға,
Тырысар келсе шамасы.
Ынсапсызға не керек
Істің ақ пен қарасы?
Нан таппаймыз демейді,
Білінсе елдің арасы...
Ойында жоқ бірінің
Салтыков пен Толстой,
Я тілмаш, я адвокат
Болсам деген бәрінде ой [2, 69].*

Абай жастардың, сондай-ақ халықтың «Пайда ойламай, ар ойлауына», «кореннойға», яки мәңгілік, негізгі, түпкі мақсатқа кіруге, ұмтылуға талаптануы керектігін мақсұм етеді. Осы концепциясымен де Абай ғылымдағы инновациялық жолды нұсқап отыр. Елге, қоғамға, адамзатқа пайдалы жолға шақырып, өркендеуді негізгі мұрат тұтатындығын көрсетеді.

Заманауи білім алу, алған білімнің қоғамға қажетті болуы және оның адами қағидаттармен ұштастыра білу, сыншыл ойлау арқылы өзіне де, адамзатқа да, қоғамға да пайдалы іске өзін бағыттай, жұмылдыра білу идеясы Абай шығармаларының ғылыми дискурсының өзегі болып табылады және зияткер ұлт жобасының қағидаттарымен сабақтастырады.

«Зияткер ұлт - 2020» жобасының екінші ұстанымы – ақпараттық төңкеріс болып отыр. Абай да өз заманындағы оқыған, көзі ашық, әлемдік даму үрдісінен хабардар адам ретінде, әлемнің даму жағдайынан мол ақпарат алып отырды. Ақпараттық дамуы да кенжелеп қалған қазақ қоғамына әдебиет пен мәдениетпен қатар, жаһандық өркениеттің жетістіктерін де үлгі етіп отырады. Машина, фабрика, электр, энергия, завод, жедел хабар (телефон, телеграмма, радио), механика сынды ғылыми-техниканың жетістіктерін сөз етіп, қазақ халқының не нәрсеге ұмтылу керектігін анықтап береді. Абай заманындағы қазақ қоғамында ақынның шеттен алған бұл ақпараттарының бірі де орын алмағаны белгілі еді. Ақын қазақ қоғамының әлем елдері

сияқты индустриялық кезеңге қадам басын қалады. Абайдың индустриялану арманы қазақ қоғамында ХХ ғасырда миллиондаған қазақтардың өлімімен, халықтың жарымынан көбін құрбандыққа шалу арқылы, тамтұмдап жүзеге асты. Қазақ елі әлі күнге толық индустрияланған елге айнала алмады. Жаһанның бәсекеге қабілетті елдерінен әлі де болса, неғұрлым артта қалып, ақсаңдап келе жатқан жағдайы бар. Осыны көре білген, Елбасы зияткер ұлт жобасы аясында қазақ елінің индустриялы елге айналуының жолдарын көрсетіп отыр.

Елбасының «Зияткер ұлт - 2020» жобасының үшінші тармағы – жастардың рухани тәрбиесін қамтыған. Қазіргі жаһандану саясатының теріс ықпалдарының бірі ретінде жастардың ұлттық тамырдан ажырауы, тұтынушылық сананың, материалдық байлық пен материалистік прагматизмнің алдыңғы қатарға шығуы сынды жат пиғыл, әсерлердің кең таралуы мәселелері Елбасын да алаңдатып, оған қарсы қолданар күш ретінде ұлттық-мәдени құндылықтар мен жас буынның адамгершілігін нығайтуды ұсынуы өте маңызды мәселе болып табылады [3]. «Білім мен кәсіби біліктіліктер, егер де олар ұлттық мүддеге, рухани құндылықтарға, азаматтық парыз ұғымдарына, әлеуметшілдік пен ұрпақтар сабақтастығына негізделмесе, айқындаушы күш бола алмайды», - деген Елбасы ұстанымы қазіргі қоғамның түйткілді де өзекті мәселесін қамтып отырған жайы бар. Ақын Абайдың өлеңдері мен қара сөздерінде де осы төркіндес көптеген ой айтылған.

*Балам закон білді деп,
Қуанар ата-анасы,
Ойында жоқ олардың
Шаригатқа шаласы, -*

деп заман талабына сай орыс білімін алып жатқан жастардың, ұлттық қайнардан, төл дінінен ажырамауын, алыстап кетпеуін қалауы, жиырма бесінші қара сөзінде: «Балаларды оқытқан да жақсы, бірақ құлшылық қыларлық қана, түркі танырлық қана оқытса болады.

Аның үшін бұл жер Дар әл-Харб, мұнда әуел мал табу керек, онан соң ғараб, парсы керек.

Орысша оқу керек, хикмет те, мал да, өнер де, ғылым да – бәрі орыста тұр. Зарарынан қашық болуға, пайдасына ортақ болуға тілін, оқуын, ғылымын білмек керек. Аның үшін олар дүниенің тілін білді, мұндай болды. Сен оның тілін білсең, көкірек-көзің ашылады», - деп балаларды өзінің ұлттық құнарынан ажырамауы үшін түркілік хат танытып, мұсылмандық іліммен сусындатудың маңызын айтады. Бала оң-солын танып қалыптасқаннан кейін барып, орыс тілі мен ғылымын оқытуға талаптандыру керек. Діни білім алып, мұсылманша сауаттанған жас иман, ар деген құндылықтарды ойлаумен діни санасы қалыптасып, жаратушы Аллаға деген махаббаты мен сүйіспеншілігі оянып, ғылым, білімнің де хақ жолы екендігін терең түсініп, жаратқанның алдындағы қарызын өтемекке талаптанатыны ортаға шығады. Олай болмаған жағдайда, тек қарын қамы мен бас пайдасын ойлаудан ары аса алмай, құлқыңның құлы болатынын шегелеп айтады. «Ләкин осы күнде орыс ғылымын баласына үйреткен жандар соның қаруымен тағы қазақты аңдысам екен дейді. Жоқ, олай ниет керек емес. Малды қалай адал еңбек қылғанда табады екен, соны үйретейін, мені көріп және үйренушілер көбейсе, ұлықсыған орыстардың жұртқа бірдей заңы болмаса, заңсыз қорлығына көнбес едік. Қазаққа күзетші болайын деп, біз де ел болып, жұрт білгенді біліп, жұрт қатарына қосылудың қамын жейік деп ниеттеніп үйрену керек. Қазірде орыстан оқыған балалардан артық жақсы кісі шыға алмай тұр. Себебі: ата-анасы, ағайын-туғаны бір жағынан бұзып жатыр», - деп орыс оқуын оқыған жастардың бақай есебін, мақсатын сынай көрсетіп, негізгі мотивация қандай болуы керектігін нақты көрсетіп береді. Білім мен ғылымға ұмтылған жастардың мотивациясы қандай болуы керектігі жөнінде де Абай ойлары мен Елбасының идеялары бір жерден шығады. Елбасы да қазақ жастарының бақай есепке ұрынбай, Абайдың «пайда ойлама, ар ойла» идеясымен адамзаттық қарызы үшін еңбек етуге шақырғанын көреміз [3].

«Біз ғылымды сатып, мал іздемек емеспіз. Мал бірлән ғылым кәсіп қылмақпыз. Өнер - өзі де мал, өнерді үйренбек - өзі де ихсан. Бірақ ол өнер ғадаләттан шықпасын, шарғыға муафих (діни заңға үйлесімді) болсын», - деп ғылым мен білімнің, әділеттің ақ жолынан адаспай, Алланың заңдарына да сәйкес болуын үндеуінде дүниенің сырын түсіндірерлік ой жатыр. Абайша айтатын болсақ, бұл күнгінің ғалымдары тек бұл күнін, осы дүниені ғана ойлайды, о дүние қамы деген нәрсе олардың көбі үшін жат. Ашқан жаңалығы мен жеткен жетістігін тек пайда, атақ, мансап табу жолына ғана арнайды. Ғалымның жаңалығының бәрі – сатулы. Ғылымды, ғылымының ашқан жетістігін мемлекеттер мен ғалымдар пайда табудың көзіне айналдырып алған. Нарықтық экономика, капитализм, материалдық прагматизм қатынасының заңы солай болса керек. Бір сәт дана Абайдың ойына құлақ асып көрейікші: «Біз ғылымды сатып, мал іздемек емеспіз» деп ғылымды Алланың бізден парыз еткен қасиеті ретінде түсініп, Алланың разылығы, Адамзаттың кемелденуі үшін риясыз жасауымыз қажеттігін меңгейді. Парсы исламтанушысы М.Мутахарридің «Исламдағы толық адам» [4] еңбегінде де Ф.Бэконның тұтынушылық санаға негізделген қағидатына қарсы пікір ретінде Абай ойымен сабақтас ойлар айтылады. Исламды тұтынған мұсылман елдерінің мүмкін кемшілігі болар, мүмкін артықшылығы болар дүниенің мәнін тек байлық пен пайдамен өлшемейтіндіктен жанталасып байлыққа ұмтылмауы, пайданы ғана көздеген ғылыми-технологиялық прогреске жанын салмауы адамзаттық парасатқа негізделген ұстаным десек болады. Адамзат қоғамында үстемдік етіп тұрған жалған стереотиптер ғылыми-технологиялық прогреске ие елдерді қуатты ел етіп, олар өз ретінде өзге елдерге басымдық көрсетуге құлшыныстары әлі күнге жалғасып келеді. Бұл адамзат қоғамының басты қасіреті мен кемшілігі.

Адамзат өмірі үшін теория мен практиканың ерекше орны бар. Ғылымның тазалығы, идеалды қоғам теория жүзінде ғана айтылмай, азын-аулақ кемшіліктермен бол-

сын практикаға айналуы қажет. Қоғамдағы адамдардың, сондай-ақ мемлекеттердің көкірек көзі мен иманы, тән мен жан азығы мен құмары бірдей бола бермейтіндігі сынды, адамзаттың бәріне жетілген толық адам, хакімдік деңгейін талап ету мүмкін емес. «Сананы тұрмыс билейді» деген қағидат бойынша, тән азығы мен құмары алдыңғы қатарға шығып, басымдық алып кететіні және бар. Елбасының «Зияткер ұлт - 2020» жобасын іске асыру арқылы, қоғамның білім мен сана деңгейін жоғарылатқан соң, рухани тұтастық қағидасын сіңірте алсақ, қоғам барынша кемел, ізгілікті, кісілікті болар еді. Елбасы аталмыш жобада көрсеткендей балаларды балабақшалар мен бастауыш сыныптардан, одан кейін мектеп пен жоғары орындарында рухани тұтастық рухында білім беріп, тәрбиелесек тек Қазақстанның ғана емес, әлемнің, барша адамзаттың түпкі мұраты мен мақсаты да орындалар күн туады.

*Болмасаң да ұқсап бақ,
Бір ғалымды көрсеңіз.
Ондай болмақ қайда деп,
Айтпа ғылым сүйсеңіз,—*

деп Абай айтқандай, ғалым болу барлық адамға жазбаған ғой деп өз бойың аулақ ұстауы, не хакім болу қайда деп хакімдік миллиондардың бірінің ғана қолынан келетін іс деп тартыншақтауы құптарлық іс емес. Аллаға тағала адам баласын физиологиялық, биологиялық тұрғыдан бірдей қылып жаратқан. Ал оның толық адам болуы, не ғалым, хакім болуы өскен ортасы, отбасы мен алған біліміне байланысты. Жастайынан ғылым, білімді көксерлік махаббатты ояту - ұстаздың міндеті. Адамзатты шексіз махаббатпен жаратқан Алла алдындағы парыздарында риясыз қайтарудың жолдары толық адамдыққа, жетілгені хакімдікке алып келері сөзсіз. Ол үшін адам Адамдықтың қарызымен қатар, Алланың алдындағы қарыздарын ұштастыра біліп, тепе-теңдікті сақтап, өлшеуінен аспай, әділеттен аттамай үнемі еңбек пен ізденістің үстінде болуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Абай шығармаларының екі томдық толық жинағы. – Т.2. – Алматы.: Жазушы, 1995.

2 Абай шығармаларының екі томдық толық жинағы. – Т.1. – Алматы.: Жазушы, 1995.

3 Назарбаев Н.А. Выступление на встрече со стипендиатами программы «Болашақ». г.Астана. 30 января 2008 г. [WWW-документ] URL. Электронды ресурс.www.akorda.kz.

4 Мутаххари М. Совершенный человек в исламе. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2008.

Н.Н.ХАН, У.Б.ЖЕКСЕНБАЕВА, Ш.Ж. КОЛУМБАЕВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье обосновывается актуальность введения инноваций в социальном воспитании в системе дополнительного образования Республики Казахстан, а также определены методологические подходы, теории и принципы, которые должны быть положены в основу этих инноваций.

Мақалада ҚР-сының қосымша білім беру жүйесінде әлеуметтік тәрбиелеуге инновацияларды енгізудің өзектілігі негізделген, сонымен бірге осынау инновациялардың негізіне қалануға тиіс методологиялық әдіс-тәсілдері теориялары мен ұстанымдары анықталған.

Annotation

The article explains the relevance of introducing the innovations in the social education in the system of complementary education of the Republic of Kazakhstan, also there have been determined the methodological approaches, theories and principles that should form the basis of innovations.

Ключевые слова: инновация, методология, подход, дополнительное образование.

Темпы социально-экономических преобразований в Республике Казахстан в XXI веке, их сложность и противоречивость обуславливают возрастание значимости проблем социального воспитания, обучения и развития детей и подростков, составляющих будущее нации. Именно этой категории населения предстоит определять направления и содержание развития государства, его перспективы и место в мировой цивилизации.

В этих условиях перед педагогической теорией и практикой со всей остротой встает проблема поиска новой философии образования, новых форм образовательной деятельности и новых образовательных технологий, направленных, прежде всего, на развитие личности, на компетентностное образование и воспитание молодого поколения, которое будет в состоянии ликвидировать опасность всеобщей «дегуманизации» (Е.Н.Кулюткин) общества и человека. Всё это требует новых технологий работы всех социальных институтов.

Сегодня является общеизвестным: низкий уровень социального воспитания учащихся-

ся ведет к повсеместному снижению уровня их социализации. Основанием для такого утверждения являются многочисленные нарушения, обнаруживающиеся в ходе этого процесса и носящие дисфункциональный характер. Большую роль в социальном воспитании учащейся молодежи играет система дополнительного образования детей. Однако у определенной части педагогов системы дополнительного образования (ДО) отсутствует осознание того, что в Казахстане произошла смена парадигмы образования со знаниево-центристского на компетентностный (практико-ориентированный) подход.

Общеизвестно, что успех реализации любого нововведения тесно связан со значительными изменениями в сфере сознания педагогов ДО, уровнем их инновативности: высокий интеллектуальный потенциал; критичное отношение к действительности; отказ от известных штампов; стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика; способность своевременно избавляться от устаревшего; педагогически нецелесообразного;

устремленность на поиски альтернативы несовершенству; исследовательский интерес к нововведениям; выход за рамки действующих нормативов, стремление к переосмыслению собственного опыта; преодолению противоречия между видами деятельности и т. д.

Дополнительное образование (ДО) нельзя рассматривать лишь как механическую надстройку основного образования, призванную усилить его компенсаторные и адаптационные функции с учетом социально-экономических и учебно-технологических потребностей. Система ДО является важным условием для развития личности с учетом ее индивидуальных способностей, мотивов, интересов, ценностных ориентаций. В последние десятилетия выполнен ряд исследований в области дополнительного образования детей. Наиболее важные положения были выдвинуты в работах А.Г. Андрейченко, В.В. Беловой, В.А. Березиной, А.К. Бруднова, Е.Б. Евладовой, В.В. Комарова, Г.Н. Поповой, Т.И. Рудневой, Н.И. Фунниковой, А.И. Щетинской и др. Исследованы вопросы развития творческих способностей детей, формирования этнического самосознания, экологической культуры, нравственной воспитанности, эколого-биологическое дополнительное образование, физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа в системе дополнительного образования детей, развитие детского туризма и краеведения и др.

Проблемам становления и развития ДО в Республике Казахстан посвящены работы Л.А. Дорожкиной, Н.Д. Жамадилова, В.И. Загайновой, М.К. Курсабаева, Ж.А. Макатовой, Е.О. Омар, Э.К. Таюповой и др.

Проблемы инноваций в образовании стали изучаться сравнительно недавно, и, прежде всего, педагогами и социологами. В работах Ш.А. Амонашвили, Ю. К. Бабанского, И. В. Бестужева-Лады разработаны основные критерии инновационной деятельности в школе, методы совершенствования подготовки педагогов. Вместе с тем, недостаточно исследованы инновационные процессы социального воспитания, происходящие в условиях современного Казахстана и инновационная

деятельность организаций ДО в данном направлении.

Всё вышеизложенное актуализирует исследование проблемы инновационных процессов социального воспитания в системе ДО. Стратегию решения актуальных воспитательных проблем, в том числе проблем социального воспитания, не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения определяют научные подходы как методологические основы воспитания.

В современной педагогике наиболее значимыми научными подходами выступают аксиологический, деятельностный, личностный, системный, целостный подходы.

Аксиологический подход к социальному воспитанию может рассматриваться как методологическая основа воспитания, поскольку имеет целью введение формирующейся личности в мир ценностей и оказание ей помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентации.

Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной, определяя: а) что он дает жизни (ценности жизнедеятельности); б) что он берет от жизни (ценности переживаний); в) в чем его предназначение, которое он не в состоянии изменить (ценности отношения). В самом общем виде процесс освоения ценностных ориентаций может быть представлен как расширяющееся жизненное пространство, в котором личность строит определенную траекторию своего движения, соотносясь с ценностями самопознания, самооценки и саморазвития, а также исходя из того, что целью современного воспитания является формирование людей, способных строить новый социум и жить в нем, формирование человека, готового к выполнению общественных функций труженика и гражданина.

Аксиологический подход позволяет определить ценности, на которые ориентируется система ДО детей. ДО детей рассматривается как ценностное самоопределение личности через понимание смысла, целей и ресурсов собственной жизни. В основе содержания

ДО детей представлена иерархия ценностей, которые, выполняя функцию стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности, определяют нравственные устои и принципы поведения личности.

Деятельностный подход к социальному воспитанию выделяется в силу того, что деятельность как преобразование людьми окружающей действительности служит основой, средством и решающим условием развития личности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.). Поэтому для того, чтобы подготовить воспитанников к жизни в социуме, необходимо в меру возможности вовлекать их в разнообразные виды социально и нравственно значимой деятельности.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение ДО как образовательного пространства для многообразных видов коллективной творческой деятельности педагогов и воспитанников, направленных на выявление и развитие сущностных, творческих сил каждого индивида через его активную предметную деятельность, общение с окружающим миром, формирование опыта социального поведения, необходимого для успешного вхождения в систему общественных отношений.

Личностный подход к социальному воспитанию основан на положениях, сформулированных в трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой - Славской, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Петровского, С.Л.Рубинштейна и др. В их исследованиях личность рассматривается как активный субъект собственного становления и развития.

Гуманистический, личностно-ориентированный подход, предполагает подчинение образовательного процесса интересам личности, обеспечение индивидуальной образовательной «траектории» ребенка, сотрудничества взрослого и ребенка, способствующего самореализации личности учащегося.

Реализация личностного подхода к воспитательному процессу в организации ДО предполагает соблюдение следующих условий: 1) в центре воспитательного процесса находится личность воспитанника, т. е. воспитатель-

ный процесс является антропоцентрическим по целям, содержанию и формам организации; 2) организация воспитательного процесса основывается на субъект-субъектном взаимоотношении его участников, подразумеваемом равноправное сотрудничество и взаимопонимание педагога и воспитанников на основе диалогового общения; 3) воспитательный процесс подразумевает сотрудничество и самих воспитанников в решении воспитательных задач; 4) воспитательный процесс обеспечивает каждой личности возможность индивидуально воспринимать мир, творчески его преобразовывать, широко использовать субъектный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок; 5) задача педагога заключается в фасилитации, т. е. стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов развития личности.

В основе системного подхода лежит понятие «система», в которой все элементы, составляющие целостность, работают на конечную цель, в нашем исследовании на формирование гармоничной личности. Теоретико-методологический анализ педагогической литературы позволяет выявить основные компоненты любой педагогической системы: 1) цели и задачи педагогической деятельности; 2) воспитанники, выступающие в роли субъект-объектов; 3) педагоги и другие лица, участвующие в педагогическом процессе; 4) содержание педагогического процесса; 5) педагогические технологии; 6) результаты педагогической деятельности.

Системный подход подразумевает понимание ДО детей как сложной многофункциональной и разно-многоуровневой социально-педагогической системы открытого типа, которая функционирует в социокультурном пространстве и в образовательной среде. Согласно общей логике развития ДО как системы в нем выделяются целевой, содержательный, операциональный, результативно-оценочный блоки.

Ценность системного подхода к социальному воспитанию состоит в том, что он по-

зволяет учитывать следующую закономерность: факторы, влияющие на эффективность воспитательного процесса, тесно связаны между собой и возникают при определенных, специально создаваемых условиях. Это дает возможность предвидеть характер и результаты функционирования воспитательного процесса, находить оптимальные пути и средства в его организации и проведении.

Целостный подход к социальному воспитанию выделяется в силу того, что личность, согласно выражению А. С. Макаренко, «не формируется по частям». Целостность образовательного процесса обусловлена целостной природой самой личности. Такой подход к человеку предполагает рассмотрение его в рамках включенности во всеобщую взаимосвязь, тождество человека и природы, человека и мира, человека и Универсума. Пользуясь выражением Н.А. Бердяева человек представляется как «микрокосм». Однако особенности человеческой личности не проявляются сразу в готовом виде, а складываются и развиваются в процессе накопления социального опыта. Для достижения этого необходимо, чтобы в ходе воспитательного процесса сама личность понималась как целостность, как сложная психическая система, имеющая свои структуру, функции и внутреннее строение. Целостный подход требует при организации воспитательного процесса ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики, которые принято называть базовыми основаниями личности. Эти базовые основания складываются в процессе постепенного обобщения личностью опыта жизнедеятельности и представляют собой единство трех главных сфер бытия человека: деятельности, сознания и собственно личностных отношений. Все базовые основания личности тесно связаны между собой и взаимодействуют друг с другом.

Таким образом, целостный подход ориентирует социально-воспитательный процесс на выделение в развивающейся личности системообразующих связей; на изучение и формирование того, что является устойчивым, а что – переменным; что выступает в качестве

главного, а что – второстепенного. Целостный подход предполагает выяснение вклада отдельных компонентов (процессов) в развитие личности как единого целого.

Сущность социальных изменений последнего десятилетия XX века и начала XXI века отождествляется с таким процессом как глобализация. Он носит объективный естественно-исторический характер, вызывая, с одной стороны, дальнейшее прогрессивное развитие западных постиндустриальных стран, а с другой – глубокие трансформационные сдвиги в развитии стран с незавершенной модернизацией, в том числе в бывших социалистических странах.

Усиливающаяся тенденция к интеграции, сопровождающая процесс глобализации, актуализирует в сфере социального воспитания проблему сохранения национальных культур, поддержания их традиций как условия сохранения народами культурной идентичности и вместе с тем ориентирует на воспитание таких чувств, как терпимость к другим культурам, признание их равноценности и равноправия, что и обуславливает использование в исследовании этнокультурного подхода.

Этнокультурный подход требует осознания того, что каждый ребенок является уникальным представителем своей культуры. Поэтому воспитательно-образовательная сфера ДО должна строиться с учетом национальных традиций и идеалов, быть ориентированной на воспитание этнического, национального самосознания и культуры межнациональных отношений.

Современный Казахстан – полиэтническое государство. Становление нового качества социального воспитания в системе ДО детей возможно в контурах поликультурного подхода.

Поликультурный подход ориентирует формирование современной личности, осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе этнических традиций, ценностей казахстанской и мировой культуры, способной воспринимать культуру других народов, осуществлять межкультурное, толерантное взаимодействие [1].

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в Казахстане идет становление новой системы образования. В качестве главного результата образования рассматривается готовность и способность молодых людей, заканчивающих школу, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Важными целями образования должны стать развитие у учащихся способности действовать и быть успешными, формирование таких качеств, как профессионализм, универсализм, способность менять сферы деятельности, способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации, то есть определенные компетентности. С позиций компетентностного подхода уровень образованности личности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний [2].

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. В качестве «конечных» результатов образования рассматривается развитие определенных личностных качеств, прежде всего, нравственных, формирование системы ценностей. Могут существовать различные взгляды на то, какие качества личности и какие ценностные ориентации нужно формировать у современных школьников, но эти различия не имеют тесной связи с подходом к определению целей образования. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования ценностных ориентации и личностных качеств учащихся. При традици-

онном подходе к определению целей исходят из того, что личностных результатов можно достичь за счёт приобретения необходимых знаний. Во втором случае в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем. В первом случае решение проблем рассматривается как способ закрепления знаний, во втором – как смысл образовательной деятельности. С позиций компетентностного подхода целью и основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей [2; 3]. Однако эта цель достигается не только при изучении учебных предметов, но и «через» всю организацию жизни обучающегося, «через» её связь с другими значимыми сторонами жизни обучающихся. С этой точки зрения образовательный процесс не равен учебному процессу. Образовательный процесс включает в себя и учебный процесс, и ДО детей, и их социально-творческую деятельность, и практику повседневной школьной жизни.

Кроме того ключевым фактором личного успеха является социально-психологическая компетентность. Она предполагает знание и понимание человеком себя, своих сильных и слабых сторон, уровня своих личных качеств; знание и понимание индивидуальных различий, особенностей подхода к разным людям; умения управления своим эмоциональным состоянием и разрешения жизненных ситуаций; понимание, осмысление и возможность изменения своего жизненного пути. Формирование социально адаптированной, социально компетентной личности требует организации процессов самопознания, самоопределения и самореализации личности школьника в социально позитивной деятельности.

Традиционно социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов и нормативов. Личностно - ориентированная парадигма образования нацеливает педагогов на приоритеты индивидуальности, самобытности, самоценности личности. В контексте гуманистической педагогики в настоящее время разрабатывается теория и практика педагогической

поддержки. Ряд авторов (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, и др.) определяют поддержку как принцип педагогической деятельности в реализации гуманистического подхода к взаимодействию обучающихся и обучающихся. В ДО методология педагогической поддержки заключается в организации индивидуально-ориентированной поддержки, помощи детям в их саморазвитии, самостоятельном поиске смысла жизни, путей самоутверждения в социальной действительности. Создание образовательной среды для выявления индивидуальных возможностей и потенциалов ребенка, создание условий для включения его в разнообразные виды деятельности, накопления профессионально значимых способов деятельности предполагает организацию в ДО индивидуально-ориентированной помощи, поддержки детям.

При использовании инноваций в социализации обучающихся в системе ДО должна быть опора не только на системный, деятельностный, комплексный, аксиологический, социокультурный, компетентностный, культурологический, этнокультурный, поликультурный подходы в организации воспитательных воздействий на личность школьника, но и субъектный подход. Выделим базовые положения субъектного подхода, который является одним из фундаментальных оснований инновации социального воспитания.

Основу субъектного подхода составляет понятийная система: «субъект», «субъектность», «субъективность», «субъектогенез», ориентирующая на изучение феноменологии субъектной реальности. Понятие «субъект» нами рассматривается как свойство личности, образование более высокого уровня интеграции, обеспечивающего процесс самодетерминации. Понятие «субъект» определяет растущего человека как инициатора собственной активности. Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, цельность всех его качеств: природных, социальных, общественных и т.д.

Дополнительное образование – это педагогическая система, это процесс взаимодей-

ствия педагогов и обучающихся. Следовательно, в основу процесса дополнительного образования должна быть положена теория целостного педагогического процесса (ЦПП). Основные положения теории ЦПП, которые имеют методологическое значение при организации социального воспитания в системе ДО - единство учебного и внеучебного времени, где происходит усвоение индивидом социального опыта предшествующих поколений; педагоги являются посредниками между содержанием социального опыта и обучающимися, становление личности которых зависит от уровня их активно-преобразующей деятельности; объектом управления учителя в педагогическом процессе является деятельность обучающихся; предметом управления учителя в педагогическом процессе являются отношения между субъектами деятельности; взаимодействие субъектов есть условие для их развития [4].

Анализ исследований Лебедева О. Е., Березиной В. А., Евладовой Е. Б., Андрюхиной Л. М. и других ученых [2; 5; 6; 7] позволяет определить следующие принципы построения образовательного процесса в организациях ДО детей:

- гуманизма – утверждение ценности общекультурного человеческого достоинства, внимания к историческим ценностям, их значимости для развития искусства, науки, культуры;
- детоцентризма – приоритетность интересов ребенка, превращение его в равноправный субъект образовательного процесса;
- демократизма – право каждого ребенка на выбор своей траектории развития;
- культуросообразности – ориентация на потребности общества и личности воспитанника, единство человека и социокультурной среды, адаптация детей к современным условиям жизни общества;
- природосообразности – учет возрастных и индивидуальных особенностей, задатков, возможностей обучающихся при включении их в различные виды деятельности;
- дифференциации и индивидуализации образования – выявление и развитие склон-

ностей, способностей в различных направлениях деятельности, обеспечение развития детей в соответствии с их индивидуальными возможностями и интересами;

- творчества – развитие творческих способностей детей;
- системности – преемственность знаний;
- сотрудничества – признание ценности совместной деятельности детей и взрослых.

Принципами инновационной организации социального воспитания, прежде всего в аспекте обеспечения широкой вариативности определены следующие:

- реализация вариативных образовательных и социально ориентированных маршрутов; социально-культурное насыщение содержания и форм дополнительного образования, при этом акцент должен делаться на приобретении компетенций различного плана в естественных условиях окружающего мира; создание условий для их реализации, что обеспечивает позитивную динамику в интеллектуальном и личностном развитии обучающихся;

- наличие сквозных и интегрированных учебно-воспитательных планов и программ;

- развитие индивидуальности воспитанника, что обеспечивает становление личности, способной к активной социальной адаптации в новых условиях, постоянному самосовершенствованию, самореализации, самовоспитанию;

- актуализация педагогики переживаний, формирующей эмоционально-эстетическое восприятие действительности, укрепление этничности, культуроориентированности, толерантности, патриотизма;

- создание диагностических методик, психолого-педагогического сопровождения развития педагогов и обучающихся в условиях реализации вариативных образовательных и социально ориентированных маршрутов, разработка показателей их эффективности реализации;

- организация взаимодействия всех участников обучения и воспитания с целью обеспечения позитивной динамики их развития;

- создание организационных, научно-методических, кадровых условий для успешной

реализации социально направленных вариативных образовательных траекторий и их адекватного выбора учащимся разных возрастов;

- наличие вариантов образовательных маршрутов для обучающихся различных групп: с опережающими темпами развития; для учащихся с ослабленным здоровьем; с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении; для одарённых различными специальными способностями и их психолого-педагогическое обеспечение;

- активизация способности воспитанников мыслить глобально, а действовать локально, в кооперации с другими личностями, коллективами, народами.

ЛИТЕРАТУРА

1 Концептуальные основы развития дополнительного образования детей в РК. – Республиканский учебно-методический центр дополнительного образования. – Астана, 2012. – 41 с.

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

3 Жексенбаева У.Б. Компетентностно ориентированное образование в современной школе. Учебное пособие. – Алматы, 2009.

4 Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя – Алма-Ата, Рауан, 1979.

5 Березина В.А. Дополнительное образование детей в современных условиях / В. А. Березина. // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2006. – № 3. – С. 17-19.

6 Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей: учеб. пособие для вузов / Е.Б. Евладова. – М.: Владос, 2008.

7 Андриюхина Л.М. Философия образования как новый полюс диалога науки и культуры // Философия и наука. Материалы VI-й Региональной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, 24 апреля 2007 года. – Екатеринбург, 2007. – С.7 – 16.

В. НУРЛАНОВА

МЕКТЕПТЕГІ БАЛАЛАР ҚОҒАМДЫҚ ҰЙЫМДАРЫ АРҚЫЛЫ ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Мектептегі балалар қоғамдық ұйымдары арқылы жоғары сынып оқушыларын әлеуметтендірудің теориялық негіздері қарастырылады.

В статье рассматриваются теоретические основы социализации учащихся старших классов в детских ученических организациях в школе.

Annotation

The article deals with the theoretical basis of socialization of senior school children through different out class children's activities at school.

Ключевые слова: балалар, тұлға, қоғамдық ұйым, әлеуметтендіру, әлеуметтендіру теориялық негіздері.

Қазақстан Республикасының «Қоғамдық бірлестіктер мен ұйымдары» туралы Заңында балалардың қоғамдық ұйымдары негізінен мектептерде және қосымша білім беру ұйымдарында қалыптасатынын, олардың жұмыстарының негізгі бағыттары тәрбиенің ізгілендіру, патриоттық, өзін-өзі басқару; туристік-өлкелік, әлеуметтік-құқықтық, шығармашылық және т.б. қамтитынын атап көрсетеді [1].

Қазақстандағы балалар қозғалысының даму тенденциясына тоқталатын болсақ, үкіметіміз соңғы жылдары балаларды қазақстандық отансүйгіштікке тәрбиелеуге және ұрпақтарымыздың нағыз азамат болып қалыптасуына аса көңіл бөлуде. Балалардың әлеуметтік бастамаларын дамытуда түрлі ұйымдар, одақтар және қозғалыстарды құру маңызды орын алады. Балалар мен жастардың қоғамдық бірлестіктері атқаратын қызметтер жас ұрпақтың жеке басын әлеуметтендіру, оның қабілетін іске асыру және қоғамдағы өз орнын анықтау үшін маңызды институт болып табылады. Ол өскелең ұрпақтарға қазіргі қоғам өмірінде демократиялық тұрғыда қалыптасуына жағдай жасайды.

Тұлғаны әлеуметтендіру – әлеуметтік нормалар мен мәдени құндылықтарды меңгеру үдерісінде қоршаған ортамен өзара іс-

қимыл, сондай-ақ, өзі өмір сүретін қоғамда өзін-өзі дамытудағы табыстылығы, әлеуметтік белсенділігін әлеуметтік қарым-қатынас жағдайындағы іс-әрекетті жүзеге асыратын дайындығы. Әлеуметтендіру тұлғаның қалыптасуына ықпал ететін ешкім жоспарламаған тосын жағдайларды да, стихиялық жиынтығын да, әлеуметтік топтарға индивидтердің ену процесін қамтиды. Әлеуметтік кеңістікте тұлғаны әлеуметтендіруді жүзеге асыру – бір әлеуметтік топтан екінші әлеуметтік топқа ауысуда баланың бүкіл өмір салаларын мойындап, қазіргі мәдениеттің жоғары жалпы адамзаттық құндылықтарға бағыт беретін ортақ әлеуметтік кеңістік болып табылады. Мектептегі балалар қоғамдық ұйымдарының тұлғаны әлеуметтендіруі аксиологиялық-танымдық, мәдениеттану, тұлғалық, іс-әрекеттік тұғырлары тұрғысынан зерделенеді.

1996 жылғы 31 мамыр айындағы № 3-1 бекітілген Қазақстан Республикасының «Қоғамдық бірлестіктер мен ұйымдары» туралы Заңында «...қоғамдық бірлестіктер мен ұйымдар қоғам мүшелерінің еріктілігі мен теңдігі негізінде құрылады және өзін - өзі басқару барысында іс - әрекетін ұйымдастырады», - деп атап көрсетеді [1]. Қоғамдық бірлестіктер мен ұйымдарының жұмысы

тәрбиенің ізгілендіру және патриоттық бағыттарын қамтиды.

Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында қазіргі заманғы қоғамда адамнан тек политехникалық білімді болуын талап етіп қана қоймай, жоғары деңгейдегі мәдениет пен ғылым мен техниканың түрлі салаларында терең мамандануын ғана емес қоғамда өмір сүріп тіршілік ете білуді талап етеді. Баланың тұлғалық дамуының негізгі параметрлері оның жалпы адамзаттық құндылықтарға бағытталуы, ізгілік, зиялылық, креативтілік, белсенділік, жеке басының намыс сезімі, ой-пікірдегі тәуелсіздік болып табылады. Осы қасиеттердің даму деңгейі тұлғаның әлеуметтік қалыптасу мен әлеуметтік біліктілігінің көрсеткіштері деп қарастыруға болады деп атап көрсетеді. Негізгі міндеттерге жас ұрпақты тәрбиелеудің әлеуметтік маңызы мен болашағын қоғамның түсінуін актуалдандыру; балалар мен жас өспірімдердің және жастардың түрлі әлеуметтік топтармен өзара қарым-қатынасты реттеуінде жауапты шешім қабылдай алатын және өзіне жетекшілік рөл ала білетін, дербес жеке тұлға ретінде ашық ақпараттық, білікті, іскерлік және коммуникативтік әлеуметтік кеңістік құруды ұйымдастыру; балалар мен жастардың қоршаған ортаға, қоғамға, табиғатқа оң көзқарасын қалыптастыруға мүмкіндік туғызу, әлеуметтік-педагогикалық жағдай жасауды ұсынады.

Тұлғаны әлеуметтендіру әлеуметтік ортада өтеді. Зерттеу нысанымызға алып отырған мектептегі қоғамдық ұйымдар мен қоғамдық қозғалыстар оқушылардың өз еріктерімен құрылатын әлеуметтік орта деп қараймыз. Көбіне мектептерде қоғамдық қозғалыстар, қоғамдық бірлестіктерге қарағанда қоғамдық ұйымдар қалыптасқанын зерттеу барысында көре білдік.

Балалар қоғамдық ұйымы әлеуметтік тәрбиелеудің субъектісі болғаннан кейін өзінің аса ауқымды тәрбиелік мүмкіндігін жүзеге асыраалады. Бұл балалар қоғамдық ұйымының өзгеше мүмкіндіктерімен анықталады. Осы өзгешелікті А.Г.Кирпичниктің еңбегінде [2] төмендегі түрде анықталған:

1. Балалар қоғамдық ұйымы – әлеуметтік тәрбиелеудің негізінде құрылатын қоғамдық институт. Балаларды бірлестікке олардың әлеуметтік іс-әрекетке деген әлеуметтік-психологиялық жақындығы алып келеді.

Жеткіншектер үшін шынайы қоғамдық пайдалылықпен бейнеленген іс-әрекет қызықты. Мұндай іс-әрекетті құрдастарымен жалпы құрамда жүзеге асыру мүмкіндігі туындағанда оған деген қызығушылық арта түседі.

Қоғамдағы жағдайдың өзгеруіне қарамастан жеткіншектердің қоғамдық процестерге қатысуға деген талпыныстары қатысудың қандай формаларына бағытталғаны – әлеуметтік тәрбиелеудің аясындағы осы процесті басқаруға байланысты болу керек.

2. Балалар қоғамдық ұйымы – балаларды болашақ өмірге дайындайтын емес, бүгінгі өмірін ұйымдастыратын құрал болып саналады. Балалар қоғамдық ұйымдары компенсаторлық рөлді ойнайды, яғни арнайы ұйымдастырылған тәрбие процесінің жүйесінде өз орнын таба алмаған балалардың бүгінгі жағдайындағы орнын толтырушы вакуум іспеттес болады. Олар балалар мен жеткіншектердің әлеуметтенуін реттеп отыратын балалардың тұлғалық дамуын педагогикалық басқару үшін қосымша мүмкіндіктер тудырады. Бұдан бөлек балалар ұйымдары мен бірлестіктер басқа тәрбиелеу институттарына қарағанда өз бетінше іс-әрекет етуін, істің жаңаша бастамасын ұсынуын, басқарушылық дағдыларды қалыптастыруды, басшылық қабілеттердің көріністерін ынталандыруды дамытуға аса көңіл бөледі.

Балалар қоғамдық ұйымының компенсаторлық рөлін кең түрде қарастыруға болады. Алдыңғы қатарлы мектептерде де өздерін қолайлы сезінбейтін балалар бар. Себептердің түрі де көп: қарым-қатынастың қанағаттандырмауы, оқу іс-әрекетіндегі табыссыздығы және т.б. Бұл балалар қарым-қатынасты мектептен тыс ортадан іздейді және оны кейде әлеуметтік емес топтардан табады. Дәл осы жерден балалар қоғамдық ұйымының компенсаторлық рөлін көруге болады.

3. Әлеуметтік-педагогикалық ұйымдастырылған қазіргі заманға сай балалар қозғалысы тек қана білім беру, тәрбиелеу жүйесіндегі маңызды, тұрақты және іс-әрекет ететін гуманизацияланған фактор емес, сонымен бірге қоғамның толық факторы; балаларға қоғам тарапынан жағымсыз (антигумандық) әсер еткенде қарсы тұратын шынайылық (әсер ету күші бойынша шешуші болмаса да); бұл әлеуметтік-мүліктік, ұлттық (рес-слоения) күрт жағдайларында балалардың айқындалған топтарын шынайы адами және әлеуметтік қорғаудың алтын дінгегі болып табылады.

Сонымен, балалар қоғамдық ұйымы бір мезгілде бірлестік те және оның әрбір мүшесі де болып саналатын объектілер мен субъектілердің өзара әрекеттесуі нәтижесі ретіндегі жұмыс болып қарастырылады. Балалар бірлестігі жеткіншекке (объект) іс-әрекетті қызықтыруда қалыптасқан дәстүрлермен әсер ететін құрал (субъект) ретінде, балалардың жолдастық ұжымдыққа деген қажеттілігі – балалар қорғаушысы ретінде рөл ойнайды. Бала жаңа ұстанымды игеру процесінде өзінің бірлестікке, оның жеке мүшелеріне деген жеке тұлғалық әсер етуін күшейтіп, ұйымның және жеке өзінің өмірлік іс-әрекетінің субъектісіне айналады. Дәл осы субъектілі және объектілі рөлдердің өзара әрекеттесуінде балалар бірлестігі мүшесінің ерекше ұстанымы қарастырылады. Жеке тұлғалық сатылар, балалардың оны игерудегі нәтижелері бар балалар және ересектер ұжымдастығының бірлескен күшімен құрылған тәрбиелеу кеңістігіндегі балалардың тұлғалық дамуының көрсеткіші болып саналады.

Балалар қоғамдық ұйымдардағы балаларға қажетті қол жетерлік әлеуметтік маңызды, іс-әрекетпен бірлескен және нәтижесі айқын көрінетін балалар мен ересектердің еркін түрде құрылған достастығы; бұл бірлестік іс-әрекетінің нәтижелеріне белсенді түрде әсер етуін субъекті ретінде бала өзін шынайы көрсете алатын демократиялық құрылым.

Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында

әлеуметтік-мәнді және жеке қасиеттерін қалыптастыру тұлғалық қасиет (әлеуметтік бейімділік, әлеуметтік белсенділік, әлеуметтік тұрақтылық) әлеуметтік қарым-қатынас жүйесінде өзіне тән тәртіп стилі, шығармашылық пен дербестікті дамытуға, қоғамдағы өзгерістерден дереу және тең әсер алу, белсенді өмір ұстанымында болуға ықпал жасайды. [3].

Педагогикалық тұрғыда әлеуметтену – адамның өмір бойы дамуы мен қалыптасуындағы әлеуметтік нормалар мен мәдени құндылықтарды меңгеру үдерісінде қоршаған ортамен өзара іс-қимыл, сондай-ақ, өзі өмір сүретін қоғамда өзін-өзі дамыту және өзін-өзі табысты көрсету.

Әлеуметтік белсенділік – адамның әлеуметтік қарым-қатынас жағдайындағы іс-әрекетті жүзеге асыратын дайындығы.

Жаңа әлеуметтік даму жағдайында тұлғаны әлеуметтендірудің философиялық және педагогикалық-психологиялық негіздерін айқындауда әлеумет, әлеуметтік кеңістік, әлеуметтік даму, тұлғаны әлеуметтендіру мәселелері бойынша ғалымдардың еңбектерін саралай отырып, теориялық негіздерін айқындадық.

Қазақстанда, алыс және жақын шет елдерде қазірге дейін тұлғаны әлеуметтендіру мәселесін тәрбиелеу тұрғысынан қарастырып келді. Қоғамдық үдерісінің жылдам дамуы, техникалық прогрестердің жылдам жетілуі әлеуметтендіру мәселесіне баса назар аударуға мәжбүрледі. Әсіресе, әлеуметтік педагогика, әлеуметтік тәрбие, әлеуметтендіру мәселесіне ғылыми - зерттеу жұмыстары көптеп жүргізілді.

Тәрбиенің қойған мақсатынан және одан туындайтын міндеттерге сүйене отырып тәрбие жұмысының мынадай бағыттары айқындалады: азаматтық-патриоттық, құқықтық және полимәдениеттік тәрбие; рухани-адамгершілік тәрбиесі, отбасы тәрбиесі; өзін-өзі тану мен өзін-өзі дамыту қажеттілігін қалыптастыру; коммуникативті мәдениетті қалыптастыру; экологиялық тәрбие; эстетикалық тәрбие; дене тәрбиесі мен салауатты өмір салтын және денсаулық қорғаушы орта қалыптастыру; еңбек және экономикалық

тәрбие; кәсіби-шығармашылық тәрбие; интеллектуалды мәдениетті дамыту.

Оқушылар қоғамдық ұйымдарындағы негізгі әдіснамалық ұстанымы өкіметтің білім мен ғылым саласы бойынша дайындаған құжаттары, тұжырымдамалары және ғалымдардың негізгі идеялары.

Мектептегі оқушыларды қоғамдық ұйымдарда әлеуметтендіруде біз төмендегі негізгі міндеттерді басшылыққа алдық:

- балалар мен жастар тәрбиесінің болашағын, саяси және әлеуметтік маңыздылығын өзектілендіру;

- интеллектуалдық, педагогикалық ұйымдастырушылық, тәрбие міндеттерін жүзеге асыруды шоғырландыру;

- ашық ақпараттық, білім беру, коммуникативтік, әлеуметтік және тұлғалық кеңістікті құру, балалар мен жастардың жауапкершілікті және өз бетінше болу қажеттілігі үшін тәрбие ортасын қалыптастыру;

- тәрбиеленушілердің рухани, интеллектуалдық және өз денсаулығы мен өмірі, әлеуметтік біліктілігі мен жауапкершілігін көтерудің ұйымдастырушылық жағдайларын жасау;

- балалар мен жастардың әлем және ұлттық мәдениетті игерулеріне толеранттылық, келісім және ұлтаралық мәдениет пен қарым-қатынасты тәрбиелеу;

- қоғамға, қоршаған ортаға, табиғатқа позитивті көзқарас қалыптастыруға ықпал ететін әлеуметтік педагогикалық жағдай жасау;

- кәсіби бағдар мен тұлғаның өзін-өзі іске асыруына және өз білімін үздіксіз жетілдіру қажеттілігіне жағдай жасау.

Әлеуметтік кеңістік дегеніміз – күн сайын баланың алдында сөздер, қимыл, іс-әрекет, мінез-құлық ретінде немесе ерекше заттар, интерьер, ғимарат, көлік т.б. ұғымдар бейнесінде келген әлеуметтік қатынастардың алуан түрлілігі. Әлеуметтік қатынастардың түрлілігі өз бойында дәстүрде, моральдық құндылықтарда, өнерде, ой-санада, ғылымда бекітілген тарихи тәжірибені қамтиды.

Профессор В.И.Смирнованың [4] әлеуметтендіруге берген анықтамасы «әлеуметтік тәжірибе және әлеуметтік байланыс бары-

сында әлеуметтік ортаға тән құндылықтарды, тұлғалық қалыптарды, мінез-құлықты менгеру», - деп қарастырады. Тұлғаның әлеуметтендіру әлеуметтік ортаға, қоғамдық санаға байланысты тұлғаның дамуына жағдай жасайды.

Әсіресе тұлғаны әлеуметтендіру мәселесі зерттеуінде негізгі орын алады. «Тұлғаның әлеуметтік қалыптасу педагогикасы» атты зерттеуінде тұлғаны әлеуметтік қалыптастыру үздіксіз жүргізілетін табиғи үдеріс деп қарастырады. Адамның тұлға болып қалыптасуы өзіне байланысты екеніне тоқтала отырып, ол өмірде өзін қалай іске асырады және оның өмірлік іс-әрекеті ортаға қалай ықпал ететінін теориялық-әдістемелік тұрғыда негіздейді. Көптеген әлеуметтік мәселелерді шешуі оның әлеуметтік дамуына байланысты болатынын атап өтеді.

Л.В. Мардахаевтың [5] тұжырымы бойынша әлеуметтік құндылықтың өзі қоғам, әлеуметтік топ және тұлға, яғни қоғамдық сананың табыстары мен адам тудырған мәдениеттер, адамгершілік және эстетикалық талаптар.

Сонымен қатар, ғалым әлеуметтендірудің түрлерін атап өтеді: туыстық (ер және қыз бала, ата ана, келін, т.б.), әлеуметтік-тұрмыстық (отбасының әлеуметтік жағдайлары), кәсіби-еңбек (тұлғаның кәсіби іс-әрекеті), мәдени-топтық (адамның қоршаған аймақтық ортасына байланысты қалыптасатын ерекшеліктері) деп бөліп көрсетеді.

Аталған мәселе А.В.Мудриктің зерделеуі бойынша тұлғаны әлеуметтендіру кезеңдерінде баланың жас ерекшеліктеріне байланысты даму үдерісін жатқызады [6]. Тұлғаның әлеуметтенуіне ықпал ететін үш фактор: макрофактор – космос, әлемшар; мезофактор – этномәдени және аймақтық жағдайлар, жұртшылық, ақпараттық коммуникациялық орта; микрофактор – отбасы, балабақша, мектеп, мектеп ұжымы, қоғамдық ұйым қоғамдық қозғалыстар және т.б. әлеуметтендіру институттары деп қарастырады.

Тұлғаны әлеуметтендірудің негізгі құралына: тіл, тұрмыстық жағдайлар, материалдық мәдениет, рухани мәдениет, қарым-қатынас

түрі және мазмұны, тұлғаның өмірлік әрекеттерге, қарым қатынастарға бейімделуі, т.б.

Ю.В.Василькова тұлғаның әлеуметтік қалыптасуына аса мән берген ғалымдардың бірі. Тұлғаны әлеуметтендіру ұғымын былай деп түсіндіреді:

«Тұлғаны әлеуметтендіру дегеніміз – олардың тілі, тұрмыстағы іс-әрекеті, тәртібі, шығармашылыққа қабілеті, өз халқының мәдениетін қабылдауы тұрғысынан қарастырады. Тұлғаны әлеуметтендіруді әлеуметтік тәрбиемен байланыстыра қамтиды. Әлеуметтік тәрбиенің негізгі міндеттеріне: әр тұлғаға жекелей көмек – отбасында, мектепте әртүрлі кризистік жағдайлардан шығу, құқығын қорғау, денсаулығын сақтауға жағдай жасау, өз өмірлерін қалыптастыруға көмекке келу, т.б. [7].

Әлеуметтік тәрбиенің негізгі ұстанымы: табиғи сәйкестілік – баланың қабілетін білу және соған лайықты ықпал ету; халықтық ұстаным – ұлттық мәдениет, тіл, салт-дәстүрді ескеру; ізгілік ұстанымы – дене, рухани-адамгершілік, т.б. жекелей ықпал ету; әлеуметтік жауапкершілік ұстанымы - тұлғаның шығармашылық дамуын іске асыру, дарынды балаларға жағдай жасау, дене мәдениетінің кемістігі бар балаларға қолдау көрсету, т.б. тұжырымдайды.

Тұлғаның әлеуметтік қалыптасуы оның психикасына тығыз байланысты болады. Біз, бұл жерде С.Выготскийдың балаға ықпал ететін тіке және жанама ықпал ету қатынастарды негізге алдық. Балалар қоғамдық ұйымдарында тұлғаға олардың бір-біріне субъект тұрғысынан ықпал етуі психология ғылымында қалыптасқан арнайы жанама ықпал ету үдеріс негізінде іске асады [8].

Біз зерттеу барысында тұлғаны әлеуметтендірудің теориялық негіздерін айқындау үдерісінде алыс және жақын шетел ғалымдарының еңбектеріндегі тұлғаны әлеуметтендіру этаптарына, баланың жас ерекшеліктеріне, тұлғаға ықпал ететін негізгі факторлар (макрофактор, мезофактор, микрофактор) тұрғысынан қарастырдық. Расында жоғарыдағы аты аталған ғалымдар тұлғаны

әлеуметтендіруді әлеуметтік тәрбиемен байланыстыра қарастыра отырып, тұлғаны әлеуметтендіруде әлеуметтік тәрбиенің негізгі міндеттерін әр тұлғаға жекелей көмек, әлеуметтік ортада кризистік жағдайлардан шығудың жолдарын таба білу, құқығын қорғау, денсаулығын сақтау, т.б. негізге алдық. Әлеуметтік тәрбие тәрбиенің басқа түрлерімен өзара сабақтастықта жүйелі түрде тұлғаны әлеуметтендіруде кіріктіріле жүргізіледі.

С.Выготский өзінің «Тұлғаның әлеуметтік қалыптасуы» атты еңбегінде, адамның әлеуметтік дамуы, тұлғаны әлеуметтендіру – әлеуметтік-педагогикалық құбылысы, адам өмірінің әр кезеңіндегі тұлғаны әлеуметтендірудің ерекшеліктеріне тоқталады. «Тұлғаның әлеуметтік дамуы – тұлғаны әлеуметтендіруде және тәрбиелеуде құрылымындағы сандық және сапалық өзгерістері» тұрғысынан қарастыра отырып, әлеуметтендіру - әлеуметтік байланыстар мен әлеуметтік тәжірибеге байланысты тұлға өмір сүрген ортада, топта, әлеуметтік қауымдастықта тілді, әлеуметтік құндылықтар мен тәжірибені, мәдениетті менгеруі арқылы тұлғаның қалыптасу үдерісі», - деп тұжырымдайды. Тұлғаны әлеуметтендіру ортасы – тұлғаға тікелей және жанама түрде ықпал ететін орта, яғни отбасы, балабақша, мектеп, мектеп ұжымы, қоғамдық ұйым, қоғамдық қозғалыстар, қоғамдық бірлестік, ақпараттық орта, кітап, т.б.

Ғалымның тұжырымы бойынша әлеуметтік құндылықтың өзі қоғам, әлеуметтік топ және тұлға, яғни қоғамдық сананың табыстары мен адам тудырған мәдениеттер, адамгершілік және эстетикалық талаптар.

Расында да, балалар қоғамдық ұйымының кеңістігінде қоғамдық сана мен жеке дара (индивидуалды) философиялық көзқарасқа негізделеді. Зерттеуге ұсынылған мәселелер әртүрлі қоғамдық институттардың әлеуметтік прогресске ықпалын түсіндіріп, философиялық білімнің осы бөліміне ерекше қызығушылық көрсетеді. Әдістемелік бағыт балалар қоғамдық ұйымының жасөспірімдердің ықпалын, заңдылықтарын, тенденцияларын,

қайшылықтарын, жағдайын, әлеуметтік-педагогикалық факторларын анықтауға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Қазақстан Республикасының «Қоғамдық бірлестіктер мен ұйымдары туралы» Заңы. 1996 жылғы 31 мамыр айындағы № 3-1 бекітілген.

2 Кирпичник А.Г. Если цель у детского объединения педагогическая, оно не может быть общественным / А.Г.Кирпичник // Детское движение: инф.-метод. Материалы. – Вып.2.–2002.–с.23-33.

3 Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрінің 2009 жылғы 16 қарашадағы № 521 бұйрығы. – Астана. – 2009. – 16 қараша.

4 Смирнова В.И. Общая педагогика – М.: Логос, 2003. – 304 с.

5 Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2008. – 269 с.

6 Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для кл. руководителей. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

7 Василькова Ю.В. Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 448 с.

8 Выготский Л.С. Педагогическая психология // Психология: классические труды. – М.: Педагогика, 1996. – 280 с.

9 Волохов А.В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики) монография / А.В. Волохов. – Ярославль: Изд-во ЛГПУ им.К.Д.Ушинского, 1999.–270с.

10 Кульпединова М.Е. Воспитание личности в деятельности детских общественных объединений: концептуальный подход / М.Е.Кульпединова // Теория, история, методика детского движения. – Кострома, 2002.–с.119-124.

С.В. АЛЁХИНА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена проблеме готовности воспитателей дошкольных образовательных учреждений к реализации инклюзивного образования. Описываются основные профессиональные трудности воспитателя, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями.

Мақала мектепке дейінгі білім беретін мекемелер тәрбиешілерінің инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға дайындығы мәселесіне арналған. Тәрбиешінің мүмкіндігі шектеулі балалармен тікелей өзара әрекеттесуімен, ерекше білім беру талаптарымен бірге балаларды дамыту және көңіл-күймен қабылданған білімімен байланысты.

Annotation

The article deals with preparedness of educators of preschool educational institutions in implementing the inclusive education. The article presents data that illustrate the basic parameters of the professional and psychological readiness of teachers to help disabled children in joining the educational process. The major professional educator difficulties associated with direct interaction with children, the emotional acceptance and the knowledge of peculiarities of children's development with special educational needs is described.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольное образование, профессиональная позиция воспитателя, готовность воспитателя, психологическая готовность, профессиональная готовность.

Развитие инклюзивной практики - совместного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями (ОВЗ) и не имеющими таких ограничений - является одной из актуальнейших задач современного образования в России. Создание такой образовательной среды, которая способствует включению всех детей, в том числе детей-инвалидов и детей с ОВЗ, в образовательную и социальную жизнь по месту жительства, учитывая их потребности и возможности, позволяет детям быть успешными, ощущать собственную безопасность и сопричастность к обществу. В Указе Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» (от 1 июня 2012 г. № 76) подчеркивается, что реализация права детей-инвалидов и детей с ОВЗ на инклюзивное образование должна быть гарантирована на всех его уровнях – от дошкольного образования до получения профессии [1].

Насколько ребенок с ОВЗ сможет полноценно жить, быть включенным в социум, во многом зависит от первой ступени его образования – дошкольного образования. На этом этапе жизни, «ступени одушевления», как говорит о ней В.И. Слободчиков, ребенок активно овладевает культурными навыками и способностями, определяющими, в дальнейшем, закономерности и результаты его психического развития. Начиная ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, ребенок, приобретает опыт сотрудничества и общения со взрослыми и детьми, усваивая при этом первичные этические нормы поведения [2].

Разнообразие форм дошкольного образования, которое успешно развивается в России в течение последних нескольких лет, обеспечивает развитие инклюзивной образовательной вертикали в системе общего образования. Для ребенка с ОВЗ в соответствии с его способностями и возможностями разрабатывается

индивидуальный образовательный маршрут. Посещение ребенком «Лекотеки», «Службы ранней помощи», «Консультативного пункта», обеспечивает гибкое включение ребёнка и готовит ребёнка к посещению массовой группы детского сада. Ребенок осваивает навыки самообслуживания, привыкает к режиму дня, учится играть и элементарно взаимодействовать с детьми и взрослыми. Благодаря этому, количество детей, которых можно начинать постепенно включать в дошкольные образовательные учреждения (ДОУ) увеличивается. Однако, желания родителей ребенка с ОВЗ и его готовности к посещению ДОУ недостаточно для качественного осуществления инклюзивной практики. Воспитатели детских садов, являющиеся ключевой фигурой дошкольного образования, испытывают сложности при обучении и воспитании детей с ОВЗ совместно с их нормативно развивающимися сверстниками. Именно неподготовленность педагогов к работе с разными категориями детей, объединенных в одной группе, является одной из проблем в реализации инклюзивного образования в детском саду.

Изучению практики интегративного и инклюзивного образования в дошкольной ступени образования уделяют внимание как российские, так и зарубежные исследователи (Бурмистрова Е.В., Волосовец Т.В., Гаврилушкина О.П., Екжанова Е.А., Кутепова Е.Н., Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Приходько О.Г., Стребелева Е.А., Семаго Н.Я., Warming H., Sandberg A, Ottosson L., Dicarolo S.-F., Reid P.-H., Stricklin S.-B.). Ученые подчеркивают необходимость для воспитателя изменить те устоявшиеся нормы и ценности, которые противоречат идеям реализации инклюзивной практики. В новых условиях, у педагогов меняются установки в отношении обучения и воспитания детей с ОВЗ, отличающихся от сверстников. Они учатся работать с ребенком в меняющихся условиях и гибко реагировать

на происходящие изменения, преодолевая стереотипы педагогического мышления.

Содержание и организацию образовательного процесса, в том числе инклюзивного, определяют Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Они направлены на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей [3]. Обязательным для программы является раздел, описывающий содержание коррекционной работы образовательного учреждения. В нем педагоги ДОО представляют систему работы по выявлению особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья; процесс реализации индивидуально ориентированной программы психолого-медико-педагогической помощи; возможность освоения детьми образовательной программы и их включения в образовательное учреждение. Большинство направлений образовательной программы реализует воспитатель. В том числе, именно воспитатель выстраивает отношения в детском обществе и взаимодействие с родителями. Каким образом это будет происходить при включении в группу сверстников ребенка с ОВЗ, во многом зависит от профессиональной позиции педагога.

Под профессиональной позицией педагога ДОО как воспитателя мы понимаем ответственный способ реализации педагогом собственных базовых ценностей в деятельности по созданию условий для развития ребенка - дошкольника. Характер данной позиции определяется, во-первых, тем, какие ценности являются базовыми для педагога, во-вторых, тем, насколько адекватны ценностям избираемые педагогом формы, методы и средства воспитательной деятельности. Говоря о модели профессионализма воспитателя, реализующего инклюзивный подход, не-

обходимо учитывать следующие четыре ее составляющие: *философско-мировоззренческий блок*, в который входят базовые ценности и цели воспитателя, его ответственность за развития субъектности других участников образовательного процесса; *педагогический блок*, в который входят знание принципов инклюзивного образования, деятельности и способов построения отношений между его субъектами (как взрослыми, так и детьми) при включении в образовательное пространство ребенка с ОВЗ, реализация этих знаний на практике, целепологание и планирование содержания образовательной деятельности; *предметно-психологический блок*, который включает формы и методы работы воспитателя с ребенком с ОВЗ с одной стороны и с группой детей, в которой совместно обучаются и воспитываются разные дети – с другой и с родителями – с третьей; *рефлексивно-методологический блок*, который включает взятие воспитателем на себя ответственности за собственную профессиональную деятельность, ценности профессионального роста и средства проектирования своего профессионального развития: рефлексивность, коммуникация, кооперация [4].

Создание специальных образовательных условий для ребенка с ОВЗ в дошкольной группе требует изменения профессиональной позиции педагога и проектирование собственной педагогической деятельности. В данной ситуации является актуальным изучение готовности воспитателей общеобразовательной группы к реализации инклюзивного образования, разработка и внедрение его методического сопровождения.

Под готовностью педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании мы понимаем сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в массовое образование [5]. Готовность воспитателя к работе в условиях инклюзив-

ного образования рассматривается авторами через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности воспитателей к реализации инклюзивного подхода в образовании выглядит следующим образом: информационная готовность; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных особенностей воспитанников, профессиональные ориентиры педагога; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; опыт работы с детьми с ОВЗ. Структура психологической готовности выглядит следующим образом:

1) эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие - отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений в процессе включения;

2) нравственные установки и принципы, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идеи инклюзии;

3) личностная готовность, воплощённая в личностных установках на ребенка с инвалидностью, внутренняя детерминация активности личности педагога; мотивационная готовность; тревожность, связанная с внедрением инклюзивного образования.

На основании данной модели была разработана программа мониторингового исследования, реализованная в одном из округов города Москвы. Исследование было проведено в 2011-2012 г. методом анкетного опроса воспитателей детских садов⁵. В нем приняли участие 227 педагогов детских садов. Результаты исследования показали несколько ярких противоречий в готовности воспитателей детских садов к реализации инклюзивной практики. Остановимся на основных из них. Первый, важный на наш взгляд показатель, это опыт работы воспитателей с детьми с ОВЗ.

Большинство воспитателей (77%) имеют какой-либо опыт работы с ребенком с ОВЗ. Однако, этот опыт очень разный. Группа педагогов, которые работают в коррекционных и комбинированных детских садах, и реализуют инклюзивное образование составили лишь 24%. Остальные педагоги взаимодействуют с детьми с ОВЗ в отдельных режимных моментах таких, как прогулка, праздники, гостевые визиты. Отметим, что под инклюзивным образованием подразумевается совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений [6]. В связи с этим, значимым для исследования фокусом стало изучение объема знания воспитателя о том, что такое инклюзивное образование. Это является важным для понимания воспитателем направления и содержания собственной педагогической деятельности. Анализ результатов показал, что половина воспитателей имеет разрозненную, неструктурированную, требующую дополнения и уточнения информацию об инклюзивном образовании. 12% опрошенных воспитателей отметили, что с данным понятием вообще не знакомы.

Для реализации образовательного процесса в группе, состоящей из разных детей, воспитателю необходимо обладать специальными знаниями и умениями из области коррекционной педагогики, понимание закономерностей развития детей с ОВЗ, психологические особенности семьи, воспитывающей такого ребенка. Воспитатели испытывают сложности в способах адаптации образовательной программы к работе с ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Большинство воспитателей осознают недостаточность собственных знаний в области обучения и воспитания детей с ОВЗ и отмечают, что они познакомились с ними только в

⁵ Мониторинговое исследование и методическая работа были проведены при участии методиста М.В.Кузнецовой (г.Москва).

рамках программ при обучении в ВУЗе (36%). При этом, они демонстрируют заинтересованность и активность в поиске необходимой информации: участвуют в различных мероприятиях по данной тематике (10%), занимаются самообразованием (28%), посещают курсы повышения квалификации (26%). Кроме этого, достаточно остро для воспитателей стоит вопрос взаимодействия с родителями: как с родителями детей с ОВЗ так и с родителями их нормативно-развивающихся сверстников в условиях инклюзии. Воспитатели ожидают как негативное отношение со стороны родителей здоровых детей (21%) так и страх родителей детей с ОВЗ перед пребыванием ребенка в массовой группе (7%).

Анализ данных мониторинга показал, что важным аспектом, влияющим на работу воспитателя, является организация инклюзивного образовательного процесса администрацией детского сада. Каждый второй воспитатель ожидает поддержки своей деятельности со стороны руководства ДОУ, 21% воспитателей – в обеспечении специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, 14% воспитателей ожидают дополнительное материальное вознаграждение (доплаты, система льгот и т.д.).

Одной из ярко выраженных выявленных проблем стала мотивационная готовность воспитателя к включению ребенка с ОВЗ в группу. Значительная часть участников мониторинга (42%) незамотивированы на совместное обучение и воспитание детей. Только каждый третий воспитатель начинает работать с детьми с ОВЗ исходя из понимания того, что эти дети имеют такие же права на получение образования, что и дети с возрастной нормой.

В ситуации активного внедрения инклюзии в условиях отсутствия необходимой информации у воспитателей повышается уровень тревожности, выражение которой может приобретать различные формы от страхов и опасений до негативных эмоциональных реакций и действий. Половина респондентов (55%) испытывают опасения, связанные с недостаточной компетентностью собственного профессионального уровня для работы в ин-

клюзивном образовании, из них 32% сомневаются в собственной технологической и методической готовности, 23% - в эффективности имеющихся у них способов организации групповых коммуникационных процессов.

Таким образом, результаты исследования показывают необходимость специального методического сопровождения профессиональной деятельности воспитателя для обеспечения его готовности к реализации инклюзивного образования. При этом необходимо учитывать то, что воспитателям необходима информация, разъясняющая особенности интегративного и инклюзивного образования, разработку и реализацию индивидуального маршрута ребенка с ОВЗ и индивидуальной образовательной программы, приемы включения ребенка в детскую общность, особенности взаимодействия с родителями.

С учетом результатов первого среза мониторингового исследования была разработана система семинаров и индивидуальных консультаций для воспитателей детских садов, которая велась по нескольким направлениям: повышение уровня информированности педагогов по вопросам возможностей и особенностей обучения и воспитания детей с различными ограничениями здоровья в условиях инклюзии, обучение педагогов формам и методам работы с такими детьми, коммуникация всех участников образовательного процесса. В этой логике были сформулированы темы семинара-практикума для педагогов ДОУ и спланировано их индивидуальное консультирование. Приведем примеры тем проблемного семинара-практикума:

- «Особенности включения ребенка с расстройствами аутистического спектра в группу детского сада».
- «Особенности включения ребенка с ментальными нарушениями в группу детского сада».
- «Включение слабослышащего ребенка в группу ДОУ».
- «Включение ребенка с особыми образовательными потребностями в детское сообщество дошкольного образовательного учреждения».

- «Использование настольных игр и игровых приемов в условиях включения ребенка с нарушениями в развитии в массовую группу детского сада: формирование элементарных математических представлений и развитие речи».

- «Использование игры для адаптации детей с ОВЗ младшего дошкольного возраста».

- «Организация взаимодействия с родителями детей, посещающих инклюзивные группы детского сада».

- «Организация совместной деятельности педагогов ДООУ при включении ребенка с ОВЗ в образовательное пространство детского сада».

- «Взаимодействие школы и детского сада с целью непрерывного сопровождения ребенка с ОВЗ».

Мероприятия проводились в интерактивной форме. В процессе разбора конкретных случаев из практики, просмотра и анализа открытых занятий, обсуждения видеоматериалов и прочитанной литературы, проектирования фрагментов образовательного процесса, ведущие семинаров создавали специальные условия, запускающие процессы профессиональной кооперации, коммуникации, рефлексии. Коммуникация между участниками семинара способствует их самоопределению, пониманию и принятию других людей, других ценностей и позиций. В процессе кооперации, у участников семинара-практикума появляется новое понимание проблемных ситуаций дошкольной инклюзии и возможности их разрешения в условиях новых профессиональных коммуникаций. Ведущим фактором в развитии профессиональной рефлексии воспитателя становятся специально организованные условия для аналитического осмысления им своего практического опыта. Основной целью данных форм методического сопровождения является развитие способности к профессиональной рефлексии, формирование установки к активному анализу своих действий, осмыслению своего профессионального «Я». Это является одним из механизмов, запускающих изменение профессиональной позиции воспитателя.

Кроме методистов и старших воспитателей детского сада к методическому сопровождению были подключены и педагоги-психологи, которые работали с эмоциональным состоянием воспитателей, разбирали конкретные примеры из практики воспитателей, помогали выстроить взаимодействие с родителями, снять тревогу и напряженность.

Через год был проведен второй срез мониторингового исследования на той же выборке в тех же образовательных учреждениях. Результаты второго среза мониторингового исследования готовности воспитателей к реализации инклюзивного подхода в образовании показали положительную динамику по многим параметрам. По сравнению с первым срезом данных, увеличилось количество педагогов, которые организуют совместную образовательную деятельность с включением в нее детей с ОВЗ (на 14%). Этому может быть несколько объяснений: масштабирование самой инклюзивной практики в детских садах, увеличение количества детей в ОВЗ в учреждениях вследствие введения электронной записи и территориальной принадлежности ДООУ к месту проживания ребенка, изменение мотивированности воспитателей на совместное обучение и воспитание ребенка с ОВЗ.

Возвращаясь к вопросу знаний воспитателями основ коррекционной педагогики и специальной психологии, отметим, что за год увеличилось количество воспитателей, занимающихся самообразованием (до 30%). Такая тенденция связана с развитием профессионального самоопределения воспитателя, актуальными профессиональными потребностями, поиском информации в различных источниках. Можно предположить, что разработка системы мастер-классов с обсуждением конкретных приемов в организации взаимодействия детей станет эффективной формой методического сопровождения. Интересным наблюдением является следующее: для воспитателей было проведено большое количество мероприятий, направленных на расширение общих знаний по основным типам отклонений в развитии детей. Но, второй опрос

показал, что количество педагогов, заинтересованных в получении знаний по основным отклонениям в развитии детей (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальных нарушений) уменьшилось. Основным интерес воспитателей стал направлен на особенности и возможности конкретного ребенка, посещающего их группу в детском саду. Это же подтверждает динамика, наблюдаемая в группе воспитателей, опирающихся на собственные наблюдения за развитием ребенка при оценке результативности включения ребенка с ОВЗ в образовательное пространство (34% воспитателей). Для воспитателя становится важным индивидуализация программного материала и создание условий его освоения всеми детьми.

С увеличением опыта работы с детьми с ОВЗ воспитатели столкнулись с необходимостью специальной организации взаимодействия детей в группе, что отмечают 28% опрошенных. Без встраивания детей с ОВЗ в систему отношений в группе, инклюзия будет носить формальный характер. Выработка эффективных коммуникаций и взаимодействия детей требует специального совместного обсуждения воспитателя с другими специалистами: педагогами-психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами и др. Важность совместного комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка осознают большинство опрошенных воспитателей (58%).

Определенная положительная динамика наблюдается и в мотивации воспитателей к включению детей с ОВЗ в совместную деятельность. У 44% опрошенных преобладающим мотивом становится восприятие ребенка с ОВЗ, как обычного ребенка, имеющего ряд особенностей, признание права такого ребенка на те же условия и возможности в воспитании и обучении, как и у всех остальных детей. Развитие инклюзивного дошкольного образования требует изменения установок и ценностей воспитателей. Такие изменения не происходят мгновенно, а занимают опре-

деленное время и связаны со значительной переоценкой концепций и поведенческих ролей [7]. Как показали данные проведенного мониторингового исследования, положительные изменения в дошкольном инклюзивном образовании возможны при наличии целенаправленного методического сопровождения. При этом воспитатели содержательно, ответственно и профессионально включаются в образовательный процесс. У них активизируются знания по особенностям и возможностям ребенка с ОВЗ, но и появляется собственный опыт проектирования образовательного процесса в условиях включения в него ребенка ОВЗ и взаимодействия с остальными субъектами образовательного процесса ДООУ. Все это говорит об острой необходимости дальнейшего обсуждения готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к реализации инклюзивной практики и разработки системы сопровождения педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, включающей как педагогическую, так и психологическую составляющие.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», указ Президента РФ (01.06.2012 г. № 76). [Электронный документ]. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=83>.
- 2 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – С.194-196, 262-270.
- 3 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования». Приказ Министерства образования и науки РФ №655 от 23.11.09. [Электронный документ]. URL: <http://www.rg.ru/2010/03/05/obr-dok.html>.
- 4 Бурмистрова Е.В., Федорова Л.И. К вопросу о развитии профессиональной пози-

ции педагогов дошкольного образовательного учреждения // Человеческий капитал. – М. – 2010. – № 7. – с. 120-123.

5 Алёхина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1.

6 Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации / под ред. П. Романова,

Е. Ярской-Смирновой. Серия «Научные доклады: независимый экономический анализ», № 205. – М: Московский общественный научный фонд; Центр социальной политики и гендерных исследований, 2008. – 224 стр.

7 «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве», закон города Москвы (28.04.2010, № 16), ст.2, [Электронный документ]. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=84>.

А.А. АБСАТОВА

ОЙЫН ТЕРАПИЯСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

*Ойын – сана сезімді іс-әрекет жiгерi дамуының маңызды бастауы,
қарым-қатынасты үлгілеудің ерекше формасы*

Д.Б. Эльконин

Аннотация

Мақалада ойын терапиясының ерекшеліктері және оның қызметі мен бағыттары туралы айтылады.

В статье рассматриваются особенности игровой терапии, ее функции и направления. В статье исследуются характерные признаки игры как терапии.

Annotation

The article discusses the features of play therapy and the functions and direction.

Түйін сөздер: ойын, бала тұлға, ойын терапия ерекшеліктер.

Адам әрекетінің еңбек, оқу сияқты негізгі түрлерінің бірі бұл – ойын. Ойын – бұл ситуациялық жағдайда қоғамдық тәжірибені игеру және қайта туғызуға бағытталған әрекет түрі. Ойын барысында тұлғаның мінез-құлқын өзі басқаруы жетіліп, қалыптасады. Отандық педагогика және психология ғылымдары саласында ойындық әрекет бағдарламасын К.Ушинский, П.Блонский, С.Рубинштейн, Д.Эльконин, шетелде З.Фрейд, Ж.Пиаже және т.б. жасады. Олардың еңбектерінде тұлғаның даму сатыларында, негізгі психикалық қызметтері дамуындағы, тұлғаның өзін-өзі басқаруы мен өзін-өзі билеуіндегі, әлеуметтену үрдісінде – адамның қоғамдық тәжірибені пайдалану және игерудегі ойынның рөлі зерттеліп, негізделген.

Ойын – бұл баланың потенциалды энергиясының көрінуі деп қарастырсақ, бұл баланың орындалмайтын қалауының, ұмтылуының компенсациясы (Фрейд), немесе баланың болашақ өмірге өзін дайындауы (Гросс), немесе органикалық рахат алу құралы (Бюллер) [2].

Л.В.Артемова, В.Ф.Кушина, Р.А.Иванова, И.Б.Теплицкая, Е.И.Щербакова зерттеуле-

рінде ойын әрекетіне қатысты дағды мен икемділікті жетілдіруді жеткіншектерді өз қатарластарымен және ересектермен қарым-қатынасты тиімді жасаудың алғы шарты деп қарастырды [5].

Балаларға ойын арқылы әсер ету жақын аралықта ғана дами бастайды. Ең алғаш оны Анна Фрейд екінші дүниежүзілік соғыс кезінде Лондонды бомбалаған кезді басынан өткерген балалармен жұмыс істеуде қолданған. Егер бала өзінің қайғы мұңын ойында көрсете алса, онда ол қорқыныштан арылады және оның басынан кешкені психологиялық жарақатқа айналмайды.

Ойын арқылы әсер етудің дамуындағы екінші ірі бағыт 30-шы жылдары Девид Левиннің жұмысының шығуына байланысты пайда болды. Д.Левин жұмысында алдын-ала құралған ойындар мен әсер етудегі қандай да бір психологиялық жарақат жағдайын басынан өткізген балалармен жұмыс істеу кезіндегі әсер ету жайлы ойлар дамыды. Д.Левин ойын балаларға әсер ету мүмкіндігін береді деп сендіруге ықпал жасады.

Дж. Тафт пен Ф. Алленнің «көңіл қою» ойыны деп анықталған зерттеулерінің шығуымен байланысты ойынмен әсер етудің үшінші маңызды бағыты болып табылды.

Ойын әрекетінің төртінші ірі бағыты болып, В. Экслийнның зерттеулері болып табылды. Ол ойынның принципін жақсы қолданды (мысалы, тұлғаның өсуге талпынуы, тұлғаның өзін басқара алу қабілеті).

Ойынның бала өмірінде үлкен орын алатыны ертеден дәлелденген. Тіпті XVIII ғасырда Ж. Руссо былай деп жазған «Баланы жақсы тану және түсіну үшін оны ойын кезінде бақылау керек». Френктің тұжырымы бойынша, бала үшін ойын ешкім үйрете алмайтын нәрсеге үйрету әдісі болып табылады [3].

Үлкендер үшін қарым-қатынас құралы тіл болса, ал балалар үшін ойын және әр түрлі іс-әрекет болып табылады.

З. Фрейд ойынды зерттей келе, бала ойынының мәнін айқын түсініп, ол былай деп жазды: «Біз бала бойында елестің алғашқы белгілерін іздеуіміз керек. Баланың ең сүйікті және тартымды іс-әрекеті ойын. Ойын үстінде бала жазушыға немесе әлемді өзіне қалай ұнатса, солай етіп құрады. Ол өз әлемін шын етіп қабылдамайды десек, қателескен болар едік. Керісінше, ол ойынға шын беріліп және барлық эмоциясын салады» [2].

Ойын әсерлері баланың қажеттіліктерін физиологиялық қанағаттандырады, физиологиялық контактін сезеді, әлеуметтік формадағы агрессияларға жауап қайтарады және қарым-қатынас жасауға үйренеді, үлкендер өміріндегі міндеттерге дайындалады, қиыншылықтарды жеңеді және фрустрациядан арылады. Ойын баланың ішкі әлеміне нақты форма мен өрнек береді, өз жекелігін кеңейтеді. Ойынның негізгі функциясы шын өмірдегі бейнеленбейтін жағдайды бақылауына айналдыру. Бұл балаларда қиыншылықтарды жеңе білуге мүмкіндік беретін символикалық репрезентация арқылы жасалады.

Ойын не үшін қажет деген сауалға атақты психологтар өз еңбектерінде былай жауап береді.

Біріншіден, ойын мінез-құлықтың ырықты дамуының алғашқы баспалдағы, яғни, мектебі дейді психолог Д.Б. Эльконин.

Екіншіден, әйгілі психолог А.Н. Леонтевтің айтуынша ойын іс-әрекеттегі әдептілікке үйрену мектебі блып табылады [3].

Психологиялық бақылаулар мен зерттеулерге жүгінсек егер балаларды екі топқа бөліп ойнатқан жағдайда бірін-бірі жеңуді немесе бір-бірімен дос емес балаларды бір топқа біріктірсек олар ойын үстінде бір-біріне көмектесіп тез тілтабысып кететіндігін аңғаруға болады. Осындай ойындарды ұйымдастыруда ересектер үлкен рөл атқарады.

Үшіншіден, ойын баланың интеллектуалдық ой-өрісінің тереңдей түсуіне, дене бітімі мен ептілік, шапшаңдық қасиеттерін шыңдайтын құрал. Сондай-ақ балалардың кокоммуникативті іс-әрекетті тиімді жүргізу, қажет дағды бірліктері мен қарым-қатынас механизмдерінің сипатын ашады.

Тұлғаның әрекеті ретінде ойын құрылымына келесі:

- мақсаткерлік;
- жоспарлау;
- мақсатты іске асыру;
- тұлға өзін субъект ретінде толық көрсететін нәтижелерді талдау сияқты кезеңдер жатады.

Ойын әрекетінің түрткісі оның еріктілігімен, таңдау мүмкіндігі, жарыс элементтері болуымен қамтамасыз етіледі.

Үрдіс ретінде ойын құрылымына:

- Ойнаушының өзіне таңдаған рөлдері;
- Сол рөлдерді іске асыру құралы ретіндегі ойын элементтері;
- Нәрселердің ойындық қолданылуы, яғни шынайы нәрселердің шартты түрде не ойын түріне ауыстырылуы;
- Ойнаушылар арасындағы шынайы қарым-қатынастар.

Сюжеттік ойындардың құрылымдық компоненттері:

Сюжет (мазмұн) – ойын барысында шартты түрде алынатын шындық саласы. Мақсат пен әрекет ойында үйлесім табады. Үлкендерге еліктейді, ішкі мотивтің талаптануына сай бала өзіне белгілі бір рөл алады да, өзіне бұл әрекетті бейнелеу қызық болады.

Баланың құрылыс материалымен ойнауы бұл құрылыс салуды мақсат ету емес, ойнау

– осындай ойын әрекетінің жалпы формуласы (А.Н.Леонтьев).

Баланың өмірден алатын сюжеті:

- Тұрмыстық ойында;
- Қоғамдық ойында бала үйренеді:

Қарым-қатынасқа түсе білу;

Өз әрекетін басқаның әрекетімен келісімге келу;

Өзара түсіністік, өзара көмек.

С.А. Шмакова бойынша көптеген ойындарға тән ортақ белгілер деп төмендегілерді айтуға болады:

- тек қана нәтижесінен ғана емес, әрекет үрдісінің өзінен де ләззат алу үшін баланың тілегімен ғана қабылданатын, еркін дамытушы әрекет (әрекеттік (процедуралық) ләззат);

- елеулі мөлшерде суырып салмалық, шығармашылық, осы әрекеттің белсенді сипаты («шығармашылық аясы»);

- әрекеттің эмоцияналды көтеріңкілігі, бәсекелестік, жарыс («эмоционалдық қуат»).

Ойын мазмұнын, оның дамуын логикалық және мерзімдік, уақыт тұрғысынан бейнелейтін тікелей және жаңа ережелердің болуы.

Ойындық әрекет бағдарламасын зерттеген ғалымдар пікірінше ойын педагогикалық және психологиялық мәдениет феномені ретінде төмендегідей қызметтерді атқарады:

Әлеуметтендіру қызметі.

Өйткені, ойын – баланы күшті қоғамдық қатынастар жүйесіне енгізу және оған мәдениет байлығын игерту құралы.

Ұлтаралық қатынас құралы қызметі.

Себебі, ойын – балаға жалпы адамзаттық құндылықтарды, түрлі ұлт өкілдерінің мәдениетін игеруге мүмкіндік туғызады. Өйткені ойын – әрі ұлттық әрі интернационалдық, сонымен бірге жалпы азаматтықта.

Ойында бала «адамзат тәжірибесі аясында» өзін-өзі көрсету қызметін көрсетеді. Өйткені, ойын бір жағынан баланың практикада өмірлік нақты қиындықтарды жою жобасын тексеруге және құруға мүмкіндік берсе, екінші жағынан тәжірибесінің олқы тұстарын айқындауға мүмкіндік береді.

Ойынның қатысымдық қызметін – балаға шынайы күрделі адамдық қатысым

аясына еруге мүмкіндік беретін дерегі айқын көрсетеді.

Ойынның диагностикалық қызметі – баланың әрқырынан: интеллектуалдық, шығармашылық, эмоционалдық және т.б. көрінуін диагностикалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар ойын – баланың өз күшін нақты сезінетін, өзін-өзі бағалау, еркін әрекеттегі мүмкіндіктерін танитын өзін-өзі көрсету аймағы болып табылады.

Ойынның емдік қызметі – баланың қарым-қатынаста, оқуда, мінез-құлқында туындайтын әр түрлі қиындықтарды жеңу құралы ретінде қолданылуымен түсініледі. Ойынның мұндай қызметін Д.Б.Эльконин аса жоғары бағалайды.

Ойынның түзеу қызметі деп – баланың тұлғалық құрылымының көрсеткішіне жағымды өзгерістер, толықтырулар енгізу түсініледі. Ойын әрекетінде бұл үрдіс басқа кездегіден гөрі неғұрлым жұмсақ өтеді.

Ойынның дамытушылық қызметі, оның ең маңызды қызметтерінің бірі. Сонымен бірге, ойын – баланың қызығушылықтан дамуға ұласатын, қызығушылығының ұйымдастырылған мәдени стратегиялық-кеңістігі.

Психологиялық дамытушы ойындардың басқа ойындардан негізгі айырмашылығы – дәл айқын қойылған мақсатқа және оған сәйкес нәтижемен негізделуінде және психологиялық қасиеттер мен қабілеттерді дамытуға бағыттылығымен сипатталатын мәнді белгілерге ие болуында.

Ойындар:

Мақсатына қарай;

Ұйымдастырылу құрылымына қарай;

Олардың жас ерекшелік мүмкіндіктеріне сай пайдалануына қарай;

Мазмұнының өзіндік ерекшелігіне қарай жеткілікті дәрежеде алуан түрлі болып келеді.

Әсіресе, ойынды қолдану халықтық психологияда, мектепте және мектептен тыс мекемелерде кеңінен тараған. Соңғы жылдарға дейін оқыту үрдісінде ойынды қолдану аса кең таралмады. Қазіргі мектептерде, ересектерді оқыту барысында, мектептен тыс тәрбиелік шараларда ойынды тұлғаның белсенділігін көтеру мақсатында қолдану

орнығып келеді. Оқу үрдісінде ойын технологиясын қолдану орнын анықтау, ойын элементтерін кіріктірудің оңтайлығы мен тиімділігі психологтардың ойындар қызметі мен классификасын түсінумен, қолдану шеберлігімен тығыз байланысты.

Ойындар төмендегідей классификацияға жіктейді.

Әрекет сипатына қарай:

- білімділік, тренингтік, бақылаушылық, қорытындылау;

- танымдық, тәрбиелік, дамытушылық;

- қатысымдық, диагностикалық, кәсіптік бағдарлық, психотехникалық деп жіктеледі;

Ойын әдістемесіне қарай:

- пәндік;

- сюжеттік;

- рөлдік;

- іскерлік

- иммитациялық;

- драмалық деп жіктеледі.

Ойын терапиясы – бұл «ойынмен емдеу», көмек көрсетудің жолы. Ойын терапиясында тұлғалық қалыптасу мен борышқа жол ашық, бұл өзіне және өзінің жүзеге асуына ізденуіне бағытталған ыстық жүректер мен ашық жандардың кездесуі – басқалардың потенциалын жүзеге асыруға арналған жағдайларды жасауға деген жол. Г.М.Қасымованың [4] зерттеулерінде ойын терапиясының келесі бағыттары бар: психоаналитикалық ойын терапиясы, директивті жауап қайтару ойын терапиясы, кешенді ойын терапиясы. Бұл бағыттардың сипаттамасы 1-кестеде берілген.

1-кестеден көріп тұрғандай, жоғарыда көрсетілген ойын терапиясының барлық бағыттарының негізінде дамытушы ойын жатыр. Жеткіншектік жастың көптеген зерттеушілері ойынның рөлін оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың «әмбебап құралы» ретінде атап көрсетеді.

Дамытушы ойын – бұл үйретудің шарты, сондықтан «дамытушы ойын» ұғымын

белгілей отырып, біз оның мағыналы мәніне ең алдымен жеткіншектің психикалық қызметінің даму принципін енгіземіз.

Дамытушы ойынның құрылымына келесі компоненттер кіреді:

Ойын негізі – ойын жағдайына жеткіншекті қалыптастыру. Ойын жағдайы жеткіншектердің қызығушылығына, қажеттіліктеріне және олардың даму деңгейіне сәйкес келуі керек.

Ойын әрекеті (табу, қуып жету, қолдау, зат алмастыру және т.с.с.)

Ойын негізі, іс-әрекетін сол ойынға қалыптастыру.

Ойынның үйрету мақсаты, ойын әрекеті арқылы шешіледі, және интеллектуалды, эмоционалды, физиологиялық күшті тапап етеді.

Ойын ережесі – ойынға қатысушылар ойын ережесіне бағынуы.

Ойын ережесі қарым-қатынас және іс-әрекет ережесі болып бөлінеді. Ойын барысында үлкендер жетекшілік жасамау керек, ол ойыншылармен ойынға қатысып, белгілі бір рөлді ойнау керек. Сонда ғана дамытушы ойын болады. Осындай қарқынды ойындарда ойыншы белсенді болады, сол белсенділігі оған басқа жағдайда үлкен көмек береді, шығармашылық өсуіне пайда келтіреді. Қарқынды ойындар жеке тұлғаның ерік-жігерін, жинақылығын, шыдамдылық, қайраттылық, табандылығын, өзін қадағалауын қалыптастырады.

Ойын терапиясы (ойыншықтармен түрлі жағдайларды ойнау) 8-10 жасқа дейінгі балалар үшін, кейде ересек балалар үшін де бұл әдіс тиімді, өйткені бір жағынан бұл жағдай қауіпсіз формада мазалайтын тақырыптарды ойнауға мүмкіндік береді, екінші жағынан, ересектерге мәселенің шешілу жолын көрсетеді. Әдістің негізгі идеясын баланың қандай да бір рөлдерді ойнап отырып өз мәселелерін, мазасыздануларын, қоршаған әлем туралы түсініктерін анықтауға мүмкіндік білдіреді.

Кесте 1 – Ойын терапиясының бағыттары

Бағыттардың атауы	Бағыттардағы диагностиканың әдістері.	Бағыттардың қысқаша сипаттамасы.
Психоаналитикалық ойын терапиясы (А.Фрейд, М.Клейн, Г.Хаг-Гельмут).	Суреттерді бақылау зерттеу: «Үй-ағаш-адам», «отбасының кенетикалық суреті», клиникалық әңгімелесу, еркін, сөздік ассоциациялар.	Ойындағы терапияның негізгі механизмдері: 1) аналитикалық байланыс; 2) ойын арқылы катарсис, сезімдер мен тебіреністердің вербализациясы; 3) маңызды адамдармен өзін түсіну және өзінің қарым-қатынасын терең түсіну ретіндегі инсайт; 4) маңызды адамдармен жаңа қарым-қатынас тәсілдерінің шекарасын орнату үшін шынайылықты тестілеу; 5) бейсаналы импульстар мен бейтаныстардың сублимациясы, ережелермен, имандылықпен және де қоғамның үміттерімен үйлесімділік, ымыраласу.
Д.Левиннің директивті жауап қайтару ойын терапиясы.	Рөлдік ойын, еркін ойын.	Ересек адам толғанысты, психологиялық жарақатты үш кезеңге бөліп, жағдай құрып, ойынға белсенді қатысады: 1) қарым-қатынас орнату, еркін ойын-танысу; 2) жағдайды ойнаған кезде біртіндеп пассивті рөлден белсенді рөлге ауысу кезінде психологиялық жарақатты елестетіп, ұқсас жағдайды ойынға енгізу; 3) еркін ойынды жалғастыру, ойындағы шектеулер маңызды;
Директивті емес ойын терапиясы (Д.Тафт, Ф.Ален, К.МустакасВ. Экслайн, В.Оклендер Г.Лэндрет және т.б.).	Бақылау, ойынның мазмұнын қарау, сезім мен ойдың, әңгімелесудің шағылысу техникасы, рөлдік ойын, еркін ойын.	Бұл бағытта жауап қайтару директивті емес. Психоаналитикалық ойын терапиясының идеялары бар плюрализм байқалады.
Кешенді ойын терапиясы (В.Экслайн, Г.Лэндрет, А.С.Спиваковская, С.Игуманов және т.б.).	Психодиагностикалық эксперимент, рөлдік ойын, проективті (жабық), сурет тесттері, әңгімелесу және т.с.с.	Диагностиканың (алдын алудың) прогностикалық (болжау) әдістерін қолдану тұлғалық дамуға тиімді, өйткені олар үш салада өзін анықтау үшін бағдарланған: жыныстық (жыныстық ұқсастыру), жасерекшелік (есейгендік сезімі), әлеуметтік (әлеуметтік дәреже). Кешенді әдіс тұлғаның 6 негізгі қажеттілігін жүзеге асыруға көмектеседі: белсенділік, қауіпсіздік, эмансипация, берілгендік, сәттілік, өзін жүзеге асыру және жекелік «Меннің» дамуы.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Аракелова Г.Г. Учителям и родителям о психологии подростка – М.А: Высшая школа / 1990.

2 Вачков И.В. Введение в тренинговые технологии – М.: 1996.

3 Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения. – М.: 1987.

4 Касымова Г.М. Игровая терапия в программе самопознания для студентов вузов / Хабаршы-Вестник. КНМУ им. С.Асфандиярова – А.: 2004. – 26-28 с.

5 Леванова Е.А. Игра в тренинге. Возможность игрового взаимопонимания / Под. ред. Е.А. Левановой. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

М.Ж. ДАИРБАЕВА

О РОЛИ МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности некоторых основных видов и уровней мотивации учебной деятельности, рассматривается вопрос об их влиянии на развитие личности учащегося.

Мақалада оқыту қызметін мотивациялаудың кейбір негізгі түрлері мен деңгейлерінің ерекшеліктері қарастырылады, олардың білім алушының тұлғалығын дамытуға ықпалы жөніндегі мәселелер айтылады.

Annotation

The article touches upon some of the major types and levels of motivations in the process of educational activities and the issues of their influence on the development of each student.

Ключевые слова: мотивы, потребности, мотивация, учебная деятельность, развитие личности учащегося.

Важным компонентом деятельности учащегося (обычно называемой учением, тогда как деятельность учителя в обучении называется преподаванием или педагогической деятельностью) являются мотивы. *Мотивы* – это то, «ради чего» (В.Г. Леонтьев) совершается деятельность учащегося, то, что побуждает ее, направляет в определенное русло и задает ее личностный смысл. Слово «мотив» происходит от латинского слова *moveo* – «двигаю». Мотив не только регулирует деятельность, определяет ее направление, но и предопределяет ее энергетический потенциал. Обычно к учению ученика побуждает ряд мотивов, взаимодействующих друг с другом. Роль мотивов в учении часто связывают с их *побуждающей* функцией. Она характеризуется *силой, напряженностью, интенсивностью* побуждений данного человека к конкретной деятельности, которые может быть разной [1, с. 16].

Согласно педагогам В.А. Слостенину, И.Ф. Исаеву, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянову мотивы учащегося можно свести к трем группам:

непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциональных проявлениях

личности, на положительных или отрицательных эмоциях: яркость, новизна, занимательность, внешние привлекательные атрибуты; интересное преподавание, привлекательность личности учителя; желание получить похвалу, награду, боязнь получить отрицательную отметку, наказание, страх перед учителем, нежелание быть объектом обсуждения в классе и т.п.

перспективно-побуждающие мотивы, основанные на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью (поступление в институт, выбор профессии, создание семьи и т.п.); ожидание в перспективе получения награды, развитое чувство долга, ответственности.

интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, овладеть

определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т.п. [2, с. 195-16].

И.П. Подласый, в отличие от В.А. Сластенина предлагает несколько иное понимание и классификацию мотивов, анализируемых с точки зрения его основной идеи «мотивы – главные движущие силы дидактического процесса». Так, он различает *реальные* и *мнимые* мотивы. *Реальные* мотивы осознаются обучаемыми и учителями, они объективно определяют школьные достижения. *Мнимые* мотивы (надуманные, иллюзорные) могли бы действовать при определенных обстоятельствах [3, с. 360-363]. И.П. Подласый также акцентирует и традиционное для психологов деление мотивов на *осознанные* и *неосознанные*. По его мнению, «...осознанные (мотивы – М.Д.) выражаются в умении школьника рассказать о том, какие причины побуждают его к действию, выстроить побуждения по степени значимости. *Неосознанные* мотивы лишь ощущаются, существуют в смутных не контролируемых сознанием влечениях, которые, тем не менее, могут быть очень сильными» [3, с. 360-363].

Традиционно важным является для педагогов и педагогических психологов деление мотивов на *непосредственные* и *опосредствованные*.

А. Г. Асмолов также говорит о *неосознаваемых мотивах* к числу которых он относит *смысловые установки* личности [4, с. 318]. В целом А.Г. Асмолов выделяет три вида установок: целевые, операционные и бессознательные и смысловые (собственно личностные). Именно смысловые установки связаны с бессознательными мотивами.

В советской психологии проблему *установки* разрабатывал Д.Н.Узнадзе. В его экспериментах испытуемый оценивал различие веса двух предметов (гирек), положенных на правую и левую руку. При этом на левую руку каждый раз помещался предмет чуть большего веса. Когда после этого на обе руки клали одинаковые гирьки, испытуемый говорил, что в левой руке находится более тяжелая гирька, то есть здесь срабатывала установка. Видом

установок являются социальные установки, в западной психологической традиции называемые *атитьюдами*.

Установка – это *неосознаваемая готовность* личности к какой – либо деятельности, которая порождается изначально существующей потребностью и ситуацией, то есть, если в данной ситуации индивид привык удовлетворять ту или иную потребность определенным способом, то при появлении потребности в аналогичной ситуации у него возникает неосознанное побуждение к осуществлению того же самого способа деятельности, поскольку ранее он приводил к успеху. (С этой точки зрения правомерна схема: установка=потребность + ситуация). Если способ деятельности, зафиксированный в установке, не срабатывает в какой-либо ситуации, то происходит *акт смены установки*. По Узнадзе, этот акт уже является осознанным и протекает с участием *воли*.

А.Г. Асмолов считает, что установка выполняет специфическую функцию стабилизации деятельности. Разновидностью установок в сфере социально-группового поведения является *социальные стереотипы*.

Хотелось бы также остановиться и на негативных формах мотивации, оказывающих деструктивное воздействие на личность школьника, на его развитие. На современном этапе проблемы «атодеструктивного поведения» учащихся все чаще попадают в фокус внимания исследователей, а также педагогов и психологов-практиков (в Казахстане по этим проблемам была организована специальная конференция). Одним из видов такой мотивации является «мотивация потока» [5], а также мотивация агрессии, во многом характерная для личности с «неуправляемым» типом акцентуации.

По словам А.Е. Войскунского и О.В. Смысловой, *мотивация потока* «понимается как специфическое состояние поглощенностью деятельностью, в которой действие следует за действием согласно внутренней логике, а результат деятельности отходит в сознании субъекта на второй план» [5, с. 245]. Будучи связана с ситуативной захваченностью де-

тельностью, мотивация потока имеет свои положительные черты, однако, как показывают авторы, в деятельности хакеров (а также школьников-завсегдатаев Интернет-кафе) она приобретает и негативный оттенок, поскольку здесь недоучитываются отдаленные негативные результаты деятельности для общества и для гармонического развития личности подростка или юноши.

Естественно, что мы должны особо выделить те формы мотивации, которые имеют важную *позитивную* роль в ходе интеграции личности в социум (т.е. в ходе социализации личности) и поэтому могут быть включены в *содержание воспитания* (включая сюда и самовоспитание). Это в первую очередь различные *конвенциональные нормы поведения*, а также *мотивы-ценности* (последние в силу идеологических причин почти не рассматривались в советский период). Заслуга возобновления внимания к проблеме ценностей принадлежит Д.А. Леонтьеву, который определял их как «максимально генерализованные мотивы-смыслы» и как «векторы, направленные в бесконечность», из чего следует, что именно они *в наибольшей мере* выполняют *смыслообразующую* функцию (функцию придания деятельности личностного смысла), столь важную в процессе воспитания, а также функцию *направляющую*.

Еще Д.Б. Эльконин указывал на значимость в процессе формирования личности ребенка освоения им *норм* как мотивов деятельности, циркулирующих в мире взрослых. При этом норма – это не просто стандарт поведения, возникающий в данной малой группе. В отличие от элементарных базовых потребностей нормы поведения (например, професси-

ональные или нормы повседневного этикета) обеспечивают больший уровень интеграции личности в социум и большую степень ее «открытости миру» (Н.С. Шадрин), что и предопределяет их особое место в содержании воспитания.

Особую роль *в содержании воспитания* должны играть, с позиции аксиологического подхода, *ценности* (Н.Е. Щуркова), ибо они понимаются как генерализованные, неподверженные дезактуализации «мотивы-смыслы» (Д.А. Леонтьев), в максимальной мере обладающие смыслообразующей и направляющей функцией. Именно они, являясь «вектором, направленным в бесконечность» (Д.А. Леонтьев) могут придавать смысл жизни воспитанника, а также задавать общую линию и направленность его поведения на длительную перспективу.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Шадрин Н.С. Психология личности: Учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2010. – 98 с.
- 2 Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие. – 4-е изд. – С.: Школьная пресса, 2004. – 512 с.
- 3 Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – Кн. 1. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 576 с.
- 4 Асмолов А.Г. Психология личности: Учебники. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
- 5 Войскунский А.Е., Смылова О.В. Мотивация потока и ее изучение в деятельности хакеров // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 244-277.

А.Ж САДРЕЙМОВА

МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Мақалада бүгінгі мектептің басты міндетінің бірі ретінде мектеп психологының интеллектуалды және шығармашылық әлеуетін қалыптастыру үшін адекватты жадай тудырудың мәселелері қарастырылған.

Социальный заказ на формирование интеллектуального и творческого потенциала школьного психолога выдвинул одну из главных задач современной школы – выявление и создание адекватных условий для развития творческих интересов личности.

Annotation

Social order for the formation of the intellectual and creative potential of school psychologists has risen as one of the modern school main objectives – the identification and creation of adequate conditions for the development of creative individual interests of trainees.

Түйін сөздер: интеллектуалды және шығармашылық потенциал, психологиялық қызмет, психикалық даму, зерттеулер, дамудың макрофазасы, психодиагностика жасау.

Еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуының стратегиялық бағыттарына сәйкес білім беру жүйесін дамыта отырып, әлемдік білім кеңістігіне ықпалдастырудағы негізгі бағдар – адамды қоғамның ең маңызды құндылығы ретінде танып, танымдық біліктілігі мен мәдени құндылықтарының жоғары деңгейде дамуына, жеке тұлғасының қалыптасуына жағдай жасау.

Бүгінгі күні жаһандану жағдайында өркениеттіліктің өлшемі, тетігі және құндылығы ретінде шығармашылық сипаттағы білімнің орны ерекше. Оны өлшем ретінде қабылдауымыздың себебі, кез келген мемлекеттің рухани да, әлеуметтік-экономикалық дәрежесі онда өмір сүретін халықтың білім деңгейі мен меңгерген білім, біліктерін шығармашылықпен қолдана алуына байланысты. Себебі әлемдегі ғажайып жаңалықтардың өзін білім, білікті шығармашылық құндылық ретінде бағалаумен, оны ізгі мақсаттарға сәйкес қолданып, жаңаны табумен мүмкін болады.

Білім берудің жаңа бағыттарының басты ерекшелігі – оқытудың нәтижесін алдын-ала

болжап, оқушылардың қызығушылықтары мен ізденімпаздығы негізінде білімі мен біліктерін жетілдіріп, оны сана «сүзгісінен» терең зерделей отырып, шығармашылық әлеуетін үнемі дамытуға және рухани толысуға ұмтылысын қалыптастыруды бағдар тұтады [1].

Жаңа білім парадигмасы балаға оқу қызметінің субъектісі ретінде қарап, шығармашылық қызығушылықтары негізінде білімге құндылық бағдарын қалыптастыра отырып, танымдық және рухани қажеттіліктерін қанағаттандыруды және жан-жақты дамыған, шығармашыл жеке тұлғасын қалыптастыруды көздейді.

Білім беру саласындағы инновациялық процестердің күрделілігі мен қайшылықтары жаңа құбылыстармен әрекеттесу және жалпы орта білімді ізгілендірудің сапалы кезеңінде оқушылардың шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудың мәселесін өзекті етуде.

Мектептегі жас ұрпақтың ақыл-ойы, рухани дамуының негізі – оқылатын пәннің мазмұнына, оқу-тәрбие жұмысының мақсатқа

сәйкестігі мен меңгеретін ғылыми білімдер жүйесінің шығармашылық сипатына байланысты.

Тұлғаның шығармашылық белсенділік әрекеті өмір жағдайындағы әлеуметтік-психологиялық мақсаттарына жету барысында жүзеге асады. Сондықтан, шығармашылық белсенділіктің әлеуметтік құндылықтарын айқындау қоғамның дамуына жетелейді. Шығармашылық белсенділікті зерттеу жалпы психологиялық және әлеуметтік-психологиялық білімдердің қатынасуын талап етеді.

Тұлғаның шығармашылық белсенділік мәселелерін тарихи талдау және оның ерекшелігі мен заманауи жағдайын зерттеу аталған мәселе бойынша дұрыс әрі тепе-тең түсініктер мен маңызды да мәнді ұғымдарды қалыптастыруға жетелейді.

Біріншіден, әлеуметтік орта және оның аясындағы жеке тұлғаның шығармашылық белсенділікті туындатудағы орны. Сонымен қатар, тұлғаның шығармашылық белсенділігінің әлеуметтік ортаға деген тәуелділігі адамның өзіндік дамуының тенденцияларын бейнелеу барысында объективті әрекеттің жалпы, тұтастай және мәнді заңдылықтарына тікелей байланысты болады. «Әлемнің мұндай әлдеқайда маңызды қасиеттері тұлға өзінің нақты объектілерде жүзеге асыратын іс-әрекеттерді реттестіреді».

Екіншіден, жеке адамның кіші топтардағы өзіндік әлеуметтік қарым-қатынасы мен әрекеті маңызды сипатқа ие өмір әрекетінің жалпы жағдайы.

Үшіншіден, адамның қабілеті оның шығармашылық белсенділігінің алғышарттары ретінде.

Төртіншіден, тұлғалық қасиеттер мен келбеті.

Сонымен қатар, шығармашылық белсенділік мәселесіне педагогика да маңызды әрі мәнді көңіл аударады. Оқу үрдісі барысында оқушылардың шығармашылық белсенділігі мәселесі – дидактиканың түп негізгі мәселесінің бірі болып табылады. Осыған орай, оқу барысындағы шығармашылық белсенділік айналадағы нақтылықты одан ары мазмұнды да терең тануға жетелейді, белгілі бір

құбылыстар мен оқиғалардың даму тенденцияларына итермелейді [2].

Шығармашылық белсенділік мәселесін зерттеудің психологиялық бағыты бір-бірімен тығыз байланысты екі аспектіні қарастырады:

1. Шығармашылық белсенділіктің өзіндік табиғатын зерттеу

2. Тұлғаның шығармашылық белсенділігінің дәйек-көздері мен алғышарттарын зерттеу. Егер де шығармашылық белсенділіктің табиғатын зерттеу жалпы психологтарды қызықтыратын болса, тұлғаның шығармашылық белсенділігінің дәйек-көздері мен алғышарттарын зерттеу әлеуметтік психологтардың көңілін аударады.

Күн тәртібіне қойылып отырған күрделі мәселелердің ішінде жас ұрпаққа білім беру мен тәрбиелеуді жаңа сатыға көтеріп, жан-жақты жетілген шығармашыл жеке тұлға қалыптастыру өзектілігі артауда.

Шығармашылық белсенділік мәселесін философиялық тұрғыдағы мағынасы субъектінің объективті нақтылықты тану ерекшелігін анықтауға негізделген. Яғни бұл дегеніміз – «белсенді қатынас», ол айналадағы сыртқы ортаға және оның өзгеруіне материалдық ықпалымен ерекшеленеді. «Сонымен, аталған әрекет танымдылық бейнеленуінің реттеушілік орны негізінде жүзеге асады». Егер де ол расында да мұндай болса, онда танымдық бейнелену және оның нақты түрлері шығармашылық белсенділік ретінде қарастырылуы мүмкін.

Әлеуметтік тәсіл тұлға белсенділігін, оның қоғамдағы даму орнын және әлеуметтік құндылығын анықтауға бағытталған. Сонымен қатар, әлеуметтік тұрғыдағы шығармашылық белсенділік мәселелерінің басқа да жағы – бұл адамның өзінің еңбегіне деген тікелей қатынас мәселелері. Осыған орай, шығармашылық белсенділіктің маңызды да мәнді шарты әлеуметтік роль мен әлеуметтік шарттардағы жүзеге асатын әрекет болып табылады.

Психологтардың шығармашылық белсенділік мәселесіндегі әлеуметтік тәсілге қатысты көзқарастары жанама сипатта болады.

Шығармашылықтың психологиялық теорияларын талдау барысында шығармашылық

әрекеттердің дифференциалдық жіктемесін үш топқа және бірнеше топтамаларға жіктеді.

1. Бірінші топқа субъект шығармашылығының баяулығын және оның санасына қатысты сыртқы шығармашылық әрекеттердің алғы-шарттарын қарастыратын мәселелер жатады.

а) сыртқы ортаның ықпалы (шығармашылықтың мәдени теориялары);

б) туа біткен қабілеттер және т.б.;

г) шығармашылыққа икемділік;

д) сикырлы өмірлік күш-қуат ;

е) сұлулыққа деген иррационалдық құштарлық;

ж) жоспарланбаған сәттердегі .

2. Екінші топқа тұлғаның және ортаның өзара әрекеттесудегі, яғни басқа адамдармен әлеуметтік шарттар мен байланыс туралы шығармашылық стимулдарды қарастыратын теориялар біріктірілген.

3. Үшінші топқа шығармашыл субъектінің белсенділігіне акценттелген назарлылық пен шығармашылық өзін-өзі тану нәтижесінің көрінуі кіреді. Бұл тұрғыда сыртқы шарттар мен құбылыстар тұлғаның аяқ-асты өзіндік көрінісіне жетелейді немесе кедергі келтіретін түрде қарастырылады.

Шығармашылық белсенділікті зерттеуде психоаналитикалық бағыт өкілдерінің үш мүмкіндітерін айтуға болады:

1. Шығармашылық санасыздық кикілжіңдерінің нәтижесі ретінде. Яғни, терең санасыздық кикілжіңдерден туындайтын адамның өмірінде маңызды орын атқаратын пікірінен туындайды. Ол белсенділіктің басқа түріне емес, шығармашылыққа сәйкес келетін санасыздық кикілжіңдер формаларының мазмұнын нақтылау қажеттігінен туындайды.

2. Шығармашылық кикілжіңдерден арылу нәтижесі ретінде. Шығармашыл тұлға, автордың анықтауы бойынша, әлеуметтік ортамен кикілжіңді жағдайда болып, өзінің жалғызбасты екендігін ерте ұғынады, бірақ та осыған қарамастан ол өзінің шығармашыл еңбегімен айналыса отырып, қоғамға пайда әкеледі.

3. Шығармашылық жатырқаушылықты жоюға бағытталған жігерлердің нәтижесі ретінде. Адам өзіндік ойлаумен айналысу барысында жатырқайды, қоғамнан және өзінен де шеттелді, ал шығармашылық оған өзіндік қарсылық, төтеп беру түрінде болады. Шығармашыл тұлғаның қабілеттілігі жатырқауда және өзіндік ойлауда жүзеге асады [4].

Қорыта келе, қазір психологтар адамның шығармашылық белсенділігінде жүзеге асатын адам қабілеттерін зерттеуге орасан зор көңіл аударуда.

Зерттеушілер «брейн-сторминг» әдісін талдау барысында барлық тұрғыда, яғни көптеген мәселелер мен сауалдарға жауап іздеп қарастырды. Осы әдісті қолдану кезіндегі шығармашылық белсенділікті ынталандыру кейбір ережелердің көмегімен жетістікке жетеді: қарсы пікір айтылмайды, кез-келген ойды қорықпай айту. Пікір неғұрлым ерекше болса, ол бағалы болады. Шығармашылық белсенділікті ынталандырудың шарты әртүрлі пікірілердің көп болуы, топтық тапсырманы шешу және ойларды генерациялауға, қосымша етуге мүмкіндік тудырады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 М.Г.Ярошевский. Проблемы научного творчества в современной психологии. – М. – 1971.

2 Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М. – 1961.

3 Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ. – М. – 1979.

4 Гречихин А. А. Проблемы определения творческих способностей и инженеров / Реферативный сборник. – М.: 1969.

5 Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6.

Ж.В. ФЕДИРКО

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ:
ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

Аннотация

Профессиональная деятельность учителя географии направляется на преодоление противоречий между имеющимся уровнем профессиональной подготовки и тем, какого уровня профессионализма достигает учитель географии. Поэтому учитель географии в ходе подготовки к инновационной деятельности превращает собственную жизнедеятельность в предмет изменений, усовершенствования и создания личностной собственной позиции.

География мұғалімінің кәсіби қызметі кәсіби даярлық деңгейлерінің арасында бар қайшылықтарды жеңуге және география мұғалімі қандай біліктілік деңгейіне жете алады дегендерге бағытталады. Сондықтан да география мұғалімі инновациялық қызметке дайындық барысында өзінің өмір тіршілігін өзгеріс пәніне, жетілдірілген және жеке ұстанымының тұлғалық жаратылысына айналдырады.

Annotation

Geography teacher professional activities directed to overcome different contradictions between existing levels of professional training, and so, what level of professionalism reaches the geography teacher. Therefore, the geography teacher on the way of training to innovative activities he subjects his personal life activity to changes, improvements, and the creation of his own personal position.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, инновационная деятельность учителя географии, преподавание географии в общеобразовательной школе, система последипломного педагогического образования.

Подготовка учителя географии к инновационной образовательной деятельности в системе последипломного образования является педагогической системой и имеет сложную структуру. Готовность педагога к определенному виду педагогической деятельности является следствием не только правильно спланированного учебного процесса, но и положительного эмоционального отклика на явления, связанные с этим видом деятельности, глубокое осознание его актуальности и значимости, результатом определенным образом построенной профессиональной позиции.

Осуществление подготовки учителя к различным видам деятельности, в том числе и инновационной образовательной деятельности, связано с реализацией педагогических и методических условий, содержащих совокупность элементов, взаимодействующих между собой и влияющих на результат учебного процесса.

Научный анализ проблемы подготовки учителей к инновационной деятельности позволяет эффективно построить процесс формирования указанной подготовки, которая предусматривает определение ряда педагогических условий:

- учет концептуальных основ формирования инновационной компетентности;
- развивающую среду;
- использование различных источников информации;
- организация субъект-субъектных отношений;
- создание инновационных ситуаций и ситуации успеха;
- интеграция аудиторной и самостоятельной работы, обеспечения роли преподавателя (методиста) как фасилитатора.

Понятие «содержание обучения» трактуется как то, что подлежит усвоению, т.е. знания, осознанно восприняты и зафиксированы в памяти субъекта обучения [6]. Каждому виду содержанию соответствует определенный способ его усвоения. При этом усваивается не столько реальная действительность, сколько знаки, выражающие ее в форме понятий, высказываний, формул, рисунков, и тому подобное. Содержание обучения - это педагогически обусловлена, логично упорядочена и зафиксирована в учебной документации (программа, учебно-тематический план и т.п.) научная информация о материале, который нужно усвоить, что и определяет содержание учебной деятельности преподавателя и познавательной деятельности слушателей. Содержание обучения имеет дуалистическую природу: с одной стороны, это опыт, определенный в определенной знаковой форме программы, учебника, пособия, с другой - это деятельность обучающегося, с формализованным опытом, организована посредством деятельности преподавателя. Поэтому при проектировании содержания учебного материала должен учитываться принцип единства содержательной и процессуальной стороны обучения. Обращаясь к понятию содержания обучения следует учитывать уровень развития личности, ее предметной и социальной компетентности, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат на данный момент времени.

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения, согласно которой содержание

подготовки к инновационной деятельности является составным элементом содержания повышения квалификации учителя, содержит теоретическую и практическую информацию, необходимую для осуществления соответствующих профессиональных функций. Функциональная грамотность учителя должна быть одним из направлений развития системы последипломного образования. Этот процесс сопровождается ростом профессиональной компетентности и моральных качеств личности специалиста [5].

Обращаясь к вопросу отбора содержания, мы прежде всего считаем необходимым определить способы его трансляции, отображаемых в построении учебной дисциплины. На наш взгляд, это должны быть понятия, законы, теории и факты существующей науки, а также способ, характерный для данного этапа ее развития, те методы, которыми она пользуется. Практическая реализация содержания образования происходит в реальном учебном процессе, связанном с выбором системы методов, форм и средств обучения. Несмотря на это, можно исходить не из отдельного элемента обучения, а с целостной модели профессиональной деятельности специалиста и целостной модели его подготовки в системе последипломного педагогического образования [3].

Разрабатывая содержание обучения, мы учитывали квалификационный уровень учителей, приглашались к обучению (учителя первой и высшей категории) и не предполагали тем на развитие общеучебных знаний и умений учителей, сосредоточившись на формировании и развитии предметных и специальных знаний и умений, необходимых учителям географии для успешного осуществления инновационной деятельности.

Определяя содержание обучения, мы исходили из того, что профессиональная деятельность учителя географии очень сложная и ответственная. География сегодня многогранная, чрезвычайно разветвленная наука, которая пользуется разнообразными современными методами и средствами исследований. За последние десятилетия в географии, как и

других науках, неслыханно возрос поток научной информации, особенно о явлениях и процессах, происходящих и прогнозируются на будущее в природе, экономике и обществе. Географы активно участвуют в решении многих проблем политического, экономического, социального и экологического характера, возникающих на различных уровнях - от глобального (мирового) до локального (местного).

Главная задача современной географии, как школьного предмета - изучение пространственно-временных взаимосвязей, природных и антропогенных факторов, особенностей развития различных территориальных систем. География – единственный школьный предмет мировоззренческого направления, формирует у учащихся комплексное, системное и социально-ориентированное представление о Земле как планете людей. Это также единственный предмет, который знакомит их с территориальным (региональным) подходом, как особым методом научного познания и важным инструментом воздействия на социально-экономические процессы путем региональной политики.

Реализовать поставленные цели и задачи школьной географии должен профессионально подготовленный учитель. Общество повышает требования к современному учителю географии:

1. Прежде всего, он должен хорошо знать географию и смежные с ней науки, постоянно развиваются. Учитель должен быть глубоко осведомленным с окружающим миром и связывать обучения предмету с современностью. Для этого он должен использовать все возможные средства информации. Отставание от современной географической науки делает этот предмет неполноценным, ведь география и современность неразделимы.

2. Учитель географии должен в совершенстве владеть методикой своего предмета, который сочетает физическую и экономическую географию. Важно не только знать, но и постоянно использовать инновационные, интерактивные формы и методы обучения, различные образовательные технологии и техники.

3. Учитель географии должен жить всем тем, чем живет страна, коллеги, ученики, т.е. быть активным в культурной, политической, экономической, общественной жизни. Он должен быть опытным, как в вопросах географии так и культуры. Учитель должен интересоваться художественной литературой, искусством, фольклором, религией как творческим достоянием народов, о которых ему приходится рассказывать на учебных занятиях.

4. Учитель географии должен оперировать инструментами и приборами для проведения географических наблюдений, исследований, составлять коллекции, уметь изготавливать приборы и наглядные пособия, хорошо чертить и рисовать. Каждый курс географии предполагает проведение различных экскурсий и путешествий, что позволяет учащимся ознакомиться с различными природными объектами, промышленных и сельскохозяйственных предприятий. Если для других учителей экскурсия и путешествие желательное дело, то для географа это должно быть обязанностью.

Н.В.Кузьмина отмечает, что учитель должен постоянно совершенствоваться, развиваться и только тогда он достигнет успехов в своей педагогической деятельности. В структуре деятельности учителя выделяет следующие важнейшие компоненты: конструктив (способность проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся), организаторский (умение включать учащихся в различные виды деятельности и развивать ученический коллектив как инструмент влияния на каждую отдельную личность), коммуникативный (умение налаживать и развивать хорошие взаимоотношения с учениками числе и коллективом) [4].

Как отмечают Н.В.Кузьмина, В.О.Онишук, О.Я.Савченко, В.О.Сластьонин учитель в учебно-воспитательном процессе осуществляет следующие взаимосвязанные виды деятельности, как диагностическая, ориентировочно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организационная, информаци-

онно-объяснительная, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая.

Результатом профессиональной деятельности учителя должен быть уровень сформированности главных сфер личности учащихся: мотивационно-ценностной - убеждений, интересов, направленности; познавательно-логической - представление об окружающем мире, развитие интеллекта, логические операции и методы; операционной - уровень умений, регулирования практической деятельности, использования знаний в практике [1].

Как видим, это общий перечень требований к учителю географии как предметника (на самом деле их значительно больше), но есть еще и функции, которые он выполняет как учитель-организатор и учитель-воспитатель.

Педагогическая функция - «определенный педагогу направление применения профессиональных знаний и умений» [7]. Ранее на учителя возлагали три функции: учебная, воспитательная и развивающая. В современной педагогике (Ю.Г.Барабаш и Р.О.Позинкевич, И.А.Зязюн, В.И.Маслов, И.П.Подласый) они определены значительно больше.

Наиболее основательно к определению функций, которые выполняет учитель в процессе профессиональной деятельности, подошла В.И.Семиченко. Ученый рассматривает функции учителя в нескольких проекциях и на разных уровнях. Среди них:

1. Терминальные (функции-цели). Они связаны со стратегическими проблемами педагогической деятельности, отражающие ее существенные цели и задачи.

2. Инструментальные (функции-средства). Они охватывают группу функциональных задач, благодаря которым цели педагогической деятельности создаются на непосредственный процесс взаимодействия в реальных условиях и с конкретными учениками.

3. Операциональные функции (функции-приемы). Названные функции также являются комплексными, т.е. обслуживают (нередко одновременно) несколько функций, хотя в определенных пределах могут быть более связаны с той или иной стратегией или тактикой [8].

Вместе с тем, мы считаем, что чрезмерно детализированная, многоуровневая структура функционального состава профессиональной деятельности учителя будет затруднять разработку модели подготовки учителя географии к инновационной деятельности, как содержательной основы для ее диагностики и развития в системе последиplomного педагогического образования.

Итак, учитель географии в учебно-воспитательном процессе выполняет разные функции и осуществляет различные виды деятельности, каждый из которых требует определенных мотивов (стремление выполнять этот вид деятельности, отношение к этому как к профессиональной ценности, желание совершенствоваться в этом виде деятельности), знаний (о специфике этого вида деятельности) и умений (способность осуществлять соответствующую деятельность). Исходя из этого, мы считаем, что есть все основания говорить о профессиональной подготовке к инновационной деятельности как к функциональным принципам обучения и педагогическим условиям.

Схема выбора форм, методов и средств обучения в зависимости от содержания обучения определяет, по мнению исследователей, методический аспект процесса подготовки учителя [2]. Присоединяемся к этому мнению и считаем, что разработка такой схемы призвана обеспечить практическую подготовку учителя к инновационной деятельности. Процесс такой подготовки предусматривает реализацию технологического подхода.

Существенными чертами педагогических технологий является разработка технологии на основе конкретной идеи педагога и конкретного ожидаемого им результата; построение педагогического цепочки строго в соответствии с выбранной целью, обеспечение функционирования технологии путем обеспечения взаимосвязанной деятельности субъектов учебного процесса с учетом дидактических принципов: применение преемственности в применении элементов разработанной технологии, контроль и коррекция процесса и результата реализации технологии с помощью разработанных средств. На-

правленность педагогической технологии на оптимизацию и обеспечение субъектности образовательного процесса должна отвечать следующим критериям: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости. Указанные критерии были применены нами при построении процесса обучения.

Через такие формы обучения, как лекции, беседы, взаимообучение использовались методы обучения: дискуссия; эвристическая беседа, работа с текстом; проекты, учебные коммуникативные ситуации; рефлексия; интеграция аудиторной и самостоятельной деятельности, создание проблемных ситуаций и приемы:

- создание групп по мотивам и способностями учащихся;
- интеграция по способу деятельности;
- обеспечение роли учителя как фасилитатора, а не основного источника получения знаний.

Среди средств обучения преимущественно использовались:

- научные и научно-методические материалы (статьи в научных и методических профессиональных изданиях, разработки Центрального института последипломного педагогического образования, Научно-исследовательского института последипломного педагогического образования Университета менеджмента образования АПН Украины, а также учебно-методические пособия по вопросам инновационной деятельности и преподавания географии нашего института и других институтов последипломного педагогического образования);
- описания перспективного педагогического опыта учителей географии;
- разработанные нами таблицы, схемы, фотоматериалы на бумажной основе;
- разработанные нами мультимедийные презентации.

В процессе подготовки учителей нами широко использовались такие методы контроля и оценки результатов: наблюдение; экспертная оценка; анкетирование, тестирование.

Многоаспектность функций и задач последипломного образования, реализуемых соответствующими учебными заведениями, актуализируют необходимость определения концептуальных основ непрерывного профессионального роста граждан, постоянного обновления направлений, содержания и форм обучения в соответствии с потребностями экономического и социального развития Украины, становления демократического общества.

Современные потребности государства, тенденции экономического развития общества обуславливают необходимость решения ряда проблем, среди которых:

- определение профессионального последипломного обучения как обязательного неотъемлемой составной части профессиональной деятельности граждан и обеспечение гарантированных государством условий для такого обучения;
- разработка необходимой нормативно-правовой базы, что будет способствовать функционированию и дальнейшему развитию системы последипломного образования;
- формирование содержания профессионального обучения и организация учебного процесса в соответствии с потребностями экономического и социального развития государства на основе внедрения результатов современных научных исследований, широкого использования отечественного и зарубежного опыта в сфере профессиональной подготовки и обучения взрослых;
- упорядочение и оптимизация сети учебных заведений последипломного образования путем сочетания отраслевого принципа организации последипломного образования с широкой межотраслевой и региональной кооперации и учета социально-экономического развития Украины;
- расширение профессионального профиля при получении второго высшего образования и повышении квалификации специалистов путем внесения соответствующих предложений к существующему перечню специальностей и специализаций с учетом потребностей

отраслей народного хозяйства государства и регионов;

- привлечение профессорско-преподавательских и научных кадров высшей школы, академической и отраслевой науки, ведущих специалистов к учебному процессу в системе последиplomного образования;

- обеспечение единства и действенности управления и регулирования деятельности всех элементов системы последиplomного образования.

Система последиplomного образования предусматривает профессиональное обучение специалистов, отмечаться:

- способностью вводить ценности демократического, правового государства;

- профессиональными умениями и навыками, основанные на современных специальных знаниях, критическом мышлении, способности применять научные достижения на практике.

Целью последиplomного образования является удовлетворение индивидуальных потребностей граждан в личностном и профессиональном росте а также обеспечения потребностей государства в квалифицированных кадрах высокого уровня профессионализма и культуры, способных компетентно и ответственно выполнять должностные функции, внедрять в производство новейшие технологии, способствовать дальнейшему социально-экономическому развитию общества.

Среди задач системы последиplomного образования, которые должны быть решены, основными являются:

- формирование содержания обучения, исходя из его целевого направления, должностных обязанностей специалистов, предварительно полученного ими образования, опыта деятельности, индивидуальных интересов и потребностей граждан;

- применение современных образовательных технологий, предусматривающих дифференциацию, индивидуализацию, внедрению дистанционного, очно-заочной и экстернатной форм обучения;

- разработка и постоянное совершенствование содержания последиplomного образования.

Задачи должны решаться на основе усовершенствованной нормативно-правовой базы общенациональной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Основными принципами организации последиplomного образования являются:

- гуманизация, демократизация, научность, единство, дифференциация, интеграция, непрерывность;

- соответствие государственным требованиям и образовательным стандартам;

- внедрение модульной системы обучения с учетом индивидуального подхода к каждому человеку и по необходимости.

Последиplomное образование следует рассматривать не только как систему повышения квалификации и переподготовки дипломированных специалистов, но и как форму образования взрослых, исходя из индивидуальных потребностей в получении определенных знаний, выработке навыков и умений, личностном и профессиональном росте.

В то же время последиplomное образование как система обучения взрослых сможет быть эффективной лишь при условии, если она будет опираться на главный принцип - оперативно и максимально полно обеспечивать потребности как общества, так и отдельных граждан.

Содержание последиplomного образования должно обеспечить сочетание фундаментальности научно-теоретического материала с практической направленностью в решении конкретных задач развития соответствующих отраслей.

В основу повышения квалификации, переподготовки специалистов и других форм последиplomного образования закладываются прогрессивные технологии, которые стимулируют заинтересованное отношение слушателей к теоретическим знаниям и передового опыта, отражают в формах и методах обучения целостный и общий смысл профессиональной деятельности, способствуют усвоению эффективных способов решения профессиональных проблем.

Содержание последиplomного образования формируется с учетом отраслевой и уровневой специфики по следующим направлениям:

- социально-экономический (философия, социология, культурология, краеведение, этика, экология, право, экономика, менеджмент, информационные технологии, иностранный язык и т.д.);

- психолого-педагогический (общая, возрастная, социальная, профессиональная психология, педагогика, акмеология т.п.);

- научно-теоретический (актуальные проблемы развития науки, культуры, образования и производства);

- практически-прикладной (получение определенных знаний, умений и выработки навыков, личностное и профессиональный рост);

- методический (по специальности и должностными категориями);

- управленческий (за отраслью и должностными категориями).

Перечень направлений и специальностей, по которым осуществляется последипломное образование, устанавливается согласно перечню направлений и специальностей, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях по соответствующим образовательно-квалификационным уровням.

Содержание последипломного образования регламентируется государственными стандартами, учебными планами, программами и другими нормативными документами органов государственного управления образованием.

Учебные планы и программы разрабатываются учреждениями последипломного образования с учетом рекомендаций Министерства образования и науки Украины и утверждаются в установленном порядке.

Учебный процесс в учреждениях образования должен строиться на прогрессивных профессиональных и педагогических технологиях, достижениях науки и практики.

В последипломном образовании применяются дневная, заочная, вечерняя, дистанционная формы обучения, сочетание этих форм. Особой формой обучения лиц, имеющих соответствующий образовательно-квалификационный уровень, есть экстернат.

Гибкость, динамичность и вариативность последипломного образования обеспечивается благодаря функционированию различных организационных форм, включающих: переподготовку, повышение квалификации, специализацию, стажировку, обучение в аспирантуре и докторантуре, а также приравненные к ним отраслевые формы (адъюнктура,

клиническая ординатура и т.д.). Согласно Закону Украины «О высшем образовании»:

После завершения обучения по соответствующей форме последипломного образования слушатели получают документы установленного образца, определенного законом Украины «О высшем образовании» и другими законодательными актами.

Последипломное образование обеспечивают высшие учебные заведения, структурные подразделения высших учебных заведений соответствующего уровня аккредитации, центры, специализированные курсы, которые функционируют на базе отраслевых министерств, ведомств и отдельных предприятий, научные, научно-методические, методические учреждения, профессионально-технические учебные заведения образования, осуществляющих повышение квалификации и переподготовку рабочих кадров; соответствующие подразделения в организациях и на предприятиях.

Уровень образовательной деятельности учреждения последипломного образования, осуществляет образовательные услуги по предоставлению высшего образования, определяется на основе государственной аккредитации.

Образовательная деятельность в системе последипломного образования может осуществляться учреждениями различных форм собственности, которые могут создаваться юридическими и физическими лицами в установленном порядке в соответствии с социально-экономических, национальных и культурно-образовательных потребностей.

Система управления последипломного образования строится в соответствии с законами Украины «Об образовании», «О высшем образовании» и объединяет централизованные и децентрализованные формы руководства профессиональным ростом специалистов на уровне регионов, областей и районов в соответствии с потребностями отраслей.

Реализация определенных концептуальных положений требует создания надлежащих правовых, социально-экономических, материально-технических и финансовых условий.

Последипломное образование должно рассматриваться как одно из приоритетных в государстве, поскольку оно непосредственно связано с перспективами экономического развития и социальной стабильности общества.

При определении ожидаемых результатов мы постарались учесть все компоненты готовности учителя. Поэтому ожидаемыми результатами подготовки, по нашему мнению, должны быть:

- значительное усовершенствование знаний теоретических основ инновационной деятельности;
- развитие умений по созданию, экспериментальной проверке и внедрению инновации;
- значительный подъем уровня сформированности мотивационно-ценностного и аналитико-рефлексивного компонентов готовности учителя к выполнению основных задач на всех этапах инновационной деятельности.

Предусматриваются такие профессиональные требования к учителям, прошедших подготовку к инновационной образовательной деятельности:

учитель географии:

- в совершенстве владеет знаниями содержания, структуры школьных программ, учебников, методических пособий по географии, успешно использует их в практической деятельности;
- в совершенстве владеет методикой организации работы с учебником на уроке и в самостоятельной работе учащихся;
- глубоко понимает основы философии образования и его значение в решении важнейших педагогических проблем;
- имеет высокий уровень профессиональной компетентности;
- свободно ориентируется в отечественном законодательстве в сфере инновационной образовательной деятельности и глубоко понимает основные требования соответствующих нормативных документов;
- свободно ориентируется в проблемах научно-методического и организационного обеспечения инновационной образовательной деятельности;

- свободно ориентируется в различных видах научной и научно-методической литературы, в совершенстве владеет умениями пользоваться нормативными документами, применять достижения педагогической и психологической наук при выполнении внедрении инновационной образовательной деятельности на уроках географии;

- имеет системные знания о педагогических процессах и явлениях, владеет современными методами научных исследований и осуществления инновационной образовательной деятельности на уровне, необходимом для решения задач, стоящих в учебном процессе;

- умеет рационально использовать идеи перспективного педагогического опыта по инновационной образовательной деятельности и разрабатывать собственные педагогические технологии;

- умеет организовать продуктивную педагогическое взаимодействие в системе «ученик-учитель-родители-ученик» при внедрении инновационной образовательной деятельности;

- владеет методами психолого-педагогического анализа и умеет решать стратегические и методические задачи при внедрении инновационной образовательной деятельности на уроках географии;

- умеет прогнозировать результаты своей деятельности по инновационной образовательной деятельности, анализировать и оценивать их;

- обладает основными компонентами методики профессионального самосовершенствования и использует их в процессе внедрения инновационной образовательной деятельности;

- умеет определять направления самообразовательной деятельности с целью повышения уровня профессиональной компетентности и педагогического мастерства для усовершенствования работы по инновационной образовательной деятельности;

- обладает умениями разрабатывать методические материалы по актуальным темам инновационной образовательной деятельности на помощь коллегам.

Заметим также, что для нашего исследования интересно мнение А.Б. Орлова, который инновационные умения учителя рассматривает как интегральную характеристику педагогической деятельности, определяет ее смысл, и есть личной позицией учителя.

К личным качествам учителей-предметников выдвигаются требования, присущие только педагогической деятельности, а именно: умение учить, воспитывать, управлять, слушать; иметь широкий кругозор; владеть культурой речи; владеть прогностическим подходом, который базируется на том, что человек может стать лучше; глубокая преданность идее служения народу, способность к сопереживанию, умение действовать в условиях нестандартных ситуаций, высокий уровень саморегуляции.

В сложной структуре личности учителя географии выделяют наиболее значимые качества, которые играют определяющую роль в деятельности педагога:

- *личностно-этические* - чувство долга и гражданской ответственности, гуманизм, чистосердечное, внимательность, доброжелательность, сознательное отношение к труду и дисциплинированность, требовательность принципиальность, скромность, общительность, объективность, самокритичность, высокая нравственная культура, артистизм, общая эрудиция, терпение и настойчивость;

- *педагогические* - высокий уровень профессионально-педагогической подготовки, интерес к педагогической деятельности, любовь к делу и детей, педагогический такт, педагогическое мышление, профессионально педагогическая работоспособность, стремление к научно-педагогического творчества, культура и выразительность языка, чувство юмора;

- *индивидуально-психологические* - широта и глубина познавательных интересов, ясность и критичность ума, изобретательно эмоциональная отзывчивость и устойчивость, длительная память, развитость наблюдательности свободы, представление, большой объем и переключенность внимания, культура темперамента, объективная самооценка.

Только в комплексе эти качества могут дать положительный результат деятельности. Существовая друг с другом они образуют единое целое, где педагогические качества подразделяют на знания и умения учителя:

1) знания:

- профессиональные и общенаучные - теория предмета географии, основы смежных предметов, философские, экономические, социально-политические, правовые знания, мировая и отечественная культура, иностранный язык;

- физиологические и психологические - возрастные особенности развития организма школьника, закономерности психологического развития детей, подростков и старших школьников; психология воспитания и обучения психология учителя; психология руководства ученическим коллективом;

- педагогические и методические - сущность педагогического процесса, теория и методика воспитания и обучения школьников, история педагогики; методика преподавания предмета; научная организация труда учителя;

2) умения:

- познавательные - воспринимать и понимать психическое состояние ребенка в данный момент, осуществлять контроль за своим психическим состоянием; ориентироваться в содержании обучения и воспитания расширять свои знания и умения, анализировать педагогический опыт;

- конструктивные - проектировать цели и задачи педагогического процесса; отбирать оптимальное содержание, определять наиболее эффективные средства, формы и методы воспитательной работы, планировать эту работу.

- коммуникативные - устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, родителями, учителями;

- информационные - владеть словом, языком, мимикой, жестами; передавать знания, мысли, чувства, развивать мышление учащихся; применять информационные технологии;

- организаторские - восхищаться конкретным делом; распределять и планировать работу, осуществлять контроль, стимулировать

отношение к делу объективно оценивать результаты труда, намечать перспективы.

Профессиональная деятельность учителя географии предполагает анализ результатов своего труда. В этом направлении его деятельность направлена на преодоление разнообразных противоречий между имеющимся уровнем профессиональной подготовки и тем, какого уровня профессионализма достигает учитель географии. Поэтому одной из главных условий процесса профессионального развития является превращение собственной жизнедеятельности в предмет изменений, усовершенствования и создания личностной собственной позиции.

ЛИТЕРАТУРА

1 Використання психодіагностичних методик у процесі стимулювання діяльності вчителів : методичні рекомендації / [упор. Г. О. Карпова]. – К.: УІУВ, 1992. – 20 с.

2 Дивак В. В. Методична робота – складова післядипломної педагогічної освіти / В. В. Дивак. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 13-14.

3 Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 302 с.

4 Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1986. – 183 с.

5 Матвієнко О. В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О. В. Матвієнко. – Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 44–52.

6 Набока Л. Я. Підготовка методистів до впровадження оновленого змісту освіти в системі підвищення кваліфікації: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Набока Людмила Яківна. – К., 1997. – 229 с.

7 Основи педагогічного оцінювання. Ч. II. Практика: навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / ред. кол. – К. : Майстер-клас, 2005. – 56 с.

8 Хлань Л.М. Методичні рекомендації щодо викладання географії у 2009-2010 навчальному році / Л.М.Хлань // Методичний вісник КОІППО ім. В.Сухомлинського. – 2009. – № 45. – С. 147-155.

Г.А. КАЖИГАЛИЕВА

О ТЕХНОЛОГИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Аннотация

В настоящей статье описывается технология культурологического тестирования, используемая для проверки культурологической обученности студентов-филологов как фактора становления первого, определяющего, уровня лингвокультурологической компетенции обучающихся.

Бұл мақалада білім алушылардың лингвомәдениеттанушылық құзіреттілігінің деңгейін анықтаушы алғашқы қалыптасу факторы ретінде студент-филологтардың мәдениеттанушылық білгірлігін тексеру үшін пайдаланылатын мәдениеттанушылық тестілеудің технологияларына сипаттама беріледі.

Annotation

This article describes the technology of cultural testing used to check cultural knowledge of philology faculty students as a factor of formation of the main determining level of linguistic-cultural competence of students.

Ключевые слова: технология культурологического тестирования, уровни лингвокультурологической компетенции студентов-филологов, тесты по казахской и русской культуре.

В условиях вузовского преподавания русского языка как неродного язык изучается как средство межкультурного взаимодействия, необходимого как для профессиональной деятельности будущего учителя-словесника, так и для личностного интеллектуального развития «человека культуры», определяемого сегодня в качестве современного образовательного идеала: «... современный образовательный идеал – это формирование человека, впитавшего в себя культуру своего народа, ценящего культуру других народов, способного к самостоятельным организациям разносторонней деятельности в течение всей жизни» [1, с. 18]. В этом контексте оптимальным является, на наш взгляд, использование дидактических возможностей лингвокультурологического подхода к языковому обучению, поскольку последний позволяет вести изучение языка: во-первых, на уровне соизучения языка и культуры, во-вторых, вследствие первого вести это соизучение на целостно-комплексной основе. Знание культуры облегчает овладение языком, так как после усвоения первых языковых конструкций изучение языка начинает сопровождаться постоянным открытием общества, его культуры. Помимо этого, использование лингвокультурологической теории слова в языковом обучении способствует расширению пространства социализации обучающегося, его личностному интеллектуальному развитию как человека современного информационного общества.

Лингвокультурологический подход к языковому обучению актуализирует проблему лингвокультурологической компетенции (далее – ЛКК), представляющей собой систему знаний о национальной культуре, воплощенную в национальном языке. Лингвокультурологическая компетенция является частью профессиональной методической компетенции будущего учителя-языковеда, обозначая профессиональное владение филологом лингвокультурологической теорией и умение

реализовать ее в своей работе в системе приемов, соответствующих целям обучения разных контингентов обучаемых.

Формирование ЛКК рассматривается нами на основе работы с универсальным лингвокультурологическим источником, каковым является художественный текст.

В становлении ЛКК нами выделяется два этапа, две степени сформированности: первый связан с накоплением, систематизацией и освоением культурологических знаний обучающимися; второй – с осмыслением текстовых лингвокультурологических единиц уже в их двуединстве: языкового и культурологического с последующим «выходом» на лингвокультурологическую картину мира, продуцируемую соответствующим художественным текстом.

Первый этап формирования ЛКК является ключевым в контроле культурологической обученности студентов. Так как знание культурологического содержания лингвокультурем является в свою очередь определяющим фактором успешной работы по выявлению и анализу лингвокультурологической природы языковых единиц. Помимо данной непосредственной задачи, освоение культурологических знаний важно для достижения цели и задач формирования «человека культуры». Эффективным видом контроля становления первого этапа ЛКК в процессе лингвокультурологической работы с художественным текстом, как показывают результаты экспериментального обучения, может выступить культурологическое тестирование.

В ходе экспериментального обучения нами проверялась культурологическая обученность студентов, степень и качество освоения ими знаний казахской и русской культур (согласно тематическому классифицированию последних). При составлении данных тестов мы исходили из того, что «тест обученности – это совокупность знаний, сориентированных на определение аспектов (частей) содер-

жания обучения» [2, с.558]. Вместе с тем специфика культурной области: ее полисемантика, многомерность и всеохватность позволили учесть в содержательно-структурных характеристиках тестов обученности возможности и других разновидностей психологических и педагогических испытаний, в целях диагностирования различных сторон развития и формирования личности, к примеру, тестирование общего умственного (интеллектуально-го развития, специальных (филологических) готовностей и т.д.).

При составлении культурологических тестов мы исходили из важнейших критериев оценки диагностических тестов обученности: валидности, надежности и дифференцированности.

Современный мир культуры – это многосторонность и разнообразие, это многосферичность и многотемность. Поэтому тестовые задания по казахской и русской культурам были разбиты нами на отдельные культуроведческие темы – модули, по десять модулей (всего их двадцать) соответственно по казахской и русской культурам (см. данные ниже таблицы 1-2).

При составлении тестов выделено четыре уровня культурной компетенции студентов, что соответствует четырем годам (курсам) обучения на бакалавриате. Кроме того, четыре уровня выделено и для того, чтобы подчеркнуть изменяющийся (в сторону усложнения)

характер заданий от уровня к уровню, увеличение их объема также от уровня к уровню. Завершающий четвертый (4 курс) уровень является показательным и определяющим в системе контрольной проверки подготовленности студентов к лингвокультурологическому анализу художественных текстов. В целях итоговой проверки культурологических знаний студентов-выпускников используется сводный комплекс тестовых заданий, (куда включаются и тесты, предназначенные для предыдущих курсов) с соблюдением при этом модульного принципа тестирования, а также рассредоточения контроля во времени.

При составлении тестов также учитывался и тот факт, что студенты русско-казахских отделений, окончившие в большинстве своем казахские школы, конечно же, более компетентны в области родной культуры: количество тестовых заданий по казахской культуре распределено по уровням относительно равномерно, тогда как при распределении заданий по русской культуре такая равномерность не наблюдается; первые два уровня имеют меньший объем заданий, но количество тестов значительно увеличивается к третьему и четвертому уровням, когда наблюдается определенный «культурологический рост» студентов, и они обладают способностью осилить сравнительно больший в количественном и более усложненный в качественном отношении тестовый материал.

Таблица 1 – Данные тестирования студентов-филологов по казахской культуре

Тесты по казахской культуре						
№№п/п	Тема (сфера) культуры	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	Всего
1	Народная культура	9	10	12	16	47
2	Религия	10	11	12	12	45
3	Фольклор	7	7	7	7	28
4	Язык	12	13	17	18	60
5	Музыка и вокальное искусство	8	9	12	13	42
6	Архитектура	4	4	5	6	19
7	Живопись	4	5	7	8	24
8	Литература	17	18	21	22	78
9	Кулинария	7	8	10	11	36
10	Национальный характер	4	4	5	5	18
	Всего:	82	89	108	118	397

Таблица 2 – Данные тестирования студентов-филологов по русской культуре

Тесты по русской культуре						
№п/п	Тема (сфера) культуры	1 уровень	2 уровень	3 уровень	4 уровень	Всего
1	Народная культура	3	4	9	12	28
2	Религия	7	10	19	22	58
3	Фольклор	5	5	6	6	22
4	Язык	12	14	23	26	75
5	Музыка и вокальное искусство	6	6	13	16	41
6	Архитектура	4	4	7	8	23
7	Живопись	3	4	8	11	26
8	Литература	12	14	23	25	74
9	Кулинария	4	6	10	11	31
10	Национальный характер	3	3	5	8	19
	Всего:	59	70	123	145	397

По данным здесь таблицам можно вывести статистическое обобщение о тестировании студентов-филологов русско-казахского отделения по казахской и русской культурам по всем четырем уровням. Общее количество заданий в обоих случаях одинаковое – 397, но их количество варьируется внутри двух тестовых комплексов: по темам культуры и по уровням. К примеру, по казахскому фольклору дается 28 заданий, а по русскому фольклору – 22 и т.д.; тесты по казахской культуре первого уровня включают в себя 82 задания, а тесты по русской культуре этого же уровня – 59 заданий и т.д.

Тесты на выбор правильного ответа студенты выполняют в аудиторных условиях. Каждый правильный ответ оценивается единицей. По количеству правильных ответов выводится общий результат (отлично – более 75%, хорошо – от 50% до 75%, удовлетворительно – не менее 50% правильных ответов).

Основные виды тестовых заданий, используемых нами, следующие: задания на множественный выбор, задания альтернативного характера и задания на установление соответствия. Каждое задание содержит: 1) объект проверки; 2) материал, с помощью которого

эта проверка осуществляется; 3) показатель обработки полученных результатов.

Тесты на множественный выбор состоят из задания и списка ответов на него (4-5 ответов). Такой тест позволяет провести элементный анализ усвоения материала. Он положен в основу комбинаторики, дающей возможность проверить усвоение логически взаимосвязанной группы понятий или логически завершенной части учебного материала. Приводим примеры культурологических тестов с множественным выбором:

I Казахская культура. Тема-модуль: «Казахский язык». 3-ий уровень

Пища у казахов была обязательным элементом принесения клятвы. Укажите устойчивое выражение, связанное с принесением клятвы и означавшее «дать друг другу клятву».

1. Малтасын езу.
2. Кок малтасын езді.
3. Кызыл куырдак болды.
4. Кара сорпа болды.
5. Малта жесу.

II Русская культура. Тема-модуль «Русский язык». 1-ый уровень

Какое значение привнесла мифологема «петух» во фразеологизмы «с первыми петухами», «до поздних петухов», «с петухами» и т.д.?

1. Петух-символ огня. 2. Петух-символ солнечного круговорота. 3. Петух-дозорный. 4. Петух-символ эротики. 5. Петух-символ солнца.

Ключи: I - №5; II - №2.

Тест-альтернатива требует от обучаемого выбора одного из двух предложенных ответов: да / нет, правильно / неправильно. Вот примеры таких тестовых заданий альтернативного характера:

I Казахская культура. Тема-модуль «Религия». 1-ый уровень

К какому течению ислама относятся казахи?

1. Шииты. 2. Сунниты.

II Русская культура. Тема-модуль «Религия». 3-й уровень

Как понимается исхождение Святого Духа в православии?

1. Святой Дух исходит только от Отца.
2. Святой Дух исходит от Отца и Сына.

Ключи: I - №2; II - №1.

Тест-соответствие помогает выявить такие результаты усвоения, как умение классифицировать, систематизировать, устанавливать связь между закономерностью и явлением, между абстрактным культурным понятием и конкретной категорией и т.д. Приводим образцы тестов на установление соответствия:

I Казахская культура. Тема-модуль «Кулинария». 3-й уровень

Древний казахский этикет угощения мясом остается неизменным. Соотнесите названия и имена участников трапезы, которым подносились эти куски мяса.

1. Голова барана. 2. Тазовая кость с мясом (жанбас). 3. Бедренная кость с мясом (асыкты жілік), 4. Грудинка (тос). 5. Почки.

А) Дети. Б) Старейший и наиболее уважаемый участник трапезы. В) Зятья (дочери или снохи). Г) Участник трапезы, идущий вторым по «рейтингу». Д) Участник трапезы, идущий третьим по «рейтингу».

II Русская культура. Тема-модуль «Русская литература». 4-ый уровень

Соотнесите фамилии поэтов с описанием их индивидуального почерка в русской поэзии.

1. А.С.Пушкин и М.Ю.Лермонтов. 2. Ф.Тютчев. 3. Н.Некрасов. 4. А.Фет. 5. А.Блок. 6. А.Твардовский.

А) Способность подметить мельчайшие особенности окружающего и находить в них неувядающую красоту, увлечение неповторимыми мгновениями в жизни красавицы или природы. Б) Умение соединять обычное, повседневное с общечеловеческими ценностями. В) Умение противопоставить наблюдаемым в окружающем картинам, отталкивающим своей пошлостью, свое представление о прекрасном, правда, в большинстве случаев созданном воображением. Г) Признание единства души и разума. Герой стихов – человек, подчиняющий себе природу и ее стихию. Д) Умение трезво видеть скорбную правду жизни. Поэзия ведет читателя от частного к обобщению, сосредоточиваясь на величии патриотического чувства, игравшего особую роль в развитии страны и ее культуры в [...] веке. Е) Способность запечатлеть совершенно неповторимые моменты в жизни природы или человека. Каждому обобщению, к которому ведут читателя, придается космическое значение.

Ключи: I – 1Б; 2Г; 3Д; 4В; 5А; II – 1Б; 2Е; 3Д; 4А; 5В; 6Г.

Использование технологии культурологического тестирования показало достаточно высокую степень культурологической обученности студентов-выпускников, в том числе и на каждом этапе модульного (в качестве отдельного, «этапного» блока-модуля выступает сравнительно автономная культурная тема) итогового контроля культурологических знаний и умений обучаемых; достаточную готовность обучающихся к выделению в русском художественном тексте лингвокультурологических единиц, к выявлению в них культурологического содержания с целью в свою очередь выявления в последующем системы лингвокультурологических единиц, транслирующих лингвокультурологическую картину мира, заложенную в анализируемом художественном тексте.

Таким образом, культурологическую обученность как первый этап формирования линг-

вокультурологической компетенции студентов-филологов можно рассматривать и как эффективное средство формирования личности обучающегося в качестве «человека культуры».

ЛИТЕРАТУРА

1 Ахметова Г.К. Современный образовательный идеал // Непрерывное образование:

состояние, проблемы, перспективы. – Алматы: Казахская академия образования им. Ы.Алтынсарина, 2000. – № 1. – С.13-18.

2 Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Н.М. МЕЛЬНИК

ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация

В статье представлен лингвоперсоналогический аспект изучения лингводидактических проблем, связанных, с одной стороны, с реализацией деятельностного подхода к обучению путем включения школьников и студентов в текстовую деятельность, с другой – с учетом их индивидуально-личностных характеристик для разработки эффективных методик развития языковой личности.

Мақалада бірінші жақтан, мектеп оқушылары мен студенттерді тәстілеу қызметіне араластыру жолымен оқытуға қызметтік әдіс-тәсілдерді жүзеге асырудың, екінші жақтан – тілдік тұлғаны дамытудың тиімді тәсілдерін әзірлеу үшін олардың жекелік-тұлғалық сипаттамаларын ескеруге байланысты лингводидактикалық мәселелерді зерттеудің лингвожекелік аспектілері көрсетілген.

Annotation

The article presents a lingua personal aspect of studying lingua didactic problems, connected, on the one hand, with the implementation of an intensive approach to learning by involving school children and students to textual activities on the other hand taking into consideration the individual characters of pupil in developing effective techniques for linguistic identity.

Ключевые слова: языковая личность, лингводидактика, вторичный текст, текстовая деятельность.

В настоящее время при факультете филологии и журналистики Кемеровского государственного университета работает лаборатория развития языковой личности. Цель ее деятельности – научная разработка и внедрение в образовательную практику концепции личностно-ориентированного об-

учения. Достижение поставленной цели становится возможным через развитие научных идей и их дальнейшую реализацию в образовательной деятельности, с одной стороны, и через обобщение опыта учителей-практиков и доведение этого опыта до уровня «большой науки» – с другой.

Почти во всех учебниках по методике преподавания языка говорится о том, что данная наука решает четыре задачи, которые кратко можно сформулировать следующим образом: *зачем изучать, чему учить, как учить, как контролировать* усвоенное [1, с. 6]. При этом опускается важный компонент, а именно: *кого учить*, который может сыграть решающую роль в самом процессе учебной деятельности и существенным образом повлиять на ее результат.

В монографии Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» подчеркивается, что «лингводидактика и методика преподавания языка всегда опирались прежде всего и главным образом на господствующий в данный период «образ языка» в лингвистике и соответственно строили модели обучения» [2, с. 49]. А потому в настоящее время преобладание антропоцентрических тенденций в языкознании создает благоприятные условия для разработки фундаментальной концепции языковой личности, с одной стороны, и для преломления ее в прикладном аспекте – для создания эффективных моделей обучения языку – с другой, что делает актуальным рассмотрение лингводидактических проблем в лингвоперсонологическом аспекте. А потому в коллективном учебном пособии «Обучение русскому языку в школе» под редакцией Е.А. Быстровой со ссылкой на Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года заостряется внимание на том факте, что «важнейшей целью модернизации образования является ориентация не только на освоение обучающимся определенной суммы знаний, умений, навыков, но и на *развитие его личности*, его познавательных и созидательных способностей» [3, с. 4].

Доминирование в современной лингвистике принципа антропоцентризма, предполагающего изучение языковых особенностей человека, способствует развитию в рамках лингводидактики индивидуального подхода к обучению языку (личностно-ориентированного) и разработке методик развития речи учащихся в зависимости от их индивидуаль-

но-личностных характеристик. Основная теоретическая задача, которая ставится в лаборатории, – разработка типологии языковой личности, языковое портретирование как лингвистические проблемы, которые необходимо спроецировать в область лингводидактики.

Личностно-ориентированный подход к обучению русскому языку реализуется в разных компонентах системы образования: при составлении образовательного стандарта (введение уровней обучения), при разработке программ (формулирование целеустановок как развитие разных видов компетенций) и т.д. При этом отмечается необходимость учета экстралингвистических факторов (например, психологических, социальных характеристик личности), которые также оказывают непосредственное влияние на эффективность речевой деятельности носителей языка и, следовательно, на качество образования. Само это положение не является чем-то новым и неожиданным: в повседневной школьной практике учителя, хорошо знающие своих учеников, реализуют индивидуальный подход в преподавании языка с учетом личностных качеств ребенка, однако зачастую это сводится к делению учеников на сильных и слабых, первым даются задания повышенной сложности, последним – необходимый для усвоения дисциплины минимум.

Творческие учителя-новаторы в основу индивидуального подхода к преподаванию кладут различия учеников не количественного, а качественного характера (особенности памяти, внимания, мышления, доминирующий канал восприятия информации – аудиальный, визуальный, кинестетический), они интуитивно чувствуют, каким образом работать с учащимися по той или иной теме, однако в настоящее время возникает необходимость систематизации стихийных наблюдений, которые не всегда выводятся на уровень осознания.

Это приводит к необходимости исследования языковой личности, которая, по определению Ю.Н. Караулова, «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык,

есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [2, с. 38]. Комплексная диагностика языковой способности в настоящее время еще не разработана, но существуют частные типологии, основанные на анализе речевого материала – текстов, полученных при выполнении разных видов школьных работ (при написании диктантов, изложений, сочинений). На их основе становится возможной разработка типологии языковых личностей, но сама такая типология не является самоцелью, ее задача – показать разнообразие языковых личностей для того, чтобы предложить каждому типу методику развития его языковой способности с учетом индивидуально-типовых характеристик.

Мы предполагаем, что для эффективности процесса обучения необходимо сначала определить тип языковой личности, качество языковой способности носителя языка, а затем предложить определенные методики развития данного типа языковой личности, которые, опираясь на сильные стороны, развивали бы и слабые, и сильные, а в целом приводили к формированию гармоничной, разносторонне развитой личности. При этом мы полагаем, что разработка методик развития языковой личности во вторичных для нее сферах деятельности на основе принципа дополнительности не является приоритетным направлением лаборатории, которая ставит своей целью не приспособление тех или иных методик под тип языковой способности, а развитие личности вообще, предполагающее раскрытие ее природных свойств. При этом акцент ставится на развитии языкового чувства, поэтому основное внимание уделяется деятельностному подходу, естественному включению школьника в учебную деятельность, что становится возможным при работе с текстом (при его свертывании, развертывании, заменах). Включение школьников и студентов в текстовую деятельность позволяет учесть то обстоятельство, что обучение родному языку происходит не только на уроках русского языка, но и при изучении других дисциплин, когда человек воспринимает (понимает, сверты-

вает) или производит (развертывает) речевое произведение – текст. Эти речевые действия востребованы не только в ситуации учебной деятельности, но и в любом процессе коммуникации.

Все это органично входит в современные школьные и вузовские программы, в которых актуализируются деятельностные, коммуникативные методики обучения, в том числе и языку. Но в то же время многие методисты говорят о том, что современная лингводидактика сильна не работами исследователей, а творчеством учителей-новаторов. Поэтому одной из организационных задач лаборатории является поиск путей сотрудничества ученых-теоретиков и учителей-практиков. На первом этапе необходим перевод стихийных наблюдений, которые представляются очень ценными в практическом плане, на научный уровень, затем их систематизация, обобщение, апробация, а впоследствии – повсеместное внедрение в систему образования.

В итоге анализа текстов, полученных на уроках развития речи при выполнении обычных заданий по тексту (написать изложение, сочинение, стилизацию, составить план текста, конспект, список ключевых слов по тексту и т.д.), можно сделать следующие выводы:

1. Существуют разные типы языковой личности:

- по выбору жанра вторичного текста (изложение, сочинение-рассуждение, эссе, стилизация и т.п.) в связи с реализацией разных принципов текстопостроения (деривационного и детерминационного);
- по степени креативности (копиальные и креативные);
- по способу текстопостроения (ономасиологический и семасиологический) выявляется два типа сознания (континуальное и дискретное);
- по выбору параметра подражания при создании стилизаций (подражание форме (внешней, внутренней), стилю, авторской манере повествования или продолжение авторской мысли присущему создателю вторичного текста способу повествования).

2. Причины многообразия вторичных текстов обусловлены объективными и субъективными факторами лингвистического и экстралингвистического характера.

Вышесказанное может быть учтено при создании методик развития каждого типа языковой личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Проиллюстрируем некоторые положения на примере составления школьниками списков ключевых слов и написания ими изложений и сочинений-рассуждений по заданному тексту. В таких видах школьной учебной деятельности языковая личность ученика проявляет себя как копиальная или креативная. Проблема копиальной личности заключается в неразвитом механизме свертывания, а значит, в проблеме понимания текста. Список ключевых слов, как правило, формируется ею по принципу «что успел, то и записал, следствием этого нередко является механическое воспроизведение текста, часто с его упрощением; установление неверных отношений между выписанными элементами может привести к смысловым искажениям при последующем написании изложений.

Для развития такой личности важно, во-первых, учесть то, что восприятие текста – не пассивный, а активный процесс, не механический, а осмысленный, пропущенный через себя, а во-вторых, стремиться провоцировать ее к творчеству, например, с помощью клоуз-тестов или удачно сформулированных к тексту вопросов, направленных на его продолжение.

Изложения, написанные копиальной языковой личностью, максимально приближены к тексту-источнику. При тождественности текстов трудно судить о том, осмысленно ли воспроизводится содержание текста, которое оформляется способом, присущим первичному тексту, или происходит как бы фотографирование текста, простое перекодирование без свертывания:

Сочинение-рассуждение, созданное копиальной языковой личностью, чаще всего представляет собой жанр рецензии или отзыва на исходный текст. При этом воспроизво-

дится форма и содержание исходного текста, оформляясь с помощью жанрообразующих средств. Так, например, предполагается, что рецензия должна содержать оценку, поэтому фрагменты исходного текста обрамляются клише: *по моему мнению, я согласен с позицией автора, автор глубоко и основательно в своем произведении рассмотрел, автору удалось довольно хорошо и ярко передать* и т.д. При этом неизбежно происходит семантическое упрощение, так как предлагается одна из возможных интерпретаций.

В качестве копиального может быть рассмотрен следующий текст, созданный по отрывку из романа Ф.М. Достоевского «Идиот»:

Данный текст представляет собой отрывок из произведения. Ф.М.Достоевского «Идиот», монолог князя Мышкина. Проанализировав отрывок вне контекста романа, мы можем сделать вывод, что перед нами рассуждение. В начале текста заявлена основная мысль: убивать за убийство большее наказание, чем само преступление.

Далее идет развитие темы, ссылка на другие источники и, следом, непосредственно мнение говорящего, который в своем рассуждении использует риторический вопрос, различные примеры (убийство разбойниками; смерть солдата перед пушкой, смертный приговор). Говорящий сопоставляет приведенные примеры и доказывает изначально заявленную гипотезу, подтверждая ее и ссылкой на речи Иисуса Христа. Заканчивается рассуждение категоричным выводом: «Нет, с человеком так нельзя поступать!»

В тексте широко представлены приемы, использованные автором с целью создания образа героя, что прежде всего заметно в лексическом и синтаксическом оформлении текста.

Прочитав выделенные фразы, невозможно сделать вывод по поводу того, какой текст анализируется. Приведенные примеры представляют собой некие универсальные «болванки» для написания сочинений подобного рода. Все это является следствием сложив-

шейся в настоящее время системы образования с ее установкой на стандарт, а не на индивидуальность. В итоге в полученных текстах мы видим результаты действия тенденции к деперсонализации.

С целью верификации данного вывода был проведен дополнительный мини-эксперимент: испытуемым (20 учащихся старших классов и 23 студента 4 курса факультета филологии и журналистики) был предложен текст, состоящий из выделенных фраз (что составляет более 80 % вторичного текста) и пропусков и задание: *Определите, по какому источнику было написано сочинение-рассуждение*. Результаты показали, что выполнение задания оказалось невозможным для испытуемых, зона разброса полученных ответов широка, не было ни одного указания на отрывок из романа Ф.М.Достоевского «Идиот».

Для активизации потребности к творчеству копиальной личности можно предлагать упражнения с заданием изменить стиль, жанр исходного текста или, наоборот, написать текст с сохранением авторской манеры повествования, но с изменением его содержания.

Креативный тип языковой личности активен, как правило, не только при развертывании текста, но и при его свертывании. Он проявляет себя уже на уровне создания списка ключевых слов. Это – не фрагменты исходного текста, в котором слова сохраняют даже свои грамматические формы, а мини-текст, обладающий цельностью.

Изложения, созданные креативной языковой личностью, отличаются от исходного текста на всех уровнях. Но не всегда творческое отношение к тексту приводит к гармоничному сочетанию нововведений с исходным текстом, к сохранению единства стилистики.

При установке на творчество при написании сочинений креативный тип языковой личности чаще всего выбирает жанр эссе. Связь с исходным текстом порой прослеживается не на формальном или семантическом уровнях, а имеет ассоциативный характер, но чаще происходит продление семантики при углублении проблем, затронутых автором, на-

хождении дополнительных аргументов для подтверждения или отрицания заявленного тезиса, например, в стихотворной форме:

*Ты жестокий, как все судьи,
На сужденья слишком скор.
И я знаю, точно будет
Мне смертельный приговор.
Я на пальцах дни считаю,
Я едва-едва дышу.
Но всё честно. Это знаю
И пощады не прошу.
А вокруг пустые стены,
Пальцы сводит злая дрожь,
А ты нежно, постепенно
Вдруг воткнешь под ребра нож.
Сердце голое железа
Мертвый холод оцутил.
Скоро стану бесполезной
Грудой из костей и жил.
Кровь польется так покорно,
Спазмы тело завернут,
Запрокинутое горло
Пальцы твердые сожмут.
Я молчу как неживая,
Мне до смерти два шага,
И теперь лишь понимаю:
Жизнь мне все же дорога.
И надежды тихо тают,
Разбиваясь о гранит.
Но «Ступай, тебя прощают!» –
Вдруг твой голос говорит...*

Для развития креативного типа языковой личности важным является апелляция к чувству стиля, связанному с эстетическим рассмотрением произведенных замен, органичным введением в текст дополнений. Для этих целей эффективным является использование минкс- и чейдж-тестов.

Таким образом, при написании творческих работ выделяется два типа языковой личности школьников. В лингводидактическом плане важен учет этого обстоятельства и разработка методик развития каждого типа языковой личности с учетом индивидуальных характеристик. При этом наиболее эффективным развивающим приемом является включение

учащихся в текстовую деятельность с учетом данных лингвоперсонологии. Это программа долгосрочного действия, ее отдаленная цель – разработка нового содержания курса русского языка и новых концепций организации учебного процесса в школе и вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1 Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. учеб. заве-

дений / М.Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: 2001. – 368 с.

2 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2004. – 264 с.

3 Обучение русскому языку в школе. Под ред. Быстровой Е.А. – М.: Дрофа. 2004. – 240 с.

ӘОЖ 378:371.13:5

О.М. ЖОЛЫМБАЕВ, Д.Р.ОНТАГАРОВА

E-mail: orik_65@mail.ru

ЖОО ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАРДЫҢ ЭЛЕКТИВТІ КУРСТАРЫНДА ЖАРАТЫЛЫСТЫҚ-МАТЕМАТИКА БАҒЫТЫНЫҢ КІРІКТІРІЛУІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Мақалада педагогикалық жоғары оқу орындарында шағын комплектілі мектептерге педагог кадрларды даярлаудың өзекті мәселесі, элективті курстарда жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі мәселелерін оқытудың сұрақтары қарастырылған.

В статье рассмотрены некоторые пути решения актуальных проблем подготовки педагогических кадров для малокомплектных школ в педагогических вузах, а также определены особенности организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектной школе.

Annotation

In article some solutions of actual problems are considered by preparation of pedagogical shots for low-complete schools in pedagogical higher education institutions, in features of the organization of teaching and educational process at low-complete school are defined.

Түйін сөздер: білім беру, шағын комплектілі мектеп, мұғалімдерді даярлау, кіріктіру, жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі.

Шағын жинақты ауыл мектебіне жаратылыстық-математика бағытындағы пән мұғалімін дайындау - педагогикалық қызметкерлерге үздіксіз білім беру жүйесін құрудағы ең бір өзекті мәселелердің біріне саналады.

Бұндай мектептердің көбі – ауылдық, оларға мына ерекшеліктер тән:

- педагогикалық ұжымның санының аздығы;
- параллельді сыныптардың болмауы;
- мұғалім жұмысындағы көппәнділік;
- мұғалім жұмысының күніне бір сыныппен бірнеше сабақ өткізуі;
- біріккен пәндік бөлмелердің құрылғылармен толық жабдықталмауы: химия – био-

логия, химия – биология – география, химия – физика – биология және т.б. [1,2]

Жекелеген мектептердің оң тәжірибесі мен қызметтерінің табысты нәтижелерінің болуына қарамастан, жалпы мемлекеттік аралық бақылау мен ұлттық бірыңғай тестілеу нәтижелерінен, бітірушілердің алдағы өмірін талдауынан ШЖМ оқушыларының жалпы білім дайындығының төмендігі анықталды.

Шағын жинақты ауыл мектептерінің оқу және оқудан тыс үрдістерінің ерекше жағдайындағы төмен нәтижелілігінің басты себептері [3] келесі жағдайлармен түсіндіріледі:

- педагогтердің-пән оқытушыларының толық оқу жүктемесімен қамтамасыз етілмеуіне, басқа мамандық иелерінің пәндерді жүргізуіне себепші болатын жоғары оқу орындарында, арнаулы оқу орындарында мұғалімдерді даярлаудағы мамандандырудың бір бейінділігі;

- педагогтерді даярлау, қайта даярлау және олардың біліктілігін арттырудың арнайы білім беру бағдарламаларының жоқтығына негізделген ШЖМ жағдайында білім беру процесін ұйымдастырудың ерекшеліктеріне мұғалімдердің дайындықсыздығы;

- ШЖМ мұғалімдерінің бірнеше пән бойынша сабаққа дайындалу және біріктірілген сынып-комплектілеріндегі білім беру процесінің тиімділігін қамтамасыз ету үшін жұмсалатын уақыттары мен интеллектуалдық ресурстарына сай еңбекақы төлеу, ынталандыру және қолдаудың болмауына байланысты педагогтер ынтасының төмендігі.

- Шағын комплектілі мектептердегі білім беру процесінің мазмұнын қатысты педагогикалық зерттеулер, іс-тәжірибелердің болуына қарамастан осы уақытқа дейінгі педагогтардың, ұстаздардың білім беру саласына дағды күнделікті біз кезігетін түйінді тұсы-педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектерінің мұндай мектептерде жұмыс істеуге дайын емес екендігі, аталған жағдайлар ескерілетін оқытудың белгілі бір жүйесінің жасалмауы.

Осы мектеп түрінің педагогикалық үрдісінің ерекшеліктерін осыған дейін (Н.Д.Хмель,

Н.Н.Хан, С.Т.Каргин, Т.Н.Рябуха) зерттеп, шағын комплектілі мектептердегі педагогикалық үрдісті басқарудағы мұғалімнің теориялық даярлық моделін құрастырып отыр.

Теориялық модельді даярлағанда, оның компоненттері төмендегідей өлшемдермен көрсетілген:

- шағын комплектілі мектептердегі жұмысқа мұғалімнің кәсіби бағыттылығы;

- мұғалімнің әрекетінің объектісі ретінде педагогикалық үрдістің маңыздылығын білуі;

- білім беруді жеке тұлғалық бағытталуының гуманистік қажеттілігін біліп-сезінуі;

- шағын комплектілі мектептердегі педагогикалық үрдістің ерекшеліктерін білуі;

- пәнаралық шоғырландыруды іске асыру технологиясын игеру;

- шағын комплектілі мектептердегі педагогикалық үрдісті басқаруды жетілдіру тәсілдерін игеру [1].

Осы тұста басты мәселе мұғалімінің педагогикалық қызметінің көп пәнділігін ЖОО мұғалімдерді даярлаудағы мамандандырудың бір бейінділігі жағдайында ескеретін оқыту пәндерін енгізу қажеттілігі. Мұндай мәселеден шығудың бір тетігі ЖОО педагогикалық мамандықтардың элективті пәндері арқылы жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі мәселелерін оқыту болып табылады.

Элективтік пәндер – белгіленген кредит шеңберінде және білім беру ұйымы енгізетін таңдау бойынша, білім алушылардың жеке дайындығын көрсететін әлеуметтік-экономикалық дамытудың ерекшеліктерін және нақты өңірдің, жоғары оқу орындарында ғылыми мектеп пайда болатын қажеттіліктерін есепке алатын компонентке кіретін оқу пәндері.

Осы орайда болашақ ШЖМ мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби дамуы, пәнаралық шоғырландыруды іске асыру технологиясын игеруі бұл қатаң пәндік және жеке білімнен пәнаралық интеграцияға - әлеуметтік пәнаралық байланыстарды (мазмұнды - ақпараттық, процессуалдық - қызметтік, ұйымдастыру - әдістемелік) нақты педагогикалық процесте

жүзеге асыру үшін мектептің оқу жоспарының пәндерін біріктіруге ауысуға ықпал ете алады. Алайда, болашақ ұстаздарда әлі де кіріктіру ұғымы, кіріктіру үрдісі, оны ұйымдастыру т.б. сұрақтарына қатысты түсінбеушілік бар.

Мұны студенттер арасында өткізілген сауалнамадан байқауға болады. Сауалнамада төмендегі сұрақтарға студенттер өз пікірлерін білдіру қажет болған болатын:

1. «Интеграция» ұғымын қалай түсінесіз?
2. Оқу процесіндегі интеграцияның мәні неде?
3. Шағын жинақты мектептің оқу үрдісіне кіріктіруді (интеграциялауды) енгізуге бола ма?
4. Химия курсы қай пәндерімен кіріктіруге (интеграциялауға) болады?
5. Математиканы қай пәндерімен кіріктіруге (интеграциялауға) болады?
6. Физиканы қай пәндерімен кіріктіруге (интеграциялауға) болады?
7. Биологияны қай пәндерімен кіріктіруге (интеграциялауға) болады?
8. Кіріктірудің (интеграциялаудың) қандай түрін білесіз?

Осы сұрақтар бойынша 87 пайыз студенттер кіріктіруді «пәнаралық байланыстың түрі» деген түсінікпен шектелсе, 15 пайызы «әр пәнге қатысты сұрақтарды жекелеген сабақтарда оқыту» тәрізді ұғым болды, көпшілігі пәнаралық байланысты «химия-биология», «математика-физика» пәндерімен көрсетті. Демек, болашақ ұстаздармен кіріктіре оқыту сұрақтарын қарастыру, тек шағын жинақты мектептердің оқыту үрдісіндегі мәселелерімен ғана байланысты емес, ол бүтіндей болашақ мұғалімнің кәсіби бағыттылығын іске асырумен астарласып жатыр.

Көпжылдық байқаулар мектеп түлектерінің практикада жекелеген пәндерден алған білім, білік, дағдыларын өзара байланыста қолдана алмайтындарын байқатады. Бұның басты себебі әртүрлі пәндерді оқыту мазмұнының тығыз байланыста емес екендігінде жатыр. Бұл жағдай кіріктірудің бір пәннен екіншісіне білімнің жай ғана көшуі және іс-әрекеттің ауысуы емес екендігіне тірелетін заңдылықты елемеушілікті, оның қазіргі заманғы ғылыми

білімдерді кіріктірудің бағыттарын көрсететін жаңа дидактикалық құрылымдарын жасау үрдісі екендігін көрсетеді.

«Мектеп балаға тұтас білім беруі керек; ол... бір-бірімен ешқашанда байланысы жоқ оқу пәндерінің қойыртпағынан құтылуы қажет. Сондықтан бала танымының пәні оны қоршаған бүкіл шындық пен, біртұтас дүние, баланың назары нақ ортасында оның өзі тұратын, біртұтастық құрайтын қоршаған табиғи және қоғамдық ортаға бағытталады» - деп, В.Н.Максимова кіріктіре оқыту үрдісінің маңызды мәнін ашады[4].

Жетекші педагогтардың көзқарасы қазіргі кіріктірілген сабақтар, пән бойынша және таңдау курсына дағы бағдарламалар, кіріктірілген жобалар тәжірибесі барлығы да әр пәндердің мысалы, физикадан, химиядан, биологиядан іріктелген сұрақтардың жиынтығы деп көрсетеді.

Сондықтан да жаратылыстану-математикалық бағыттарының кіріктірілуі әдістемелік тұрғысына қатысты төмендегідей сұрақтарды шешуге бағытталуы тиіс:

- Таңдалып алынған мамандық шеңберіндегі оқыту бағдарламаларындағы пәндердің тоғысуы кезіндегі «түйіндерді» анықтау;
- Білім беру стандарттарының талаптарын ескере отырып, оқытудың мазмұнын кіріктіру үшін тақырыптарды нақтылау;
- Неғұрлым кең ауқымды мазмұнға ие болатын пәнді айқындау;
- Кіріктірілу мазмұнының матрицасын жасау;
- Оқыту үрдісін қамтамасыз ету үшін ақпараттық қорды іріктеу;
- Қазіргі білім беру сапасына қойылатын талаптарды қанағаттандыратын оқыту технологиясы және құралдарын, әдістерді таңдауды жүзеге асыру (оқушылардың пәндік білім мен дағдыларын меңгеруі, білімдерін практикада қолдану біліктері, әр түрлі ақпарат көздерімен жұмыс істей білуі, топта жұмыс істей алу дағдылары, проблемаларды шеше алу, дамыту және оқи алуы т.б).

Шағын жинақталған мектепте білім алу бағытында оқу модульдік блоктары, болжамдық

карталары, оқу материалын өтудің және оны өлшеудің кестелері негізінде баланың әрекетін дамыту көзделеді. «ШЖМ-ның үлгілік оқу жоспарының ерекшелігі жас ерекшеліктері әртүрлі жастағыларды біріктірілген сынып-кешендерде оқыту негізінде білім беру процесін ұйымдастырудың ерекшелігін айқындау болып табылады, яғни вариативтік және оқушылық компонент сағаттарының көбейтілуін анықтайды. Оқу жоспарының вариативтік бөлігі бейіналды даярлық пен бейінді оқытуды көрсетеді, білім алушылардың оқу зертханалары мен шеберханаларындағы оқу-танымдық және зерттеу қызметін ұйымдастыру арқылы таңдау бойынша курстардың практикалық бағыттылығын күшейтеді [5,6]. Олай болса, шағын жинақталған мектептерде оқу үрдісін ұйымдастыру механизмі: көп деңгейлік бағдарламалармен оқыту; оқу материалын жеке бала мүмкіндігіне қарай оқыту; пәндік курстарды блоктар бойынша құру, дидактикалық бірліктердің ірілендірілуі; материалдың өту жылдамдығын ескеру, тарсырмаларды орындауда өзіндік жұмыстардың механизмін енгізу, ауыл оқушыларының өмір тәжірибесіне икемделген оқу материалдарын беру; олардың жеке оқушының қоғамдық және ғылыми тәжірибелермен байланысына жағдай туғызу, оқыту әдістері мен түрлерін классикалық және дәстүрден тыс түрлерін қолдану сұрақтарын ЖОО педагогикалық мамандықтарында элективті курстарды оқыту үрдісінде қарастыру аса маңызды [7].

Пәнаралық кіріктіру мәселесі мектептік оқытуда ғылыми білімдердің қалыптасқан саралануын бейнелеу нәтижесінде туындайтын сөзсіз.

Ғылыми білімдердің кіріктірілуінің негізі оқушыға әлем туралы, заттар мен құбылыстардың өзара байланыстары туралы біртұтас мағлұмат беруде, олар құрылысы бойынша белгілі қалыпқа сыймайды, сондықтан пәнаралық кіріктірудің философиялық негізі жүйелеуде жатыр. Кіріктірілу – бұл бір оқу материалының әр түрлі саладағы жалпы білімдермен тоғысуы, бір-бірімен ете-

не араласып кетуі. Осы тектес сабақтарда оқушылардың бейнелі ой-өрісі дамып, шығармашылық мүмкіндіктері ашылады. Кіріктірілген сабақтардың құрылымы нақтылығымен, сыйымдылығымен, орамдылығымен, сабақтың әр сатысындағы оқу материалының логикалық өзара келісімімен, материалдың зор ақпараттық мүмкіндігімен ерекшеленеді. Сонымен қорыта айтқанда «кіріктіруді» оқыту жүйесіне пайдалану екі мәнге ие:

- оқушыға әлем туралы, заттар мен құбылыстардың өзара байланыстары туралы біртұтас мағлұмат беруде (бұл жағдайда кіріктіру оқыту мақсаты ретінде қарастырылады);
- пәндік білімдерді жақындастырудың жалпы платформасын анықтау (мұнда кіріктіру оқыту құралы ретінде);

Интеграция процессінде жеке пәндердің үнемі өзгеруі жүзеге асады, пәндердің байланысқа түсуі арқылы өзгерістердің жинақталуы, жаңа тұтастық пайда болады деп атап көрсетті Ю.С.Тюников [8].

Осы орайда базалық жалпы білім беретін пәндерді өзара комбинациялау жеке мамандық шеңберіндегі бағдарлаудың әртүрлі формаларын алуға мүмкіндік береді, мысалы: химия-физикалық, химия-биологиялық, химия-географиялық, химия-экологиялық, математика-информатикалық, математика-физикалық, математика-химиялық және т.б

Пәнаралық байланыс құрамындағы маңызды болып табылатын *мазмұндық* және *шығармашылық* негіздерін бөліп қарастыруға болады.

Мазмұндық негізін жалпы ғылыми фактілер, түсініктер, заңдар және теориялар құрайды. Мысалы, жаратылыстану-ғылыми циклдегі пәндер үшін жалпы түсініктер болып *материяның* (зат және өріс) құрылымдық формалары, денелердің қасиеттерін сипаттайтын, құбылыстарды және бақылауларды сипаттайтын шамалар болып табылады. Ал, жалпы заңдарға масса, энергия, электр зарядының сақталу заңдары, химиялық реакциялардың жүру заңдары және т.б. жатады. Теорияларға математика, физика және биология ғылымдарында қолданылатын, тірі және тірі емес

табиғаттың көптеген құбылыстарын түсіндіретін зат құрылысының молекула-кинетикалық теориясын, зат құрылысының электронды теориясын, квантты-өрісті теорияны және т.б. айтуға болады.

Жаратылыстану ғылымдарының шығармашылық негізі – есептеу, өлшеу, графиктеу, бақылай білу, өздігінше тәжірибе жасау және құралдармен жұмыс жасау болып табылады.

Жаратылыстану ғылымдарының тағы бір жалпы құраушысы – ғылыми таным әдістері, яғни: бақылау, эксперимент, ойша моделдеу, теориялық анализ және жалпылау болып табылады.

Математика мен жаратылыстану ғылымдарының өзара байланысының методологиялық негізі – математика табиғат құбылыстарының сандық қатынастарын және кеңістіктегі формасын зерттейтін ғылым болса, жаратылыстану ғылымдары табиғат құбылыстарын сапа жағынан зерттейтін ғылым. Сондықтан студенттерді кіріктіре оқыту математика мен жаратылыстану ғылымдары интеграцияланғанда ғана жүзеге асырылады.

«Біздің оқушыларымыздың мысалы қайсысы математиканы табиғи-ғылыми танымның ең жетілген құралы деп түсінеді? Міне, сондықтан мектептің міндеті - тұтас білім беру екеніне келісетін болсақ, онда мектептік оқу күнін, оқу бағдарламасын жеке сабаққа, жеке пәнге бөлшектеуден бас тартуы керек» - деген педагог ғалымның пікірі жаратылыстану ғылымдары интеграциясының түйінінде математиканың тұратындығын көрсетеді [9].

Химия бағдарламаларының математикалық әдістерге негізделуі химиялық процестердің заңдылықтарын сандық бағалауға, жекеленген заңдар мен теориялардың логикалық қарастырылуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар графиктерді тұрғызу оқушыларға графиктер және олардың қасиеттері туралы білімдерін дамытуы және нақтылауы үшін маңызды. Олар көрнекі және жалпы формада химиялық процестердің сандық байланысын өрнектейді. Бұл кезде оқушылардың математикалық және химиялық білімдері кеңейтіледі.

Химияны оқытуда математикалық әдістерді қолдану оқушылардың табиғат құбылыстарының сандық жақтарын қарастыру әдістерінің жалпылама көрінісін қалыптастыру үшін қажет. Математика өзінің арнайы тәрбиелік эффектілеріне ие. Ол қорытындыларға логикалық аргументтер келтіру мүмкіндігін, себепті салдардан бөлу қабілетін, ойларын нақты және қысқа жеткізуге, математикалық индукция және аксиоматикалық әдістері обылысында зерттеушілік қабілеттерін дамытады. Бұл қабілеттердің әр қайсысы оқушылардың жалпы ақыл-ойларының дамуына, адам қызметінің көптеген түрінде қажетті іскерліктердің қалыптасуына үлкен әсер етеді. Сондықтан да, химия мұғалімдеріне оқушылардың жалпы қабілеттерін қалыптастыратын есептерді ойлап табуы және оларды математика мұғалімдерімен сәйкестендіруі керек [10].

Химия мен математика пәндерінің байланысы арқылы оқушылардың білім мазмұнын жетілдіру, жалпы сабақта алған білімдерін іс жүзінде қолдана білуге үйрету, оқу пәнінің ғылымдарының жалпы жүйесіндегі орнын түсіну; білім жүйелілігін қамтамасыз ету; құбылыстардың, ұғымдардың, теориялардың, әлемнің ғылыми бейнелері арасындағы жан-жақты байланыстарды оқушылардың орнықтыра алу біліктілігін қалыптастыру.

Физика курсының бағдарламалық материалының мазмұны пәнаралық байланысты жүзеге асыруға жақсы мүмкіндік туғызу себептерін айтатын болсақ:

- физика жалпы табиғаттың бірбүтін диалектика – материалистік түсінігінің негізі болып табылатын табиғаттың жалпы және іргелі заңдылықтарын қарастырады. Сондықтан физиканы оқытуда оқушылардың алдында табиғатта болатын процестер мен құбылыстардың көптеген өзара байланыстарын тізбектей ашуға мүмкіндік береді;

- физика – қазіргі заманғы ғылыми-техникалық революцияның ядросы болып табылады, оның жетістіктері барлық инновациялық технологиялардың негізі;

- физика – қазіргі таңда, табиғат туралы ғылымдардың негізгісі; барлық жаратылы-

стану ғылымдары физикалық терминологияларды, құралдарды және зерттеу әдістерін қолданады.

Физика және оның заңдары – бүкіл жаратылыстанудың негізінде жатады, сондықтан физика жаратылыстанудың көшбасшысы бола отырып, жаратылыстану ғылымдарының ішінде ерекше орын алады. Физика – материалды әлемнің жалпы қасиеттерін, күрделі құбылыстар мен объектілерді, сонымен бірге әмбебап заңдылықтарды шығарып, олардың дұрыстылығын тек Жер шарында ғана емес, жалпы Ғаламда да орындалатынын көрсететін іргелі табиғат туралы ғылым. Яғни, физикалық түсініктердің іргелі болуы, олар барлық әлем үшін қолданылатындығында.

Мысалы, электр зарядының сақталу заңы, фотосинтез процесін, демалу реакциясын, асқорыту, молекулалардың түзілуін түсіндіруде қолданылады және де тірі жүйедегі барлық реакциялар тірі емес табиғаттағы сияқты электрондар алмасуымен жүреді [1].

Сондықтан физиканы оқытуда да студенттерді жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі арқылы табиғатты танып-білудің қазіргі заманғы әдістерімен таныстыруға болады.

Сонымен, кіріктіре оқыту жаратылыстану ғылымдары пәндері циклінде негізгі төмендегі бағытта жүзеге асыру керек:

- пәнаралық байланыс негізінде дүние танымдық білімдері – жаратылыстану ғылымдары түсініктерінің, жалпы теориялардың, заңдарының, идеяларының қалыптасуы;

- аралас пәндер үшін жалпы танымдық және іс тәжірибелік дағдылардың қалыптасуы;

- оқылатын пәнге бағалау қатынасының олардың идеялық – тәрбиелік аспектілерін, ғылымның дүние танымдық сұрақтарын ашу жолымен қалыптасуы.

Суровикина С.А. [11] пәнаралық байланысты жүзеге асыруда мұғалім шығармашылығының маңызды ұстанымдарын келесі түрде көрсетеді:

1. Оқу пәндерінің *координациясы*, яғни оларды оқыту кезінде бір пән басқа пәндерді

оқытуда көмекші құрал болатындай уақыт бойынша сәйкестелуі керек. Мұндай көмекші құрал ролін түсініктер және оқыту тәсілдері орындайды.

2. Жалпы түсініктерді қалыптастыруда, заңдар және теорияларды оқытудағы *қабылдағыштық*.

3. Түсініктер, заңдар, теориялар *интерпретациясындағы бірлік* және оларды меңгеру міндеттері.

4. Оқудағы *білім, білік, дағды* қалыптастырудың жалпы тәсілдері.

5. Жаратылыстану пәндерінен алған білімдерін *тереңдету және жан-жақты қолдану үшін қолайлы жағдай тудыру*.

6. Әр түрлі ғылымдар қарастыратын түрлі табиғат құбылыстарының арасындағы *өзара байланыстарын ашу*.

7. Әр түрлі ғылымдарда пайдаланылатын *зерттеу әдістерінің жалпылығын көрсету*.

8. Әр түрлі пәндерден алған білімдерін кешенді түрде қолданатын *жаттығулар жүйесін шығару* және олардың орындалуын ұйымдастыру.

ЖОО педагогикалық мамандықтардың элективті курстарында жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі мәселелерін оқыту – оқу жұмысының әдіс-тәсілдерін, ұйымдастыру формаларына қосымша талаптарды енгізу керектігін, қоршаған орта, табиғаттағы құбылыстарды бақылауда мұқият мән беруді, сонымен бірге оқытудың аналитикалық деңгейін көтеруді, себеп-салдарлы функциональдық байланыстарды орнатуға үлкен назар аударуды, оқыту, тәрбиелеу процесінде пәнаралық байланыстың тәсілдерін кеңейтуді талап етеді және де жалпы білім сапасын көтеруде алатын орны маңызды.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 «Педагогикалық оқулар»: ПМПИ-дің 50 жылдығына арналған аймақтық ғылыми-практикалық конференция материалдары / Под общ. ред. Н.Р.Аршабекова; отв.ред. Б.Сагындыкулы. – В 3 томах. – Т.3. – Павлодар: ПГПИ, 2012. – 246с.

2 Ефлова З.Б. Проблема педагогических кадров для сельской школы и села в контекстах модернизации отечественного образования Интернет-журнал «Лицей», 13.01.2012. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gazeta-licey.ru/content/view/3449/177/#comments>, свободный.

3 «Концепция развития малокомплектных школ в Республике Казахстан на 2010-2020 годы», – Астана: 2011.

4 Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.

5 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана: 2011.

6 <http://kollegi.kz/>. Стратегический план МОН РК на 2011-2015 годы

7 Берікханова Г.Е., Жолымбаев О.М. Шағын комплектілі мектепке мұғалім даярлау – педагогикалық жоғарғы оқу орындарының өзекті мәселесі //

8 Мұханбетжанова Ә. Білімнің интеграциясы: теория және практика. – Орал, 2006. – 168 б.

9 Амутнова С.П. Методические основы подготовки учителя математики в педвузе к работе в условиях сельской малокомплектной школы / С.П. Амутнова; Морс.гос.пед.ин-т. им. М.Е. Евсевьева. – 1995.

10 Дорофеев М.В., Лесов М.Б. Математика на курсах химии. // Химия в школе. – 2005. – №4. – С.50-55.

11 Авдеев Ф.С. Научно-методические основы профессиональной подготовки будущего учителя математики сельской малокомплектной школы / Ф.С. Авдеев; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Специализ. совет Д 053.01.11. – 1994.

Мақала «Шағын комплектілі мектептер үшін жаратылыстық – математика пәндері бойынша болашақ мұғалімдерді даярлаудың ғылыми - әдістемелік негіздері» тақырыбы бойынша №671 ғылыми жобаның қаржыландыруы бойынша орындалды.

ӘБІЛДӘҰЛЫ Ә., ҚАҢЛЫБАЕВ Қ.И.

МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУ БАРЫСЫНДАҒЫ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУ

Аннотация

Мақалада математиканың теориялық және практикалық мәселелеріне байланысты шығармашылық ойдың қалай туатыны, түрлері және дамыту жолдары қарастырылады.

В статье рассматриваются особенности и факторы развития творческого мышления в процессе обучения математике.

Annotation

The article is connected with the ways of development of theoretical and practical issues of creative thinking. The peculiarities, difference, flexibility and other general features of creative thinking are analyzed.

Түйін сөздер: шығармашылық ойдың икемділігі, ойдың көп бағыттылығы, жинақты-жинақсыз ой, ойдың шарықтауы.

Шығармашылық сипатындағы ой, жаңа материал, жаңа тұрғы, жаңа тәртіп және әдістерден пайдаланып, ақпараттарды бір ыңғайлы өңдеп, сол арқылы жаңа нәтижелерге қол жеткізетін ойлау әрекеттері мен оның нәтижесін айтамыз.

Шығармашылық ой, ойлаудың жоғары дәрежедегі күйі, ақылдың жоғары дәрежеде бейнеленуі. Ол жаңа жағдай немесе қиыншылық алдында әдіс-шара тауып, өзгеше жаңа форма мен мәселені шешу барысында бейнеленетін ақыл-ойдың күші. Мұнда дәріптеп өтуге тиісті бір нәрсе, оны тек аз санды шығармашылық жаратушыларда ғана болатын күйі деп түсінуге болмайды. Ол өзінше жалғасушылық сипатқа ие болып, бүтіндей бар немесе бүтіндей жоқ деп айтуға келмейтін ойлау ерекшелігі.

Оқушылар жөнінен алғанда, олардың байқағандары адамдардың білгеніне ұзақ уақыт болған нәрсе болып, жаратқан нәтижелерінің ешқандай қоғамдық құны болмауы да мүмкін. Бірақ, бұл оқушылардың өздері жөнінен алғанда, белгілі түрдегі жаңа затқа қарата алғанда тапқырлық, шығармашылық болып есептеледі. Олардың ақыл-ойларының дамуы үшін белсенді рол атқарумен бірге өзіндік құнға ие болып, оның ойлау барысы шығармашылықта болады. Ағарту теориясы тұрғысынан қарағанда, оқушылардағы шығармашылық сипатты ойлау әрекеттері мен қоғамдағы ересек адамдардың шығармашылық әрекеттері, шығармашылық сипатты ойлау барыстарының күрделі қарапайымдылығы әрі жаратқан жаңалығының құнының жоғары-төмендігі арқылы ажыратылады. Мұнда, ересек адамдардағы ойдың шығармашылығы, адамзат бұрын-соңды байқамаған жаңа заттарды байқау немесе бұрын соңды шешілмеген жаңа мәселелерді шешу арқылы бейнеленеді. Ал, оқушылардағы ойдың шығармашылығы олардың өздеріне салыстырмалы түрде жаңа нәрсе есептелетін заттар мен мәселелерді байқау және шешуі арқылы бейнеленеді.

Еліміздің психология саласындағылар: «адамдардың шығармашылық қабілетін же-

тілдіру жас өспірім кезінен бастау керек. Егер оқушылардың ой-қимылы әрекеттерінде аз да болса жаңа мағына, жаңа идея, көзқарас, жаңа жоба, жаңа әдіс, жаңа тәсіл, жаңа болжам байқалса, оларды түгелдей шығармашылық деп атауға болады» деп қарайды [1]. Сондықтан да ойдың шығармашылығын дамыту, математиканы үйрену үшін ғана пайдалы болып қалмастан, қайта оқушылардың болашақтағы тапқырлық, шығармашылықты жаратулары үшін алғы шарт әзірлейді.

1) *Өзгешелігі*. Ойлаудың шығармашылық өзгешелігі – үйреншікті, дәстүрлі және әдеттегі әдіс, тәсілдермен шектелмей, үнемі өзгеше өзіндік көзқарас, жорамалдарды алға қоюды көрсетеді. Бұл ерекшелік, күнделікті орта мәселелерді шешу жақтарынан бейнелейді.

1-мысал. a, b, c сандары өзара тең емес нақты сандар болса, онда мына

$$\frac{a^2(x-b)(x-c)}{(a-b)(a-c)} + \frac{b^2(x-c)(x-a)}{(b-c)(b-a)} + \frac{c^2(x-a)(x-b)}{(c-a)(c-b)} = x^2$$

тепе-теңдікті дәлелдендер.

Бұл мәселені дәлелдеуде, сабақта жақсы үлгерімге жеткен оқушылар былай ойлауы мүмкін: бұл өрнекті параметр x ке қатысты теңдеу десек, оның дәрежесі 2 ден аспайтындықтан, екі түбірден артық түбір болуы мүмкін емес. Бірақ теңдеуді қанағаттандыратын a, b, c ларды табуға болады, сондықтан бұл өрнек тепе-теңдік болады.

Бұны шешу әдісі әдеттегі шешу әдістерінен өзгеше, ол ойлаудың құбылғыштығын бейнелеумен қоса ойдың басқа да қасиеттерін яғни ойлаудың икемділігі, ойлаудың тереңдігі қатарлыларды да бейнелейді. Сондықтан оқыту барысында оқушылардың өзгеше ойлау әрекетіне барынша құрметпен қарап, оларды мүмкіндіктің болғанынша берілген мәселе жөнінде ізденіс жасап, өздері қортынды шығаруға жігерлендірудің маңыздылығы орасан зор.

2) *Икемділігі*. Икемділігі берілген жаңа шартқа сай қысқа уақыт ішінде зерттеу бағытын белгілеуде сондай-ақ берілген факторлардың ішінен нақты мәнді ажыратып алатын қабілет жақтарынан бейнеленеді.

2-мысал. 1-суреттегідей, 9 нүктені квадрат формасында тізген, мұнда қаламды көтермей әрбір нүктеден өтетін әрі әрқайсысынан бірақ рет өтетін төрт кесінді сызып шығу талап етілген. Бұл мәселені бастап шешкенде кейбір оқушылардың ойы тек суреттегі берілген тоғыз нүкте көлемінде ғана шектеліп қалуы мүмкін. Ал ойлауы икемді оқушылар дереу бұл «ойды» бұзып шығып, мәселенің жауабын таба алады.



1-сурет

Ойлаудың икемділігі, әрекетті біріктірушілігі көп бағыттылығы және секірмелілігі жақтарынан бейнеленіп, ол шығармашылық сипатты ойлаудың ең көрнекі түрі.

Әрекетті біріктіру сипатындағы ойлау да, оның сол және кері бағытта әрекетті біріктіру сынды үш түрлі форма болады. Мұндағы оң бағытта әрекетті біріктіру үнемі түрлендіріп салыстыру, жалғастыру, байланыстыра ойлау жақтарынан; сол бағытта әрекетті біріктіру, мәселелерге қатысты ұлғайту, кеңейту алып бару, кездейсоқтылықтан сөзсіздікті орындалатындықты тауып шығу, ерекшеліктен жалпылықты табу, бір түрлі сөзсіздіктен көп түрлі сөзсіз орындалатындықтан табу жақтарынан; ал кері бағытта әрекетті бірлестіру болса мәселенің теріс жағынан ойлану, іздену жақтарынан бейнеленеді.

Көп бағыттылық, мәселеге әртүрлі тұрғыдан ой жүгіртуге немесе бір шарттан әр түрлі қорытынды шығаруға яғни жинақсыз ойлауға шебер болу деген сөз.

Секірмелік дегеніміз – шығармашылық сипатты ойлаудың жоғары нәтижесі сондай-ақ ойдың шарықтау дәрежесін білдіреді. Шығармашылық сипатты ойлау өте тездікпен мәндік емес ерекшеліктермен маңызсыз нәрселерді шығарып тастап, мәселенің мәнін тікелей сақтап қалады да, ойдың секірмелігін

барынша тездетеді. Міне бұл оның төтенше бағалы қасиеті. Ол әрекетті байланыстыратын ойлау немесе жақын жақтан байланыстыра ойлауға қатысты дәрежесі біршама жоғары ойлау. Олардың арасында ерекшелікті бірінбіріне айналдыратын сөзсіз орындалатын заңдылық кемшіл болады. Мәселен, орта мектеп математикасында, кейбір тұрақты мәнді қабылдайтын шамалармен экстримум мәндерін табуды қалай бастарымызды білмей қаламыз. Осындай кезде бір қатаң логикалық қорытынды арқылы қарапайым жолдармен бір жақтылы етуімізге болады (мәселен, қозғалыстағы нүктенің орнын ерекшелену сияқты). Мұнда тек мәселенің қорытындысы – тұрақты мәні қалай болады, экстримум мәні қайсы шамада болады, дегендерді болжай алсақ ғана болғаны. Қорытынды шыққаннан кейін, қайта қайырылып мәселені шешу жолын іздестіреміз де, ешқандай бөгетсіз белгі түрдегі әдісті қолданамыз. Мәселеге бұндай ой жүгірту біршама зор секірмелілікке ие әрі әртүрлі алыс аралықты байланыстыра ойлау болып табылады.

Ғылым-техника бұрын бар жетістіктерді жинақтау негізінде үздіксіз дамып отырады. Көптеген жаңа теория, жаңа көзқарастар бұрынғылардың жетістіктерін жинақтау негізінде келгендігі бәрімізге аян. Жалпылықтың маңызды бір бейнесі ақыл-парасат болып, ол мәнерлеу қабілеті, ойдың меңгеру қабілеті сондай-ақ диалектикалық жақтан талдау жасау қабілеті қатарлылар арқылы бейнеленеді. Мәселен, кейбір оқушылар белгілі бір қиын мәселені шешуде тек анықтама, теоремаларға сүйеніп ғана қалмастан жаттығудағы белгілі есептің шығарылу нәтижесін пайдаланады. Міне бұл арқылы қосу қабілеті дамиды. Оқыту барысында, оқушыларды мәлім бір бөліктер, тараулар мен параграфтар немесе белгілі бір мәселе шешу әдісі, заңдылықтарды қорытындылап біртіндеп орындауға шабыттандырады, міне бұл оқушылардың ойлаудың меңгеру қабілетін жетілдіру болып есептеледі. Ғылыми ойлау теріске шығарудан қорықпайды, өйткені ол диалектикалық ойлау болады. Теріске шығарылу барысында да ең

сенімді, сыннан өткен нәрселерді таңдап алуға болады. Міне бұл шығармашылық сипаттағы ойлауда ең соңында болатын табиғи қасиет.

Математиканы оқыту барысында, саналы, жаспарлы түрде оқытушылардың жасампаздық ойлауын дамытып, оқушыларды үйрену әдісінің жаңа нәтижелерін үздіксіз табуға шабыттандыру керек. Орта мектеп математикасында оқушыларды шығармашылық сипатындағы ойлауға жетілдірудің немесе шығармашылық ойлауын ашудың төмендегідей бірнеше түрлі әдістері бар:

Оқушыларды жорамал жасауға шабыттандырып, мәселелерді байқау қабілетін жетілдіру арқылы шығармашылық ойын ашуға болады.

Шығармашылық ойлау, адамдардағы ең жоғары белгілі бір ойлау әрекеті әрі шығармашылық қабілеттің ең басты факторы. Адамдар шығармашылық әрекеттермен шұғылданды әр түрлі ойлану факторларына сүйене отырып, миында шығармашылық әрекеттердің бейнелерін қалыптастырады. Психологиялық жақтан алып қарағанда, адамдардың шығармашылық сипатты ойлауы 1) шығармашылық пиғылы; 2) ақпараттарды қайта өңдеу; 3) реттеу әдісі сынды үш басқыш бойынша орындалады. Сондықтан шығармашылық сипатты ойдың қалыптасуы барысына психологиялық жақтан жасалған талдауларға негізделгенде, ойлау шығармашылығын жетілдіру үшін оқушыларды әр түрлі негізгі ойлау формалары мен әдістері, жаңа мәселелерді шешуге қатысты болған ақпараттық білімдерді қалай үйренуді игерумен бірге оларға тамаша таным құрылымын қалыптастырып, жаңа мәселелерді шешуге итермелеп, оларға дем беру керек екендігін білеміз.

Жаңа мәселені шешу үшін, алдымен оны байқайтын, ажырататын қабілет болуы керек. Эйнштейн «бір мәселені көтеру, мәселені шешуден әлде қайда маңызды, өйткені мәселені шешу тек математикадағы немесе тәжірибедегі білім мен шеберліктен ғана дерек береді, ал жаңа мәселені немесе жаңа жорамалды айту, жаңа тұрғыдан көне мәселеге ой

жүгіртуді, шығармашылық сипатқа ие болған ойланымпаздықты қажет етеді» деген болатын. Бұл мәселені байқаудың шығармашылық қабілет үшін қаншылықты маңызды екендігін түсіндіреді.

Оқушыларды батыл жорамал жасауға әдеттендіріп, жорамал жасауға орай нақты мәселені шешу керек. Өйткені, оқушыларға бейтаныс болған әрқандай жаңа мәселе жөнінде шығарылатын қорытынды атаулының барлығы да алдын ала жасалған жорамалға қатысты болады. Сондықтан психология да оқушыларды жорамал жасауға әдеттендіру, жасампаздық қабілетті жетілдірудің алымды әдістерінің бірі деп есептеледі. Бәрімізге аян, математикадағы шешуді қажет ететін нәтижелер жорамалды дәлелдеу арқылы барлыққа келген, әрқандай бір іс-жүзіне үйлесімді, ғылымды негіз еткен жорамал құр қиял естептелмейді. Өйткені ол өткір бақылау қабілетін, қатаң ғылыми негізге бай, икемді ой мен шығармашылық сипатқа ие ойлау әрекеттерін қажет етеді. Қазіргі орталау мектеп математика оқулықтарында да бұл көзқарасқа барынша мән беріліп отыр. Мәселен, орта мектеп геометрияларынан оқушыларды батыл жорамал жасауға итермелеуді мақсат еткен, тек бірнеше шарт қана беріліп, оқушылардан алуан түрлі қорытынды шығаруды талап ететін жаттығу есептерін көптеп кездестіруге болады. Сондықтан, оқыту барысында жоғарыдағыдай мәселелерді шешуде, дәлелдеу мен есептеудің бірінші сатысынан бастап оқушыларды мәселенің мәлім шартын шығарар түйін ете отырып, өздері үйренген білімдерден пайдаланып үйлесімді жорамал жасауға жетекшілік етіп, өздеріне дәлелдетіп, есептетіп, білім шеберліктерін шығармашылық пен икемді қолдануға әдеттендіру керек.

Мәселе шешуде оқушылардың жорамал жасауға шебер болуы, жорамалдың үйлесімді болу сияқтылар және де оқытушылардың тікелей жетекшілік етуін қажет етеді.

3-мысал. Эллипс $\frac{x^2}{25} + \frac{y^2}{16} = 1$ дің сол жақ фокусынан A нүктесіне дейінгі қашықтық

A нүктесінен оң жақ фокусына дейінгі қашықтықтың қатынасы $2 : 1$ деп берілген. A нүктесінің қозғалыс траекториясының теңдеуін табу керек.

Шешуі: A нүктесінің координатасы (x, y) болсын десек, мәселенің шарты бойынша мы-

надай болады: $\frac{\sqrt{(x+3)^2 + y^2}}{\sqrt{(x-3)^2 + y^2}}$, бұдан мынау

шығады:

$x^2 + y^2 + 10x + 9 = 0$. Бұны реттесек $(x+5)^2 + y^2 = 4^2$ болады. Осы араға келген соң, осы негізде оқушыларды бақылау жүргізуге жетелейміз: эллипстің ұзын жарты осі $a = 5$, қысқа жарты осі $b = 4$, фокустар аралығы

$c = 3$, екендігін білдік, ендеше $\frac{a-c}{b} = ?$.

Оқушылар дереу, бұл мәннің екі фокустан A нүктесіне дейінгі аралықтардың қатынас-

тарына тең $\left(\frac{5-3}{4} = \frac{1}{2}\right)$ екендігін келтіріп

шығарады. Жалғасты түрде жоғарыда келтіріп шығарылған шеңбер центрі мен эллипстің сол жақ төбе нүктесі $(-a, 0)$ беттесетіндігін, шеңбердің радиусы, эллипстің қысқа жарты осіне тең болатындығын ескертеміз әрі осы орайда оқушыларды жоғарыдағы өздері жүргізген бақылау нәтижелеріне сүйеніп, эллипс $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ дің екі фокусымен болған

аралықтарының қатынасы $\frac{a-c}{b}$ ға тең бола-

тын нүктелердің қозғалыс траекториясын жорамалдауға қарата сұрау қойып шабыттандырамыз. Оқушылар: «радиусы эллипстің қысқа жарты осіне тең болатын, эллипстің ұзын жарты осінің үш нүктесін центр ететін шеңбер болады» деп жауап беретін болады. Жалғасты мұндай шеңберден нешеуі бар екендігі сұрағанда оқушылардың бір немесе екеу деп жорамал жасауы мүмкін. Осы негізде

оқушылардың өздері жасаған жормалына көз жеткізулері үшін, мұндай шеңберден екі данасы болатындығын дәлелдейміз.

Дәлелдеу: эллипс $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1, (a > b > 0)$ дің

фокустар аралығының жартысы c , қозғалыстағы нүктеден екі фокуске дейінгі аралықтардың қатынасын $\frac{a-c}{b}$ деп жорысақ,

онда мыналарға ие боламыз:

$$\frac{\sqrt{(x+c)^2 + y^2}}{\sqrt{(x-c)^2 + y^2}} = \frac{a-c}{b}, \quad \frac{\sqrt{(x-c)^2 + y^2}}{\sqrt{(x+c)^2 + y^2}} = \frac{a-c}{b}.$$

Бұл екеуінен $(x+a)^2 + y^2 = b^2, (x-a)^2 + y^2 = b^2$ теңдеулері шығады. Бастапқы мысалдағы шартта «сол фокуспен болған аралығы оң жақ фокуспен болған аралыққа қатынасы» делінгендіктен, бір түрлі мүмкіндік бір ғана шеңбердің теңдеуі келіп шығады. Егер шартты «екі фокуспен болған аралықтарының қатынасы» деп өзгерістік екі түрлі мүмкіндік болатындықтан, жоғарғы дәлелдегеніміздей екі дана шеңбердің теңдеуіне ие боламыз. Оқыту барысында оқушыларды жорамал жасауға жетелеу арқылы оларға бейтаныс жаңа мәселелерді байқатуға болады. Мұндай табыстар оқушыларға «жаңалық» сезілумен бірге олардың үйрену қызғушылығын арттырып, үйренудегі жаңаны жарату сенімін тіпті де арттырады.

Оқушылардың іздену қабілетін жетілдіру арқылы шығармашылық сипатты ойын ашуға болады.

Үйрену барысындағы оқушылардың «жаңалық» ашуын тағы бір қырынан, көне сұрлеумен жүре бермей «жаңа жол» табу үшін құлшыныс жасау деп те түсінуімізге болады. Сондықтан, әйгілі психология ғалымы Брунердің «ізденіс жасау оқытудың жаңа тамыры» дегеніндей, оқыту барысында, оқушыларды іс-жүзінде негіз етіп, ішкерлей ізденіс жасауға шабыттандыру, ойлау шығармашылығын дамытудың маңызды шараларының бірі болып есептеледі.

Математиканы оқытуда негізінен алғанда білімнің пайда болу барысы және жинақталу барысы деп екі кезеңге бөлуге болады. Бұрынғы зерттеулер, іздену қабілетін дамыту жөнінен алғанда білім пайда болу барысының басты орында тұратындығын яғни ілімнің пайда болу кезеңі оқушыларды білімге, ізденіс жасауға ұйымдастыратын кезең болумен бірге оқытудың ең негізгі мәні екендігін дәлелдеген. Сондықтан іздену қабілетін дамытуда білімнің пайда болу барысына, яғни негіздік білімге ие болған оқытуды күшейту керек.

«Іздену қабілетін жетілдіруде тағы бір жақтан ұдайы қолданылатын математикалық әдіс-шараларды жүйеден индукциялық әдіс, түрлерді салыстыру әдісі, ерекшеленуден жалпылануға өту әдісі мен ерекшеленуден ерекшеленуге өту әдісі қатарлыларды жақсы игерту керек»- деген Пойа [2]. Қазіргі қолданылып отырған орта мектеп математика оқулықтарында индукциялық әдіс пен салыстыру әдістеріне қатысты мазмұндар бір шама толық кіргізілген. Егер оқыту барысында осы факторлардан шеберлікпен толық пайдаланылса, онда оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға септігін тигізу қажет.

Оқушылардың жаңалықты байқау формасындағы үйренуге жетелеу арқылы шығармашылық сипатты ойын ашу керек.

Байқау формасындағы үйрену деп, оқушыны «байқаушы» тұрғысынан барынша көрнекілендіріп, оларды оқытушы зер салатын жобалаған «тереңдей байқау» жолын бойлата заттар өзгерісінің себебі мен ішкі байланыстарын байқауға және бақылауға жетелеп, жаңа ұғым қалыптастырып жаңа әдіс-амалдарды игертіп, мәселе шешуі мен дәлелдеуіне көмектесетін сондай-ақ білім игерту барысынан пайдаланып оқушылардың зерттеу, іздену және шығармашылық қабілеттерін жетілдіретін ойлау формасын айтамыз. Байқау формасындағы үйрену, оқытушылардың оқушыларды ырықтылықпен ойлауға жетелеуін, ойлау белсенділігін арттыру, «тереңдей байқауда» түйсігін күшейтуін, оқушыларды үйренудегі «байқаушыға» айнал-

дыруын дәріптейді. Төменде тең қатынасты (геометриялық) сандар тізбегін мысал ретінде алып, байқау формасындағы үйренудің қалай алып барылатындығын көрейік:

Мәселені хабарлау – мәселені шешу.

Тең қатынасты сандар тізбегіне анықтама қалай беріледі? Оның кез келген мүшесінің формуласын қалай табамыз?

Ұғымның енгізілуі және анықтамаға деген түсінік:

1) нақтылы мысал келтіріп тең айырмалы сандар тізбегі ұғымы мен салыстыра отырып, тең қатынасты сандар тізбегі ұғымын енгізу;

2) тең қатынасты сандар тізбегіне анықтама беру;

3) анықтама бойынша тең қатынасты сандар тізбегін құрау.

Жоғарыдағы оқыту барысынан біз ортақ қатынастың еселік сандар тізбегінің мәндік ерекшелігі екендігін білеміз.

Ортақ еселік формуласы мен кез келген мүше формуласы.

Бұл барыс еселік тізбектің мәндік ерекшелігін шығарар түйін ете отырып, геометриялық тізбектің кез келген мүшесінің формуласын байқауды көрсетеді. Жоғарыдағы мәселені шешу арқылы барылған үйрену барысынан біз, білім үйрену дегеніміз ұғымның мәндік талдау жасау, кеңейту, өзара салыстыру, бірін-біріне айналдыру арқылы іске асырылатын байқау барысы екендігін білеміз.

Математикалық ойлау әдісі жағынан байқағандарымыз:

1⁰. Математикадағы ізденуді, математикалық объектінің мәндік ерекшелігінен бастау керек.

2⁰. Салыстырып келтіріп шығару, математикалық байқаудағы маңызды әдіс.

3⁰. « q еселеп қайшыластырып алу әдісі» тең қатынасты сандар тізбегінің қосындысын табудағы өнімді түрлендіру әдісі.

4⁰. Зерттелетін математикалық объектілерді қарапайымдастыру арқылы тіпті де қарапайым болған математикалық тұжырымдарды байқап, осы қорытындылар арқылы кейбір ерекше мәселелерді шешуге болады.

Ойлау ерекшеліктерінің дамуы тұрғысынан қарағанда, мәселені байқау, мәселені шешу барысын ойлау жасампаздығының даму барысы деп айтуға болады.

Жинақсыз ойға деген оқытуды күшейту арқылы шығармашылық сипатындағы ойды ашу.

Жинақсыз ойлау, жинақталған ойға салыстырмалы түрде барлыққа келген болып, ол түрлі бағыттармен түрлі тұрғыдан ой жүгірту арқылы көп жақтылы жауап іздейтін ойлау формасын көрсетеді. Жинақсыз ойда, мәселеге әр түрлі бағытпен ой жүгірту, алысты меңзеу, көп жақты әр салалы жауапты қарастыру талап етіледі. Ал жинақты ойда барлық ақпаттар тек бір түрлі тура жауапқа қарай бағытталады. Жинақсыз ой, шығармашылық сипаттағы ойлаудың тағы бір маңызды формасы әрі ойлаудың шығармашылық факторлары, көп жақтылы жауап іздеу барысында бейнеленеді. Сондықтан, қазіргі заман математикасының психология теориясында «Математикадағы жаңа идея, жаңа ұғым, жаңа әдістер екінің бірінде жинақсыз ойлау арқылы барлыққа келеді. Сондықтан математикалық шығармашылық қабілеттің жоғары не төмен болуы жинақсыз ойлау қабілетінің күшті не әлсіз болуымен тура пропорционалдық тәуелділікте болады» деп қарайды Уаң Жұңчун [3].

Жинақсыз ойлаудың тұтас барысы, жинақсыз объект және жинақсыз форма барысында зерттелетін математикалық объектіні жинақсыз нүкте ретінде қарап алуан түрлі формада тарқату жүргізу – оқушылардың жинақсыз ойлау қабілетін жетілдірудегі маңызы төтенше зор деп есептеледі.

Математикадағы жинақсыз объект көп жақтылық ерекшелікке ие. Мәселен, математикалық ұғымдар туралы шығарылатын қорытынды, математикалық тұжырымдарға жүргізілетін кеңейтулер, математикалық формула, қағидаларды форма жағынан өзгерту және туындату қатарлыларды қамтиды. Ал, жинақсыз формадағы көп жақтылық, мәселенің шартын азайтып нәтижесін күшейту, мәселені қарапайымдау немесе ерекше түрге келтіру, өзара салыстыру, кеңейту

сияқтыларды қамтиды. Математикалық мәселелерді шешу барысында, шешу әдісін, идеясын, жолын жинақсыз объект ретінде қарап оларға талдау жүргізуге болады. Бұл барыста оқытушы оқушыларды үйренбеген нәрселерге батылдықпен жорамал жасауға, үйреткен нәрселерге ғылыми негізде бөгде (басқа) көзқарас білдіруге, үйреншікті әдетпен ілгері жүруге жетелеп, жан-жақтылы ізденіс арқылы жаңа идея, жаңа әдістерді шеберлікпен алға қою керек.

4-мысал. $8x^3 - 6x - 1 = 0$ теңдеуін шешіндер:

Шешуі: Бұл мәселеде үйреншікті әдіске сүйенетін болсақ, теңдеуді көбейткіштерге жіктеуден бастап шешеміз. Біз бұл жерде басқалай амал қарастырамыз, $x \neq 1$ ді теңдеуіндегі орнына қойсақ қанағаттанбайды, бірақ теңдеуді түрлендіріп $4x^3 - 3x = \frac{1}{2}$ форма-

сында жазуымызға болады. Мұқият бақылайтын болсақ бұл теңдеудің формасы жақтан $4\sin^3 \theta - 3\sin \theta = -\sin 3\theta$ теңдеуіне ұқсап қалатындығын байқаймыз. Егер $x = \sin \theta$ әрі $|x| \leq 1$ деп жорысақ, онда мәселе оңай шешіледі. Өйткені $|x| > 1$ болсын десек, онда $|8x^3 - 6x| = |2x||4x^2 - 3| > 2 \neq 1$ болып теңдеу қанағаттанбайды. Сол үшін, $|x| > 1$, болуы мүмкін емес. Сондықтан $|x| \leq 1$ ($-1 \leq x \leq 1$) керек.

$x = \sin \theta$ деп жорамалдасақ, шешуге тиісті теңдеуді $4\sin^3 \theta - 3\sin \theta = -\sin 3\theta$ мен салыстыратын болсақ, онда: $-\sin 3\theta = \frac{1}{2}$ немесе

$\sin 3\theta = -\frac{1}{2}$ болатындығын білеміз. Сондықтан

$$3\theta = 2n\pi + \frac{7}{6}\pi \quad \text{немесе} \quad 3\theta = 2n\pi - \frac{7}{6}\pi, \quad \text{яғни}$$

$$\theta = \frac{2n\pi}{3} + \frac{7}{18}\pi \quad \text{немесе} \quad \theta = \frac{2n\pi}{3} - \frac{7}{18}\pi \quad \text{болады.}$$

Мұнда $n = 1, 2$ болған кезде, бастапқы теңдеудің $x_1 = \sin\left(\frac{\pi}{18}\right)$, $x_2 = \sin\left(\frac{7\pi}{18}\right)$, $x_3 = \sin\left(-\frac{75\pi}{18}\right)$ шешімдері келіп шығады. Бұл мәселені шешуде жинақсыз формадағы «салыстыру» әдісі мен «түрлендіру» әдісі қолданылады.

Шығармашылық сипаттағы ойлауды дамытуда жоғарыдағы айтқандардан сырт, тіке сезімдік ойлау да ерекше зор маңызға ие. Тіке сезімдік ойдың пайда болу барысына негізделіп оны тіке пайымдау формасындағы сезімдік ойлау және лездік шабыттық сезімдік ойлау деп екі түрге бөлуге болады. Мұндағы бірінші түрі, мәселеге ұзақ уақыт логикалық талдау жасамай қысқа мезетте мәселенің нақты мәні мен ішкі байланыстарын игеретін ойлау барсын, ал екінші түрі болса, алғашында қайта-қайта ойланса да түсіне алмайтын мәселелерге қарата кенеттен пайда болатын түсінік, алғырлық пен зеректілікке қаратылады. Тіке сезімдік ойлау көбінесе жиын, күрделі математикалық мәселелермен индукция, салыстыру әдістерін қолдану барыстарында бейнеленеді. Өйткені бай мазмұнды жан-жақтылы ойлау, жедел бірлестіре ойлау, дұрыс талданған ой жүгірту жолы, жинақталған бейне, тамаша білім құрылымы яғни мығым, негізі берік білім мен тәжірибе, дереу алып барылатын тіке жалпылық пайымдау қатарлылар тіке сезімдік ойлаудың пайда болу негізі әрі артқы көрінісі есептеледі.

«Логика да дәлелдеу жүргізудің құралы, ал тіке сезім (түйсік) тапқырлық, шығар-

машылықтағы құрал» дегендей, тіке сезімдік ойлау жоғары өреге көтерілетін болса, онда оқушылардың шығармашылық қабілетінің дамуына ықпал жасау даусыз.

Қорыта келгенде, оқыту барысында оқушыларды мақсатты түрде индукциялық, салыстыру ойлау формаларын амалдың басына көп істетуге, мәселеге меже жасауға жетелеп, шебер меже жасай алатын қабілетін қалыптастыру керек. Математиканы шығармашылық ойлау әрекетімен оқытқанда ғана табысқа жетуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Чын Зышаң. Математика мен мәселе шешудің ойлау әдісіне бастау. – Жұңнан өнеркәсіп дашусы баспасы, 1995.

2 Пойа Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1970.

3 Уаң Жұңчун. Математикалық ой және математикалық әдіс назариясы. – Жоғары оқу-ағарту баспасы, 1989.

4 А. Пуанкаре. Математическое творчество // хрестоматия по общей психологии. – М.: МГУ, 1981.

К.С.АХМЕТКАРИМОВА

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ КЕМБРИДЖСКОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация

В статье рассматривается опыт работы тренеров регионального института повышения квалификации с учителями школ по новой образовательной программе, разработанной преподавателями Кембриджского университета по заказу Республиканского центра педагогического мастерства. В статье обозначены проблемы, перспективы дальнейшей работы, выявленные в ходе работы с учителями.

Мақалада жаңа оқу бағдарламасы бойынша мектеп мұғалімдері мен аймақтық біліктілікті көтеру институтының жаттықтырушыларының жұмыс тәжірибесі қарастырылады. Бұл бағдарлама Республикалық педагогикалық шеберлік орталығының тапсырысы бойынша Кембридж университетінің оқытушыларымен құрастырылған. Мақалада мұғалім жұмысының ары қарай ілгерілеуіне байланысты туындаған мәселелерге тоқталады.

Annotation

The trainers of regional institute of professional development with schools teachers experience a new educational program which considered in article. This program request of the republican center of pedagogical skill and developed by teachers of Cambridge University. During work with teachers are revealed the problems and the prospects of further work designated by authors in article.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, Кембриджская программа, тренер, устойчивое развитие, качество образования, активность ученика.

В современных условиях глобальных вызовов XXI века выживание всего человечества сегодня связано с единственной моделью устойчивого развития управляемой социоприродной эволюцией на основе взаимосвязи общественного интеллекта и образовательного сообщества. Образование сегодня становится главным ресурсом и механизмом воспроизводства общественного интеллекта. Его приоритет во всех сферах жизни общества и определяет новую фазу нашей цивилизации – становление общества будущего как образовательного сообщества многополярного мира.

Ряд ведущих стран Европы уже не одно десятилетие реализует программы, обеспечивающие качество образовательных услуг [1].

Казахстан не исключение, в республике идет поиск механизмов, способствующих повышению качества образования на всех его

уровнях [2]. Изучение имеющегося опыта в системе повышения квалификации учителей свидетельствует о том, что начата ее широко-масштабная реорганизация. В открытой печати уже представлен некоторый опыт в этом направлении. Хотелось бы поделиться с некоторыми своими наблюдениями, сделанными в период работы с учителями региона на курсах повышения квалификации в качестве тренера по программе, разработанной преподавателями Кембриджского университета факультета образования [3-4].

Это трех-месячные курсы (базовый уровень) для учителей со второй категорией, имеющих незначительный стаж работы. Хотя встречались учителя, отработавшие свыше 25 лет и имеющие вторую категорию. С такими учителями нам приходилось сложнее всего работать (стереотипы в мышлении, наличие синдрома «психологического выгорания»).

В ходе работы с учителями на наших занятиях мы обнаружили, что учителя стали корректировать свои первоначальные представления о том, как дети учатся. В первую очередь, в ходе работы с учителями на всех этапах их обучения мы видели, что конструктивистский подход, заложенный в программу обучения учителей, имеет четкую установку: учитель должен быть *восприимчив к ученику* [3, С.129-132] и вовлекать его в процесс собственного обучения. Именно тогда ученик научится нести ответственность за свое обучение.

Мы видели, как болезненно менялись убеждения учителей по отношению к ученику. Постепенно шли учителя к установкам, что восприимчивость к ученику понимается как *необходимость изучать потребности ученика* в обучении, определять с помощью критериального оценивания степень понимания учеником учебного предмета. Принимать решения о том, какие стратегии использовать в обучении, чтобы ученик пожелал учиться, постепенно формируя у него потребность в собственном обучении. Именно эта идея реализована в Программе обучения учителей на наших курсах в рамках 7 модулей на всех этапах.

Изучая содержание этих модулей, мы научились разрабатывать и применять стратегии обучения в паре, в групповой работе, подбирать индивидуальные задания. Например, в плане занятия «Неделя 3, день 3- Новые подходы: беседа и обучение» я предусмотрела индивидуальную работу учителей, связанную с ответами на вопросы: «В какой степени вы используете диалогические методы. Ваше отношение к диалогическим методам и практике в классе?» Раздала каждому учителю листы, в котором они должны выразить свое мнение и отношение: «Язык играет основную роль в преподавании и изучении» и предложила ее заполнить. Эти вопросы заставили учителей актуализировать свой опыт, проанализировать его, поразмышлять над эффективностью диалогических методов в собственной практике. Увидеть свои затруднения, определить

причины этих затруднений. Например, ответы учителей: «Поскольку я являюсь учителем английского языка, уже само название моего предмета говорит о том, что изучение языка в моем представлении имеет ключевую роль, позволяющая ученикам свободно ориентироваться в иноязычной среде и адекватно реагировать в различных языковых ситуациях» (Виталий В.).

Этот пример, приведенный одним из слушателей, подтверждает значимость осознания им роли языка как в преподавании, так и в обучении. Для нас очень важен тот факт, что сформированность таких речевых навыков как умение общаться, вести диалог, обсуждать проблемы, искать решения очень актуальны как для ученика, так и для учителя. Именно к этому выводу пришли наши учителя в ходе своих размышлений о своем опыте на занятиях. К сожалению, опыт показал, что зачастую сами учителя не владеют этими навыками. Как они справляются в этом плане с учениками – для нас осталось загадкой, которую мы будем пытаться разгадать в дальнейшем. Учителя постепенно приходили к выводу, что взрослый создает коллаборативную среду для обучения, ребенок доверяет ему и чувствует поддержку, пытается выполнять задания, какими бы сложными они не оказались [5]. В этом плане развитие идет в зоне ближайшего развития, когда ребенок под руководством взрослого выполняет действия определенной сложности, постепенно переводя эти навыки в зону актуального развития (Выготский Л.С.). Ребенок в этой ситуации постепенно преодолевает свои личностные и интеллектуальные барьеры, в ситуации успеха верит в собственные возможности. Поэтому тренер старается опираться на опыт учителей при обсуждении стратегий обучения по 7 модулям. Только в том случае, когда учитель окажется в роли ученика, переживет проблемную ситуацию эмоционально, интеллектуально, социально, только тогда у него появится мотивация к изучению ребенка и только тогда он примет решение по изменению своей методики преподавания.

Для нас подобные примеры слушателей, обсуждаемые на занятиях продемонстрировали очевидное: наблюдение за деятельностью своих коллег, анализ и оценка своей и их деятельности, рефлексия результатов дня, способствует тому, что учитель начинает переоценивать свои профессиональные ценности, убеждения, меняет установки и принимает соответствующее решение. Вспоминается выражение одного из учителей, которое прозвучало, когда с моей стороны в ходе обсуждения стратегии работы с инклюзивными детьми был задан вопрос «А почему вы так решили?». Гульбану К., прежде чем ответить, сказала: «как я ненавижу эти четырежды «почему». Вся аудитория среагировала взрывом смеха, что позволило мне сделать вывод о том, что учитель отразила в своей реплике общее эмоциональное состояние всей группы, которая не привыкла обосновывать не только действия детей, но и собственные действия и решения. Сложно преодолеть барьер, где нужно принимать решения, порой очень болезненные, если ты не думал о необходимости изучения и учета потребностей детей, вовлечения в обучение самих учеников. Обсуждение же учителя в паре подобных ситуаций, обмен листами ответов и взаимная оценка результатов ответов друг друга способствует тому, что они, во-первых, могут увидеть свои ошибочные представления на роль языка в преподавании и обучении. Во-вторых, могут узнать новую для себя информацию о влиянии диалогических методов обучения на изменение установок учеников. Например, Ирина Б., рефлексировав по результату данного задания сделала следующий вывод: «Удивительно, насколько наши собственные размышления способны подарить нам новые идеи, новые мысли, потому что в процессе логического размышления мы соединяем в единое целое концепции, блуждающие в нашем разуме в хаотичном порядке... Снова вспомнился «Маленький принц» А.Экзюпери. Размышления главного героя помогают лучше увидеть нестандартность мышления ученика: рисунки детей, которые взрослые не могли понять, потому что они не привыкли к тому, что

у детей свое видение окружающего их мира: «ведь это вовсе и не шляпа, а удав, проглотивший слона».

Обучение в онлайн-режиме также вызвало много проблем, связанных с применением модулей в практике. В процессе обсуждения своих планов и стратегий действий на уроках на форуме в интернете учителя очень часто только констатировали свою деятельность и деятельность своих детей. Например, «Отрефлексировала вчерашний день. Как тяжело было составить план урока. вроде все понятно, но к цели все равно пришли. А как вы справились с этим заданием?» (Айман); «Работа по алгоритму В.Шолиера мне понравилась (Ольга М.); «План урока, оказывается, составлять сложно, но когда ты свою позицию учителя ставишь на место ученика, когда понимаешь, что цель урока идет только на ученика, вот где становится интересно в планировании» (Светлана Э.); «Рефлексивность – штука сложная...(Ермек Т.)»; «Да, 7 модулей помогают нам рационально использовать время и знание на уроке» и т.д. Приходилось очень часто задавать учителям вопросы, требующие ответа на «почему, почему, почему...». Комментировать их ответы на форуме, демонстрируя свой образец и акцентируя их внимание на необходимости обосновывать любое свое действие и решение. Неоднократно напоминала учителям о том, что отвечая таким образом, они работают на свои рефлексивные отчеты, создают абзацы из своих размышлений и обсуждений, демонстрируют навыки критического мышления.

Следует отметить, что в ходе проведения занятий мы создавали условия для погружения в проблему, которая постепенно должна была подвести учителя к мысли о том, а что же чувствует ученик в подобной ситуации, о чем он думает, каково его эмоциональное состояние? Изучение содержания 7 модулей убедили нас в том, что понять состояние ученика на уроке учитель сможет только в том случае, если он побудет и пропустит через себя роль ученика. Например, я на занятии в первую неделю, в 5 день, «Психологический

климат класса» в самом начале я вошла в аудиторию к учителям с нахмуренными бровями и жестким голосом спросила: «Почему до сих пор вы не сдали вчерашнее эссе? Сколько можно ждать?». В аудитории установилась идеальная тишина, по глазам поняла, что у всех возник один вопрос – что это с нашим тренером? Вроде на нее не похоже, значит, что-то случилось». Я, в свою очередь, наблюдала за их реакцией на мое поведение. Выдержала небольшую паузу, и дальше обычным своим голосом продолжила: «Тема нашего сегодняшнего занятия – Психологический климат в классе». Группа замерла, ошарашенная, затем раздались аплодисменты. Сразу же я предложила учителям свои ассоциации по этой ситуации отразить в рисунке. Рисунки были самыми неожиданными: кто-то нарисовал себя в виде кошки, сидящей в луже и надпись – «Я свинья!»; кто-то нарисовал себя с волосами, стоящими дыбом и огромными глазами (символы страха). Таких оказалось большинство – 60%. Вывод, который учителя сделали по этой ситуации: «Мы и не представляли, что чувствует ученик в подобных ситуациях» (Галина П.); «Кошмар, неужели это мы в классе? Как же наши ученики? Что они чувствуют?» (Александр Г.). Учителя увидели себя со стороны и побывали в роли ученика. Подобные погружения постепенно способствовали тому, что учителя начали понимать значимость аспектов саморегуляции (мотивационный, эмоциональный, социальный и интеллектуальный) в обучении. Начали осознавать основные механизмы, позволяющие учить учиться. При этом все учителя в ходе обсуждения своих рисунков сделали вывод о том, что у учеников необходимо формировать видение целостной системы оценивания и взаимооценивания в классе. Поскольку они сами несли ответственность за обучение учеников и основная реакция детей была подобна их. Эти результаты позволили тренерам принять решение о подборе стратегий в обучении учителей на курсах, которые затем позволили бы повысить ответственность учеников за свое обучение

Учителям, например, в ходе изучения модуля «Оценивание для обучения и оценивание обучения» при выполнении заданий из недели 3, день 2, «Оценивание для обучения», предлагается заполнить листы «Предварительные представления об оценивании», в паре обменяться выполненной работой и оценить результаты друг друга, используя рекомендации по формированию самооценки младших подростков:

1. В обучении необходимо сравнивать детей, которые обладают приблизительно одинаковыми способностями, но достигают в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению.

2. Использовать взаимную оценку, отмечая достоинства и недостатки, высказывая мнения об оценке. После рецензирования работа возвращается ученику и он самостоятельно анализирует свою работу.

3. Включать ситуации, актуализирующие самооценку ребенка, ставящие перед ним задачу осознания особенности своей работы, ее сильных и слабых сторон и способствующих обращенности ребенка на собственные способности действия.

4. Выполнять работу над ошибками, в которой учащиеся по специальной схеме делают записи, анализируя и оценивая свою работу на уроке, определяя меру усвоения материала, степень его сложности, выделяя наиболее трудные моменты работы.

После в группе можно предложить построить диаграмму, в которой все ответы, наложенные друг на друга, покажут расхождение в ответах, затем обсудить несовпадающие вопросы и принять общее решение по преодолению возникших и обнаруженных барьеров.

В ходе работы над модулем учителя приняли для себя решение рекомендовать каждые полгода с помощью разных методик проследить за формированием самооценки. Например, Ирина Б.: «Результаты обучения будут более объективные, если срезы самооценки сделать в различных условиях – успеха и неуспеха с тем, чтобы сопоставить и обобщить результаты, сделать выводы о ка-

чественных и количественных изменениях и создать необходимые условия для повышения качества преподавания и обучения».

Для себя мы решили, что ключевая идея на занятиях с учителями – критериальное оценивание, применение их в своей практике и рефлексия результатов своей деятельности.

Основные выводы, к которым мы пришли в ходе работы с учителями на наших курсах и которые будут учитываться нами в дальнейшем следующие.

Во-первых, в обучении учителей в большей степени следует опираться на ассоциации, используя имитацию (драму), поскольку в этом случае задействованы психические процессы – память, мышление, приводящие к точному воспроизведению или запоминанию.

Во-вторых, эффективность обучения учителей зависит от вовлечения их в исследование, поскольку это приводит к интеграции навыков и глубокому пониманию значимости стратегий в обучении и преподавании.

В-третьих, учителя учатся формировать свои профессиональные представления и навыки в диалоге, обсуждая, размышляя, отстаивая свои идеи, в групповой работе «выращивая» новые профессиональные знания, навыки, необходимые им в работе с детьми. Все эти позиции учителей акцентированы на повышение активности самих учащихся, учета важности их обратной связи в обучении.

В-четвертых, и это, на наш взгляд, самое главное в обучении на наших курсах по новой

программе, учителя учатся преодолевать всевозможные барьеры в себе (страх показаться несостоятельным, страх и стеснение перед коллегами и др.), влияющих на развитие их профессиональных компетенций.

Нам, тренерам, еще предстоит осмыслить опыт своей деятельности в дальнейшем и мы готовы поделиться им со своими коллегами. Завершить свои размышления хотелось бы словами «Многому я научился у своих наставников, еще больше – у своих товарищей, но более всего – у своих учеников» [Талмуд (14 в. до н.э.)].

ЛИТЕРАТУРА

1 Жайтапова А.А., Рудик Г.А. и др. Педагогика 21-го века на пороге школы. – Алматы, 2009.

2 Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010 г.

3 Программа курсов повышения квалификации педагогов общеобразовательных школ республики Казахстан. www.cpm.kz. 2012.

4 Руководство для тренера (третий базовый уровень). 3-е издание, 2012. Назарбаев Интеллектуальные Школы. – Астана, – 2012. – 314 с.

5 Alexander, R.J. Towards Dialogik Teaching: rethinking classroom talk. [На пути к диалоговому обучению: новый подход к обсуждению в классе]. – 2008.

Е. Ы. БИДАЙБЕКОВ, Г.Б. КАМАЛОВА, Б.Г. БОСТАНОВ

**БІЛІМДІ АҚПАРАТТАНДЫРУ САЛАСЫ БОЙЫНША БОЛАШАҚ
ПЕДАГОГТАРДЫ ДАЙЫНДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Аннотация

Бұл мақалада ақпараттық және коммуникациялық технологиялар арқылы және оларды кәсіби пайдалануға ҚР-дағы педагогикалық кадрларды дайындау мәселелері қарастырылған.

В данной статье рассмотрены вопросы подготовки педагогических кадров в РК с помощью и к профессиональному использованию информационных и коммуникационных технологий.

Annotation

The given work deals with the problems of professional usage of information and communicative technologies in training specialists in pedagogics in the Republic of Kazakhstan.

Түйін сөздер: ақпараттық және коммуникациялық технологиялар, білімді ақпараттандыру, ақпараттық білім беру ортасы, электрондық оқыту жүйесі, аралас оқыту.

Қоғам өмірінің барлық саласына ақпараттық және коммуникациялық технологиялары (АКТ) құралдарың ендірілуіне байланысты жүріп жатқан түбегейлі өзгерістер тұлғаның дамуы мен ақпараттық қамтамасыз етілуіне үлкен мүмкіндіктер туғызып ғана қоймай, сонымен бірге білім беру жүйесі алдына да жаңа міндеттер қояды. Бұл міндеттер, жалпы түрде, тұлғаның өмірге дайындығы мен ақпараттық қоғамдағы кәсіби іс-әрекетін қалыптастыруға бағытталған.

Сонымен, заманауи элеуметтік тапсырыс ақпараттық және коммуникациялық технологияларды меңгерген мамандардың кәсіби дайындығын жетілдіруді талап етеді. Ақпараттық және коммуникациялық технологиялар, ең алдымен, болашақ мұғалімдердің – педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің кәсіби дайындығының бөлінбес бөлігі болуы тиіс.

Педагогикалық жоғары оқу орындарында ақпараттық және коммуникациялық техноло-

гияларды оқытудың өз ерекшелігі бар. АКТ оқу нысаны ретінде, пәндік және педагогикалық іс-әрекеттің құралы ретінде де, мектептегі оқу үдерісін оқу-әдістемелік қамтамасыз ету құралы ретінде де көрінеді. Сондықтан, бүгінгі мұғалім педагогикалық жоғары оқу орындарында оқылатын информатика курсының мазмұнына ендірілген АКТ саласы бойынша білімді игеріп қана қоймай, сонымен қатар мектептегі өз кәсіби іс-әрекетінде жаңа технологияларды қолдану бойынша да маман болуы тиіс. Оның үстіне ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы болашақ педагогтардан нақтылы бағдарламалық құралдарды оқуды емес, педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерінің ақпараттық технологиялар саласы бойынша кәсіби дайындығының заманауи талаптарға сәйкестігін қамтамасыз ете алатын сол технологиялардың мәндері мен мүмкіндіктерін, оқытудың ақпараттық және коммуникациялық технологияларының даму

перспективасы мен оларды пайдаланудың психологиялық-дидактикалық негіздемесін игеруді талап етеді.

Осыған байланысты, еліміздің педагогикалық жоғары оқу орындарында, біздіңше, болашақ педагогтардың кәсіби іс-әрекетте АКТ-ны пайдалану дайындығы ретінде түсінілетін, мамандарды білімді ақпараттандыруға жүйелі дайындауды жүзеге асыру қажет. Оларды дайындау бағдарламасына информатиканың міндетті курсынан басқа білім жүйесіндегі ақпараттық және коммуникациялық технологиялар бойынша қосымша курстар енгізген жөн.

Әрине, педагогикалық жоғары оқу орындарындағы болашақ педагогтарды дайындау бағдарламасына АКТ-ны пайдалануға қатысты әр түрлі пәндер жиыны кіреді. Олардың бәрі, қандай болғанымен, АКТ жағдайында педагогикалық іс-әрекеттің жүзеге асырылу ерекшеліктерін қамтиды. Осы жиынға, әрине, мектеп бағдарламасының жеке пәндері бойынша оқытуды ақпараттандырудың ерекшелігін тыс қалдырмайтын әр түрлі пәндерді оқытудың әдістемесі курстарының алуан түрін қосу керек.

Келтірілген пәндер шеңберінде ақпараттандыру мәселелерін қарастыруға байланысты осындай көзқарастың, аз дегенде, екі елеулі кемшілігі бар, оның біріншісі, келтірілген (әдетте, әр түрлі педагогтар оқитын) пәндердің бытыраңқылығы мен байланыссыздығы. Ол курстардың мазмұны көп жерлерде бір-бірін қайталайды. Мысалы, интернет желісіне шыққан электрондық білім беру басылымдары мен ресурстарды жасап, пайдаланудың ерекшеліктері, іс жүзінде, барлық келтірілген курстарда қарастырылуы мүмкін, ал, екіншісі айтылмыш пәндердің педагогты кәсіби іс-әрекетке дайындауға емес, ең алдымен, оқытуда пайдалыналатын құралдарды оқып-үйренуге бағышталғандығына байланысты.

Көп жағдайларда ақпараттандыру құралдарын пайдалану педагогтардың еңбегін қарқындыландыруға, сонымен қатар мектеп оқышылары мен студенттер оқуының тиімділігіне нақты оң әсер ететіндігін атап өтпеске

болмайды. Соған қарамастан, кез келген тәжірибелі педагог ақпараттық технологияларды ендірудің жеткілікті оң тиімділігі аясында ақпараттандыру құралдарын пайдаланудың көп жағдайларында оқытудың тиімділігін арттыруға ешқандай әсер етпейтіндігін, керісінше теріс әсері болатындығын жоққа шығармайды. Сондықтан АКТ-ны пайдалануға ақылға сала, айқын дәйектей отыра кірісу қажет.

Оның үстіне осы жағдайда барлық құралдарды оқып-үйрену мүмкін емес, екшей келгенде, қажеті де жоқ. Оқытылған нақты құралдар мен технологиялар тез ескіретіні сонша, тіпті педагог оқу орнын бітіргеннен кейін өзі пайдаланып көрмеген басқа құралдарға тап болуы, әбден, мүмкін. Сондықтан, әлбетте, оқытуды *орынды және ақталымды ақпараттандыру* мәселелері *кешенді, жаппай* іске асырылып, ақпараттық және телекоммуникациялық құралдарды *мүлтіксіз, ақталымды және орынды пайдалануды оқыту* барлық педагогтарды дайындаудың мазмұнына енуі тиіс.

Білімді ақпараттандыру оқыту мен тәрбиелеудің психологиялық-педагогикалық мақсаттарына жету үшін білім саласында мағлұматтардың (білімнің) барын жүйеге келтіріп, жаңасын қалыптастыруды қамтамасыз ететін ақпаратты жинақтау, сақтау және тарату технологиялары мен құралдарын қолдануға бағытталған адамның *ғылыми-практикалық іс-әрекет (қызмет)* саласын білдіреді [1].

Білімді ақпараттандыру – бұл тек оқытуды ғана ақпараттандыру емес. Қазіргі кезде білімді ақпараттандыру өз алдына өзекті, болашағы бар ғылыми-педагогикалық сала ретінде бөлінген. Ол білім беру саласының барлық деңгейлеріне тән оқу, бақылау-өлшеу, ғылыми-зерттеу, оқудан тыс және ұйымдастыру-басқару сияқты барлық қызметтер саласын *бірыңғай және біріктіре* ақпараттандыру әдістерін, технологиялары мен құралдарын білдіреді.

Осындай зерттеулер мен зерттемелердің ауқымды кешенін жүзеге асыру үшін Ресейде РФ оқу және ғылым министрлігі мен Ресей білім академиясы жанында істейтін бірнеше

мемлекеттік ұйымдар құрылған. Жалпы мемлекеттік ортақ ақпараттық білім беру кеңістігін қалыптастыру бойынша жұмыстар жүргізілуде.

Өкінішке орай, осы уақытқа дейін сипатталған білімді ақпараттандыру мәселелерін кәсіби тұрғыда шешетін ұйым жоқ.

Ақпараттандыруды тежейтін негізгі екі проблема бар, олар: ақпараттандыру құралдарын пайдаланып жұмыс істеуге педагогтардың дайын еместігі, білім ақпараттық ресурстарының мазмұндық толықтырмалары сапасының төмендігі мен оқытудың әдістемелік жүйелеріне байланыссыз, сәйкес еместігі. Байқасаңыз, компьютерлердің, Интернеттің, т.т. жоқтығы, шын мәнінде, проблема емес. Ақша бөлінсе, компьютерлер алынады да, проблема шешіледі. Ал, компьютерлер мен желі бар, бірақ олармен не істеу керек екенін білмейтін – істей алмайтын да, ресурстар да жоқ жағдайлар қаншама. Әңгіме кнопканы баса алмауда немесе бағдарламаларды қалай қосып, пайдалануды білмегендікте емес. Бұған үйрену қиын емес, қажет болса кітаптар, курстар т.т. бар. Ал, ақпараттандыру құралдарын пайдаланып оқытудың тиімділігін арттыруға үйрету – бұл, әрине, проблема. Мұны, компьютерді пайдалана алатындығына қарамастан, педагогтардың өздері де білмейді деуге болады.

Білімді ақпараттандыруды іс-әрекет ретінде педагогтардың қазіргісіне де, болашақ педагогтарға да оқыту керек. Педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттері (математиктер, информатиктер, тарихшылар, әдебиетшілер және т.б. – барлығы!) бірі қалмай, барлығы білімді ақпараттандыру саласы бойынша дайындықтан өтуі тиіс. Педагогикалық жоғары оқу орындарында әдістемені қалай оқытатын болса, білімді ақпараттандыруды да солай оқыту керек.

Білімді ақпараттандыру ақпараттық және телеқатынастық технологиялардың білім мақсатындағы құралдарын жасау, сараптау мен қолданудың ғылыми негіздерін қамтиды. Осы орайда, бізде жүргізілген электрондық оқыту құралдарын жасау мен пайдалану саласы бой-

ынша зерттеулерді [2,3], осы ғылыми бағытта жасалынған ғылыми нәтижелер ретінде атап өте кеткен жөн.

Бұл салада әлі шешілмеген мәселелер көп. Бұларға осы құралдардың оқу үдерісінің шынайылығына сайлылығын, ақпараттандыру құралдары мазмұнының ғылыми деңгейін, мәндік және стилистикалық мәдениетін көтеруді, мектеп пен жоғары оқу орнының әртүрлі қызмет саласында іске қосылған білімді ақпараттандырудың жекелеген құралдары арасында интерфейстік, технологиялық және ақпараттық байланыстың қажеттілігін жатқызуға болады.

Оқу орындары үшін әртүрлі ақпараттық ресурстар мен технологияларды өндіру мен жинақтау педагогикалық сипатты бірқатар проблемаларды туындатады. Ең алдымен, педагогикалық мақсатты алуан түрлі ақпараттық ресурстарды жасаудың, жинақтап, іс жүзінде қолданудың, әлбетте, қандайда бір жүйесінің жоқтығын атап өтуге болады. Әдетте, мұндай құралдар өз ара ешқандай байланыссыз және бір ақпаратты ақталмастай қайталап, мазмұндық және әдістемелік қайшылықтарға әкеледі. Бір оқу орнының шеңберінде пайдаланылатын ақпараттық құралдар, бүтіндей, әртүрлі әдістемелік және технологиялық әдіс-тәсілдерді талап етіп, оқушылардың білімі мен дағдыларына елеулі талаптар қояды, ал бұл оқу үдерісінің тиімділігіне теріс әсер етеді.

Оқу орындарында ақпараттық технологиялар мен ресурстардың ретсіз жасалуы мен пайдаланылуына байланысты тағы бір мәселе – оқу, оқудан тыс және ұйымдастыру-педагогикалық іс-әрекеттерінде ақпараттық технологиялардың артықшылықтарын кешенді түрде пайдалануға қабілетті педагогикалық кадрларды әмбебап дайындаудың іс жүзінде мүмкін еместігінде. Осы және басқа да мәселелер кез келген оқу орны үшін тән нәрсе. Бұл Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетіне (ҚазҰПУ) де тән нәрсе.

Айтылған мәселені шешуге Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің *ақпараттық білім ортасын қалып-*

тастыру Тұжырымдамасы [4] көмектесе алады. Оның қағидалары негізінде университет қызметінің барлық салаларында пайдаланылатын ақпараттық ресурстар мен технологияларды бірізді жүйеге біріктіру мүмкін болады. Әрине, мұндай жүйе ортақ біртүрлі әдіснамалық талаптармен және ұсыныстармен толықтырылуы тиіс.

Университетте мұндай жүйе рөлін көптеген ғылыми жариялымдарда оқыту іс-әрекетін жүзеге асыру үшін пайдаланылатын компьютерлік құралдар мен олардың қызмет етуі жолдарының жиынтығы ретінде анықталып жүрген оқу орнының ақпараттық білім ортасы атқара алады.

Тұжырымдама жасаудың негізгі мақсаты Қазақстан Республикасы білім беру жүйесі үшін педагогтар дайындау тиімділігін арттыру барысында Абай атындағы ҚазҰПУ ақпараттық білім ортасын қалыптастырып, оған сараптама жасау мен оны пайдалану ретін белгілейтін қағидалардың теориялық-педагогикалық және әдіснамалық жүйесін анықтау болып табылады.

Педагогтардың ақпараттық технологияларды кәсіби қызметте (іс әрекетте) пайдалану дайындығы тиісті деңгейге шықпай, Қазақстан білім беру жүйесі, тіпті, компьютерлік техникамен, арнайы бағдарламалық жабдықтармен және компьютерлендірілген сабақтарды жүргізу әдістемелерімен қанағаттанарлық түрде қамтамасыз етілгеннің өзінде, білімді шынайы нақты ақпараттандыру жүзеге аспайтындығын баса айтқан жөн.

Білімді ақпараттандыруды жүзеге асыру жолында жеңіп шығарлық кедергілер әлі де баршылық. Электрондық білім беру ресурстарының барлары мен жасалынып жатқандарының сапалары сын көтермейді десе болады. Олардың барлығы ретсіз, бір-бірімен байланыссыз, жүйесіз, бір-бірімен өзара және желіде әсерлесе алмайды, қажетті әдістемелік жасалынымдармен сүйемелденбейді, негізгі психологиялық-педагогикалық, техникалық-технологиялық, дизайн-эргономикалық және эстетикалық талаптарды қанағаттандырмайды.

Республикалық білім беру жүйесінде пайдаланылатын электрондық білім беру басылымдары мен ресурстардың сапасын бағалаудың критерилері (межелері) анықталмаған. Бұл мәселені жекелеген ғылыми жобалар шеңберінде шешу мүмкін, бірақ барлық пайдаланылатын ресурстарға айқындалған межелер негізінде кешенді сараптама керек. Ақпараттандыру саласы бойынша педагогтарды дайындау барысында, олар сәйкес әдістемелік жүйеге елеулі түзетулер енгізе алатындай, оларды электрондық білім беру басылымдары мен ресурстардың сапасын бағалаудың қарапайым тәсілдерімен қаруландыру қажет.

Педагогтарды дайындау жүйесімен және ақпараттық білім беру ресурстар сапасын анықтайтын межелермен ұштастырылған жергілікті және ауқымды компьютерлік желілерді, ақпараттық білім беру порталдарын мінсіз құрастыру мен оларды мазмұнмен толықтырудың мемлекеттік деңгейде тұжырымдалған ортақ ережелері қажет.

Осы уақытқа дейін толық шешілмеген мәселе ақпараттандыру құралдарын қазақ тілінде стандарттап жасау мен пайдалану, Интернеттің Қазақстан сегментінің білім беру бөлігінде қазақ әліппесі символдарын келтіру, білімді ақпараттандыруға қатысты қазақ тіліндегі ұғымдар жүйесін қалыптастыру мәселесі болып табылады.

Қазіргі бетбұрыс сондай – мемлекеттік тілді мектептер саны (соңғы мәліметтер бойынша қазақ тілінде оқитын оқушылардың үлесі оқушылардың жалпы санының 70,9% құрайды) орыс тілді мектептер санынан көп және тез қарқынмен көбеюде. Ал, бұл тек компьютерлерді *қазақшаландыру* (осылай айтуға болатын болса және оның деңгейі мен ауқымы компьютерлерді орысшалаңдырудан төмен болмауы тиіс) ғана емес, ең болмағанда, оқыту құралдарын мемлекеттік тілге жергіліктендіруді де талап етіп қана қоймай, мемлекеттік тілді мектептер мен оқу орындары үшін информатика мен білімді ақпараттандыруды оқытудың әдістемелік жүйесін жасауды да талап етеді. Бірақ бұл

білім кеңістігінің ортақтығын, мысалы Ресеймен, бұзды деген сөз емес. Егер олар әртүрлі болмаған болса, онда ортақ білім кеңістігі туралы мәселе туындамас еді ғой. Әр жеке мемлекеттің өз бетінше іске кірісуі бар да, бірақ мақсат біреу екенін түсіну керек. Бәрін дәл көшіре беруге немесе информатика мен білімді ақпараттандырудың оқыту әдістемелерін жәй аудару салуға болмайтындығын қатаң есте ұстау қажет.

Мемлекеттік тілді мектептер мен оқу орындары үшін информатика мен білімді ақпараттандыруды оқытудың әдістемелік жүйесін жасау ғылыми-педагогикалық тұрғыдан іске кірісіп, бізден біраз күш жұмсауды талап етеді. Информатика мен білімді ақпараттандыруды оқытудың әдістемелік жүйесіне оқу орнының ақпараттық білім ортасы құрамына кіретін ақпараттық ресурстар сәйкес болуы тиіс. Міне, осылар ақпараттық білім ортасын мемлекеттік тілде жүзеге асыруға қабілетті және ортақ технологиялық құралдармен қамтамасыз етуге дайын болуы тиіс. Олардың дайындығы мен қабілеттілігіне, (яғни компьютерлерді қазақшалаңдыру мен бағдарламалық құралдарды *жергіліктендіру*), әрине, жалпы біздің күшімізбен, сонымен қатар, компьютерлер мен бағдарламалық құралдар олардың өнімдері болып табылатындардың (негізінен, Microsoft компаниясының) күшімен қол жеткізілуі тиіс.

Осының бәрі біздің республикада жүріп жатқан информатика мен білімді ақпараттандыруды оқыту практикасы оқу мақсатындағы бағдарламалық құралдарды жергіліктендірудің бұлтартпас қажеттілігін және оны ары қарай тездету керектігін көрсетеді.

Білімді ақпараттандыру информатиканың дәстүрлі оқу курсы, басқа пәндерде қолданылатын ақпараттандыру әдістерін, технологияларын, құралдарын қайта қарастыруды талап етеді. Білімді ақпараттандыру өзінің жеке өзекті және болашағы бар ғылыми-педагогикалық сала ретінде пайда болуымен информатика пәндері алдында борышты. Ал, қазіргі кезде, білімді ақпараттандыру

жағдайында информатиканы да, басқа пәндерді де оқытудың проблемаларымен айналысу қажеттігі туындайды.

2002 жылғы информатика бойынша пәндік стандарттың қолданылуына ғылыми талдау жүргізу және өтпелі кезеңнің жаңа стандарттарын жасауда қарастырылатын қажетті өзгертулерді негіздеу өткен ғасырдың 90 жылдарға дейінгі, тіпті 90 жылдардың екінші жартысына дейінгі тарихи тұрғыда білім беру үдерісінің КСРО-ға енген барлық ТМД елдерімен бірге дамығанын ескермеу мүмкін еместігін көрсетті. Информатика бойынша пәндік стандартты қайта қарап жасау барысында мына мәселелерге көңіл бөлген жөн:

ҚР үшін информатиканы оқытудың әдістемелік жүйесінің дамуы мектеп информатикасын оқытуды іргелендіруді оның жалпы білім беретін мәнін күшейтумен қатар жүргізілуімен сипатталуы тиіс.

Информатика бойынша бастауыш, базалық және кәсіптік білім беру стандарттарын жасау барысында тұтастықты сақтау қажет.

Информатиканы ертерек (бастауыш сыныпта) оқытуға арналған информатика оқулықтарының бар болуына қарамастан оларды бастапқы жалпы білім берудің жаңа стандартына сәйкес тағы да қайтадан қарап, «информатика» оқу модулі шеңберінде бастауыш мектепте информатиканы оқыту үшін мазмұнын іріктеу қажет.

Информатика бойынша Мемлекеттік стандартты құру және оның мазмұнын анықтау барысында, жалпы, оқытудың әдістемелік жүйесін жасау барысында Қазақстан Республикасының ерекшеліктері ескерілмейді, басқаша айтқанда *мәдени бейімділіктің* дидактикалық принципі, яғни оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде ҚР ұлттық мәдениет элементтерін неғұрлым көбірек пайдалану сақталмағандығын ерекше атап айту қажет. Информатиканы оқыту, осы айтылғандар ескерілсе, оқушылардың ұлттық сана-сезімін қалыптастыруға, ұлттардың өзіндік ерекшеліктерін жете түсінуге, ұлттар мен халықтардың әлемдік мәдени қоғамдастығында оның орнын түсінуге мүмкіндік туғызар еді.

Мектеп информатикасы бойынша терминдердің, әсіресе мемлекеттік тілде, барын жүйелеп, жаңасын қалыптастыруды қатаң бақылау қажет. Барлық стандарттар мен оқулықтарда глоссарий болғаны жөн. Бұл ескерту тек жасалынып жатқан стандартқа ғана емес, оған қоса барлық алда жасалатын стандарттарға қатысты.

Мектептің жоғарғы сатысында кәсіптік оқытуды енгізуге байланысты қазіргі уақытта информатика бойынша оқулықтаруға негізделген кәсіптік және элективті курстар бағдарламалары және оларға негізделген оқулықтар, аз да болса, баршылық. Осы жасалынғандар шеңберінде, әдетте, негізінен практикалық қызметке дайындауға бағытталған информатиканың қолданбалы кәсіптік курстарын қамтамасыз етуге, ақпараттық технологиялар саласында білімді тереңдетуге күш салынған. Осыған орай, алдағы уақытта информатика бойынша іргелі кәсіби курстар жасау қажет.

Жаңа стандартта «информатика» курсының атын «информатика және ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ)» деп өзгерту өте маңызды, бұл осы курстың мәнін нақты және дәл сипаттайды.

Ресей және басқа да ТМД елдерінің жаңа буын стандарттарын жасау тәжірибесін зерттеп, біздің стандартты жасау үшін ТМД елдерінен сәйкес мамандарды тарту қажет.

Әлемдік ауқымда білім беру стандартын жасаудың әдістері мен әртүрлі теориялық-әдіснамалық тәсілдерін зерттеп, пайдалану керек.

Информатиканы оқытуды іргелендіру саласы бойынша атқарылатын жұмыс, білімді ақпараттандыруға көзқарастарды қалыптастыру мен білімді ақпараттандыру саласы бойынша педагогтарды дайындау жүйесін құру өзара байланысты болуы тиіс.

Сонымен, білімді ақпараттандыру жағдайында болашақ информатика мұғалімдерін дайындау да жаңа бір тұрғыдан көзқарасты талап етеді. Осы орайда, жалпы информатиканы оқыту мен білімді ақпараттандыруды іргелендіру мәселесі бүгінгі күн тәртібінде тұрған мәселе екендігіне көңіл аударғымыз келеді. Бұл бағытта бізде жүргізілген келелі

зерттеулер қатарына информатика курсының мазмұнын іргелендіру және болашақ информатика мұғалімдерін дайындауды іргелендіру туралы жұмыстарды [5-6] атап өткен абзал.

Қазіргі кезде, бізде Қазақстанда білімді ақпараттандыру саласы бойынша аспиранттар мен докторанттар дайындау жүргізіліп, магистранттар мен PhD докторанттар дайындау жүзеге асырылуда. 13.00.02 – оқыту мен тәрбиелеу теориясы және әдістемесі (информатика, білімді ақпараттандыру) мамандығы бойынша ғылыми жаңа, елеулі докторлық диссертациялар мен бірқатар кандидаттық жұмыстар қорғалып, ҚР ЖАК-пен бекітілді.

Бұған қарамастан, білімді ақпараттандыру саласы бойынша ары қарай ғылыми зерттеулер жүргізу қажет, себебі бұл ғылымда әлі де зерттелмеген салалар ауқымы жеткілікті, оның ішінде, респуликалық білім беру жүйесінің ерекшілігіне байланысты да мәселелер бар. Біздің ойымызша, білімді ақпараттандыру бойынша жүргізілетін негізгі зерттеулер ауқымы мынандай болуы тиіс:

- білімді ақпараттандырудың ғылыми сала және мамандар дайындау бағыты ретіндегі ғылыми-әдістемелік базасын жасау;

- білімді ақпараттандыру саласы бойынша педагогтарды дайындау мен қайта дайындаудың мақсатын, мазмұнын, әдістерін, формалары мен құралдарын жасау; білімді ақпараттандыру бойынша электрондық және дәстүрлі оқулық пен оқу құралдарын жасау;

- Қазақстан Республикасының ортақ білім кеңістігі шеңберінде ақпараттық ресурстардың компоненттік құрылымын, біріздендіру және біріктіру әдістері мен құралдарын жасау;

- электрондық білім беру басылымдары мен ресурстарды жасау, сараптама жүргізу мен пайдаланудың тұжырымдамасын және оларға қойылатын талаптар жүйесін жасау;

- электрондық білім беру басылымдары мен ресурстардың, телеқатынастық білім беру желілері мен білімді ақпараттандыруға қатысы бар басқа да нысандар мен технологияларды мазмұнмен толықтырудың мемлекеттік стандарттарын жасау;

- білім және ғылым министрлігі «Ұсынған» деген грифін алу мақсатында жасалынған, сынақтан өтіп, бекітілген стандарттар, талаптар мен тұжырымдамалар жүйелері негізінде сараптама жүргізуді жүзеге асыру; сараптамалық кеңесті қалыптастырып, сараптама технологиясын жасау;

Қазақстан Республикасының ортақ білім кеңістігіне кіруге арналған біріздендірілген электрондық білім беру басылымдары мен ресурстарын, телеқатынастық білім беру порталдарын жасау;

- білім беру мақсаттары үшін ақпараттандыру құралдарының қазақ тілінде қызмет етуі мен бағдарламалық құралдарды мемлекеттік тілге жергіліктендірудің ерекшеліктерінен туындайтын технологиялар мен әдістерді жасау; білімді ақпараттандырудың ұғымдар базасын мемлекеттік тілде қалыптастыру;

- білімді ақпараттандыру саласы бойынша отандық және шетелдік жасалымдарды, жасалынатын ғылыми-әдістемелік өнімдерді (тұжырымдамалар, стандарттар, ережелер, талаптар жүйелері, сараптама жүргізу реті т.с.с.) біріктіретін еркін қолжетімді ортақ телеқатынастық порталда жасап, сүйемелдеу; осы порталды іске асырылған жасалымдарды кең көлемді талдауға және сынақтан өткізуге пайдалану;

- ортақ ақпараттық кеңістікті қалыптастыру әдістері мен технологияларымен ұштастырылған ортақ жалпы ұлттық тестілеуді жүргізу әдістері мен технологияларын жасау; «білімді ақпараттандыру» пәндер кешені бойынша мемлекеттік білім беру стандартын белгілеу;

- білімді ақпараттандыру жағдайында информатика мен басқа пәндерді оқыту мәселелерін зерттеп, шешу, мектеп пен ЖОО-ларда информатиканы оқытуға арналған мазмұндары іргелендіру қағидасы негізінде қалыптастырылған оқулықтарды, оқу-әдістемелік құралдарды жасау;

- ғылыми кадрларды дайындауға қатысу, магистратура, PhD докторантура, сол сияқты, информатика мен білімді ақпарат-

тандыруды оқыту мен тәрбиелеу бойынша диссертациялық кеңестер ашу;

- информатика мен білімді ақпараттандыруды оқыту мен тәрбиелеу саласы бойынша ғылыми семинарлар, көрмелер, форумдар мен конференциялар өткізу.

Сонымен, жоғарыда келтірілген фактілер, факторлар мен дәйектер, сол сияқты, білім беру жүйесінің мұқтаждықтары мен білімді ақпараттандыруға не жетпейтіндігін, ол үшін не істеу керек екендігін білу білімді ақпараттандыру саласы бойынша барлық педагогтарды дайындау мен қайта дайындаудың қажеттілігін білдірсе керек.

Педагогтарды білімді ақпараттандыру саласында дайындаудың мақсаттары мыналар: ақпараттық және коммуникациялық технологияларды білім саласында пайдаланудың оң және теріс қырларымен педагогтарды таныстыру; білімді ақпараттандырудың ақпараттық қоғамдағы рөлі мен орны туралы түсінік қалыптастыру; білімді ақпараттандырудың техникалық құралдарының түрлік құрамы мен оларды тиімді қолдану аясы туралы түсінік қалыптастыру; білім саласында ақпарат құру, өңдеу, өрнектеу, сақтау және тарату технологияларының түрлік құрамы мен оларды тиімді қолдану аясы туралы түсінік қалыптастыру; оқу орнындағы оқу үдерісінің талаптарына, оқыту нәтижелерін бақылау мен өлшеуге, оқудан тыс, ғылыми зерттеу және ұйымдастыру-басқару қызметтеріне сай ақпараттандырудың жалпы әдістерімен таныстыру; білімді ақпараттандыру құралдарына қойылатын талаптар, олардың сапасын бағалайтын негізгі принциптері мен әдістері туралы мағлұматтар қалыптастыру; педагогтарға жалпы білім беру саласында, оның ішінде, кәсіптік қызметтің нақты саласында ақпараттандыру құралдарын іс жүзінде пайдаланудың стратегиясын оқыту; педагогтардың ақпараттық білім ортасын қалыптастыру мен ендіруге қатысуының орнықты мотивациясын (қызығушылығын) қалыптастыру; білімді ақпараттандырудың қалыптасып жатқан тіліне үйрету; педагогтарға қазіргі дүниедегі ақпарат-

тық технологиялардың рөлі мен орнын оқушыларға түсіндірудің қосымша мүмкіндігін беру; әртүрлі педагогтардың өз кәсіптік қызметінде ақпараттық құралдарды пайдалану аясындағы мүмкіндіктерін теңестіру.

Дайындық мазмұнын жүйелейтін негізгі бағыттар ретінде білімді ақпараттандырудың мәні, мақсаттары мен ерекшеліктері, білімді ақпараттандырудың техникалық құралдары мен технологиялары, білім саласын ақпараттандыру әдістері, ақпараттық білім беру орталары мен ақпараттық білім кеңістіктерін қалыптастыру негіздері, ақпараттық технологияларды кәсіптік пайдалануға педагогикалық кадрлардың даярлығын қалыптастыру мәселелері таңдалып алынғаны жөн [7-8].

Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы оқушылардың, педагогтардың үздік ресурстар мен технологияларға бірдей қолжетімділігін, білім сапасын көтеру мен басқару тиімділігін арттыру үшін оқу үдерісін автоматтандыруды қамтамасыз ететін электрондық оқыту жүйесін ендіруді басым бағыттардың бірі ретінде айқындайды. Электрондық оқыту жүйесі білімді ақпараттандыруды жүзеге асырудың негізгі мүмкін жолдарының бірі. Білім және ғылым министрі Б.Т.Жұмағұлов айтқандай: «Мұндай жүйені құру үшін сізбен бізге мүлдем жаңа құқықтық база, әдіснама мен техникалық жабдық, жаппай цифрлы контент қалыптастыруға тура келеді» [9]. Атап айтқанда, 2013 жылға қарай орта білім берудің МЖБС-на, электрондық оқыту жүйесін міндетті пайдалану бөлігіне, жоғары, техникалық және кәсіптік білімнің МЖБС-на, электрондық оқыту жүйесінде жұмыс жасау үшін педагог кадрларды даярлау бөлігіне қосымша өзгерістер енгізілетін болады.

Ақпараттық қоғамға көшу жағдайында білімді ақпараттандыруды жүзеге асыруда электрондық оқытуды шарасыз (сөзсіз) енгізуге [10] жұмыста келтірілген барынша айқын қарама-қайшылықтар ықпал етеді және сол жұмыста электрондық оқытудың (e-learning) барлық түрлерінің ішінде аралас оқытудың

ерекше рөлі көрсетілген. Республикалық білім беру жүйесінің қазіргі кезеңі көпдеңгейлі жоғары білім беру жүйесінің қалыптасуымен сипатталады. Реформалаудың елеулі қыры студенттерді дайындауда кредиттік технологияларды пайдалануға көшу болып табылады. Кредиттік технологияларды ЖОО-ның оқу үдерісіне енгізудің басты ерекшелігі оқытуды жекелендіруді, студенттердің академиялық ұтқырлығын, албұл, өз кезегінде, студенттердің белсенді өзіндік жұмысын күшейту болып табылатындығы белгілі. Республикадағы қазіргі жоғары педагогикалық білім беруге тән оқытудың кредиттік технологияларын қашықтан оқыту технологияларымен қоса, яғни аралас оқытуды енгізу көпдеңгейлі университеттік білім беруді қалыптастырып, өмір бойы өз бетінше оқу үшін алғышарттар жасауға мүмкіндік береді. Бұл студенттерді оқытудың мазмұнын, формасы мен әдістерін өзгертуді, атап айтқанда, педагогикалық бағыттағы бакалаврлар мен магистрлер, PhD докторанттар дайындығының мазмұнын, формасы мен әдістерін өзгертуді қажет етеді. Бірақ, бұған қарамастан, E-learning ендіру бойынша, әсіресе, аралас оқытудың ең алдымен, әдістемелік, эргономикалық, тағы да басқа контент жасау, оның сапасы проблемалары, оқытудың интербелсенді режимін қамтамасыз ету, аудиториялық іштей оқытудың дәстүрлі негіздерімен e-learning элементтерінің тиімді байланысын іздеу, оқушылардың өзіндік жұмысын (аралас формасын) белсендендіру, оқушылар білімін бақылау мен бағалау әдістемесі, студенттер мен мектеп оқушыларының инновациялық әлеуетін ашу, тағы да басқа мәселелер бойынша ғылыми зерттеулер республикада бүгінгі күнде жеткіліксіз. Оның үстіне, білім берудің әртүрлі бағыттары мен деңгейлерін ақпараттандыру үдерісіне электрондық оқытуды ендірудің сөзсіз іске асу жағдайында оның тек оң жақтарын ғана емес, сонымен бірге теріс жақтарын да ашу қажет. Дегенмен, біздің университетте, ИМБА кафедрасында осы бағытта «Магистратура және PhD докторантура институтындағы аралас оқыту моделі

негізінде оқытудың инновациялық технологиялары элементтерін жасау және енгізу» жобасы ауқымында зерттеулер жүргізілуде [11-12].

Республикада сәйкес дайындау пен қайта дайындауды ұйымдастыру үшін (Абай атындағы ҚазҰПУ, республикалық, қалалық және облыстық мұғалімдер біліктілігін арттыру институттары) база бар, бірақ білімді ақпараттандырудың әдістері мен құралдары бойынша әдістемелік жүйе аяғына дейін түбегейлі жасалынбаған. Ондай жүйені жасау, сынақтан өткізіп, жетілдіру және жедел шешімін табу өзекті мәселе.

Бұл бағытта Абай атындағы ҚазҰПУ-да белгілі бір ғылыми жұмыстар жүргізіліп, іске асырылуда. Педагогтарды кәсіби қызметте АКТ-ны пайдалануға дайындаудың ғылыми негіздері бойынша зерттеулер жүргізіліп [13], олар біртіндеп іс жүзінде жүзеге асырылуда, онымен қоса педагогтарды дайындаудың университеттегі нормативті құжаттары мен бағдарламаларында көрініс табуда. Бүгінгі таңда Абай атындағы ҚазҰПУ-да барлық болашақ мұғалімдер «білімді ақпараттандыру» курсын оқуда. Екшей келе, білімді ақпараттандыруды оқу пәні ретінде сипаттайтын және оны басқа ұқсас мазмұнды бағыттары мен ұйымдастыру тәсілдері жағынан ерекшеліктерін көрсетерлік факторларды келтірейік:

- мазмұнды баяндаудың негізіне білімді ақпараттандырудың бар құралдары мен технологияларын сәйкес сипаттамаларымен бірге тізіп келтірмей, білім беру қызметінің мүмкін түрлерін ақпараттандырудың талаптары мен соларға тән жалпы ерекшеліктерін жатқызудан тұратын *жүйелілік*;

- оқушылардың жасына қарай психологиялық ерекшеліктеріне, нақты оқу орындарының білім беру қызметінің, ақпараттық технологиялары мен басқа да бірқатар факторларының ерекшелігіне қатысты білімді ақпараттандырудың *инвариантты қырларын айқындауға ұмтылу*;

- психологиялық, әдістемелік, технологиялық және ұйымдастыру сипаттағы әр түрлі

факторлардан тәуелді *вариативті қырларды айқындау*: педагогтарды вариативті қырларды ескеруге дайындау мен қайта дайындау білім саласында істейтін мамандардың нақты іс әрекетінің ерекшелігіне бағытталған курстың арнайы тараулары, пәндер мен оқу құралдары жүйесін пайдалану арқылы жүзеге асырылуы тиіс;

- педагогтардың ықыласын білімді ақпараттандырудың нақты нюанстарын түсіндіруге емес, оларға жауап іздеу ақпараттандыру тиімділігінің міндетті шарты болып табылатын, *түйінді мәселелерге* аударуды көздейтін *оқу материалын құру*;

- білімді ақпараттандыру тілін оқыту шеңберінде мемлекеттік тілде терминологияларды *жүйелеп қалыптастыру*;

- оқытуды бағыттау, оның ішінде, ақпараттық білім беру ортасын құруда педагогтардың оған қатысуға деген орнықты мотивациясын қалыптастыруға бағыттау.

Қазіргі кезде ҚР-да электрондық оқыту жүйесін енгізуге байланысты білімді ақпараттандыруды дамытудың жаңа жағдайларына сәйкес «Білімді ақпараттандыру» пәнінің «Электрондық оқыту негіздері» тарауын жасау қолға алынуда, ол өзінше курс ретінде де жүргізілуі мүмкін. Онда электрондық оқыту әдістері, он-лайн курсты жасау әдіснамасы, оның өнімділігін бағалау, электрондық оқытуда пайдаланылатын заманауи технологиялары сияқты мәселелер қарастырылады.

Педагогикалық оқу орындарында білімді ақпараттандыру саласы бойынша заманауи ақпараттық және телеқатынастық технологияларды информатика мен білімді ақпараттандыру сабақтарында ғана емес, сонымен қатар, негізгі әдістемелік курстар мен оларды дайындаудың сәйкес пәндерінде де игеретін болашақ информатика мұғалімдерін дайындауға да елеулі көңіл бөлінуі тиіс.

Сонымен, ҚР-да болашақ педагогтарды білімді ақпараттандыру саласы бойынша дайындау оған барынша жоғары талаптар қойылатын жоғары кәсіптік білім берудің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Білімді ақпараттандыру саласы бойынша жалпы білім

беретін информатика курсы мен «Білімді ақпараттандыру» пәнінің «Электрондық оқыту негіздері» курстарын қамтитын, болашақ информатика мұғалімдерінен басқа, болашақ педагогтарды үздіксіз дайындау ары қарай алынған білімді педагогикалық практикада, курстық және дипломдық жұмыстарды орындау барысында пайдаланумен қоса білімді ақпараттандыру үдерісін дамытуға, пәндік салалардың заңдылықтары мен қоршаған ортаны біріктіре тану үрдісін қолдай отыра, мүмкіндік жасап, оқушы тұлғасының дамуына ақпараттық технологиялары әлеуетін пайдаланудың тәсілдерін жасауды өзекті етеді. Бұл үдеріс оқушының белсенділігі мен реактивтілік деңгейін арттырып, балама ойлау, оқу сияқты практикалық мәселелердің де шешімін іздеу стратегиясын жасай білуді қалыптастыру қабілетін дамытады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Пірәлиев С.Ж., Бидайбеков Е.Ы. Білімді ақпараттандыру – ғылыми-практикалық іс-әрекет және педагогикалық кадрларды дайындау бағыты (міндеттер мен проблемалар) // Материалы V международной научно-методической конференции «Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке» – Алматы, КазНПУ им. Абая, 2010. – С. 209-219.

2 Бидайбеков Е.Ы., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Создание и использование образовательных электронных изданий и ресурсов. – Алматы, Білім, 2006, – 136 с.

3 Бидайбеков Е.Ы., Гриншкун В.В., Бостанов Б.Г. Электрондық оқыту құралдарын жасау мен пайдалану // Әдістемелік оқу құралы. Алматы, 2009. – 130 б.

4 Пралиев С.Ж., Бидайбеков Е.Ы., Гриншкун В.В. Теоретико-методологические основы (концепция) формирования информационной образовательной среды КазНПУ им. Абая / Монография. – Алматы, КазНПУ им. Абая, 2010. – 140 с.

5 Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б. О фундаментализации подготовки будущих учителей

информатики. // Теория и методика обучения математики, физики, информатики: Сборник научных трудов. Выпуск X: Том 3. – Кривой Рог, Издательский отдел НМетАУ, 2012. – С. 3-9.

6 Бидайбеков Е.Ы., Киселева Е.А. Теоретические основы информатики» в системе фундаментальной подготовки учителей информатики. // Теория и методика обучения математики, физики, информатики: Сб. научных трудов. Выпуск X: Том 3. – Кривой Рог, Изд. НМетАУ, 2012. – С. 10-15

7 Пралиев С.Ж., Бидайбеков Е.Ы. Информатизация образования как деятельность и направление подготовки педагогических кадров (задачи и проблемы). / Научно-методический журнал «Педагогика и психология». – 2010. – №2. – С.8-14.

8 Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Киселева Е.А. О необходимости подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации образования. // Научно-методический журнал «Педагогика и психология». – 2011. – №1. – С.164-167.

9 Жумагулов Б.Т. 2010 жылдың қорытындылары және білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру шеңберінде 2011 жылға арналған міндеттер. // Выступление министра..., Астана, 19 января 2011. Опубликовано на сайте МОН РК: www.edu.gov.kz/.../vystuplenie/?...ttnews%5Btt_news%5D.

10 Лапчик М.П. Актуальные проблемы массового внедрения электронного обучения // Материалы V международной научно-методической «Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке». – Алматы. – 2010. – Том 2. – С.156-161.

11 Бидайбеков Е.Ы., Бостанов Б.Г., Камалова Г.Б. К вопросу использования технологий смешанного обучения при подготовке магистров и докторов PhD в педвузах РК. / Бюллетень лаборатории математического, естественного образования и информатизации», МГПУ. Рецензируемый сборник научных трудов. Том II.-Изд. «Научная книга», 2012. – С.288-294.

12 Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г., Баймулдина Н.С. О внедрении технологии смешанного обучения в процессе подготовки магистрантов и PhD докторантов в педвузах республики Казахстан. / Информатизация образования: история, состояние, перспективы. Сб. материалов международной научно-практической конференции. Издательство ОмГПУ, 2012. – С.266-268.

13 Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Киселева Е.А. Теоретико-методологические основы подготовки педагогов к использованию информационно-коммуникационных технологий в условиях электронного обучения. / Монография. – Алматы, КазНПУ им. Абая, 2012. – 144 с.

С.М. КЕҢЕСБАЕВ

БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫН АҚПАРАТТАНДЫРУ БАРЫСЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЫ ДАЙЫНДАУ

Аннотация

Мақалада ақпараттық-коммуникативтік технологиялардың көмегімен оқытудың тиімділігін арттырудағы маңыздылығы атап көрсетілген. Дәстүрлі оқыту мен ақпараттық құралдарды қолданып оқытудың ерекшеліктері қарастырылған.

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих кадров с помощью информационно-коммуникативных технологий, акцентируется внимание на особенностях традиционного обучения и обучения с применением информационных средств.

Annotation

The article stresses the importance of improving the effectiveness of learning through information and communication technologies. There have been reviewed the features of traditional methods of teaching and using the information technologies.

Түйін сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технология, оқыту тиімділігі, дәстүрлі оқыту, білім беру процесі.

Білім беруді ақпараттандыру процесінің педагогикалық негіздерін дамытудың мәнділігін ашу деп: *біріншіден*, оқушылар мен оқытушылар, интерактивті оқу ақпарат көздерінің арасындағы ақпараттық өзара әрекеттесудің мазмұны мен құрылымының өзгерісімен; *екіншіден*, оқу материалының, білім беру процесін оқу-әдістемелік қамтамасыз етудің құрамы мен мазмұнының, құрылымының өзгерісімен; *үшіншіден*, білім беру процесіне қатысушылардың өзара әрекеттесу шарты ретінде ақпараттық коммуникациялық пәндік ортаны дамытумен сипатталады.

Ақпараттық коммуникациялық технологиямен оқыту жағдайында оқушылар мен оқытушылар арасындағы оқу ақпараттық өзара әрекеттесу жаңаша сипатқа ие болады. Мұны дәстүрлі оқыту жағдайымен салыстыра отырып қарастыру керек.

Дәстүрлі оқытуда оқу ақпараттық өзара әрекеттесудің негізгі белсенді қатысушылары ретінде оқушы және оқытушы болып табылады. Оқытушы көпшілік жағдайда оқушыға арналатын оқу ақпаратының негізгі көзі болып табылып және оқыту процесінде нәтижелі жағдайға дейін пайдаланып оқытушыға

оқушының оқу іс-әрекетінің режимін таңдау тәрізді басқару қызметі беріледі.

Ақпараттық коммуникациялық технология құралдарының дидактикалық мүмкіндіктерін жүзеге асыратын оқыту құралдарын пайдалану жағдайында әрі оқушыға, әрі оқытушыға интерактивті серіктес пайда болады. Оның нәтижесінде оқу ақпараттық өзара әрекеттесудің үш компонентінің арасында кері байланыс жүзеге асады, яғни оқушы, оқытушы және ақпараттық коммуникациялық технологияның дидактикалық мүмкіндігін жүзеге асыратын оқыту құралы.

Білім беруді ақпараттандыру жағдайында ақпараттық коммуникациялық технология құралдарының оқыту тиімділігін арттырудағы орны ерекше. Дәстүрлі оқыту жағдайында оқытушының рөлі негізінен білімді қайталау арқылы анықталды. Оқытушының студенттермен қарым-қатынасы ақпаратты беру және тарату арқылы жүзеге асады. Тіпті қарым-қатынас құралдарының ертедегі даму кезеңдерінің өзінде кері байланысты тікелей жүзеге асыратын қарым-қатынас құралдары пайдаланылды. Тікелей қарым-қатынастың деңгейі көбінесе техникалық құралдардың пайдалану деңгейіне тәуелді болып келді. Дәстүрлі оқыту жүйесіндегі оқытушы мен студенттің сұхбатына негізделіп жетілдірілген қарым-қатынас құралдарының пайдалануының тиімділігі қазіргі компьютерлердің қолдану тиімділігінен айтарлықтай төмен болды.

Білім беру саласын ақпараттандыру арқылы педагогикалық кадрлар дайындауда болашақ педагогтың білімі мен біліктілігін арттыратын келесі төрт мәселелерді айтуға болады: жалпы мәдениеттілік; жалпы білімділік; психология-гигиеналық; әдістемелі-педагогикалық.

Жалпы мәдениеттілік өзіне қажетті біліктілікті қажетті деңгейде меңгеруі, яғни әрбір адамды білімділігіне қарап оны жеке тұлға ретінде санауы қажет. Бұл білімді адам өзінің бар өміріндегі өмірлік тәжірибесінен, білім алу мекемелерінен, өзін өзінің білімділігін жетілдірудің негізі мен жалпы ақпараттық құралдарды меңгеруінен тұрады. Қазіргі кезде информатика ең жас ғылымдардың бірі болып саналады және онымен осы аймақ-

тағы ақпараттық мәдениет деңгейін көтеру мәселесі мен өте тығыз байланыста. Біздің көзқарасымыз бойынша, болашақ педагогтан төмендегі айтылатын білімділік пен біліктілікті талап ету қажет:

- жеке тұлғаға компьютерлендіру процесінің әр түрлі аспектіде әсер етуін талдай білетін;

- ақпараттандыруды ғылыми пән ретінде, оның техникалық дамудағы алатын орны мен мәнін түсіндіре алатын ;

- ақпараттандыру және ақпараттық технология түсініктерінің айырмашылықтарын ажыратып, түсіндіре алатын, оларды қандай аймақтарда қолданатынын анықтап біле алатынын;

- мектеп біліміндегі жаңа ақпараттық технологияның алатын орны, жаңа ақпараттық технологияны пайдаланатын орталар мен оның болашағын болжай алатын;

- мектеп бағдарламасындағы информатика пәнінің орны мен ролін, оның мән-мағынасының мектеп оқушысына жеке тұлға ретінде қалыптасуын әсер ете алатындығын түсіндіре білетіндігін білулері керек.

Жалпы білімділік дайындығына кәсіби дайындықтың негізі (фундаменті) болатын білім беру саласы жатады. Бұл жағдайда біртіндеп орта білім беру деңгейінде және өзінің білімін жетілдіруде үйірмелер мен кәсіптік бағыттағы дайындықтарды ұйымдастыру. Берілген бағыт бойынша жоғарғы оқу орындарындағы педагогикалық факультеттердің студенттерін, осы бағытта дайындаудағы мақсаттары мыналар болып табылады:

- жоғарғы оқу орнына түскенге дейінгі алған білімдерін жаңа талап бойынша жүйелеу;

- информатиканың негізгі сұрақтарын жоғары деңгейде пән аралық байланыс негізінде қарастыру;

- білім жүйесінде қолданылатын жаңа ақпараттық технологияның техникалық құралдарын жетік деңгейде меңгеру.

Берілген бағыт бойынша ақпараттарды игеру нәтижесінде жоғарғы оқу орнын бітірушілерге қойылатын талаптар:

- информатиканың түпкі түсініктері туралы, яғни ақпарат, модель, алгоритм, программа, орындаушы бағдарламалар туралы мағлұматтарды жетік білуі;

- компьютер жұмысының атаулары, міндеттері және негізгі принциптері мен әр түрлі құрылғыларының қалай жұмыс жасайтындығы туралы білімділіктері;

- файлдар мен программалар жүйесін және компьютер жадысын ұйымдастыру принциптерін жетік түсінуі мен онымен жұмыс жүргізе алуы;

- негізгі программалық кешендердің міндеті мен жұмыс жасау мүмкіндіктерін жетік білуі керек, яғни: мәтіндік, музыкалық және графикалық редакторлар, электрондық кестелер, мәліметтер базасы, белгілі бір пән аймағындағы арнайы пакеттер мен еркін түрде жетік жұмыс жасай білуі ;

- жалпы программалау принциптері туралы түсінігі болуы;

- қазіргі заман мектептерінде қоланылатын техникалық оқыту құралдарымен жұмыс жасай білуі қажет.

Психолого-гигиеналық дайындыққа бастауыш мектеп мұғалімдерінің сабақ өту барысындағы компьютерді пайдалануда оқушылардың өнімді жұмыс жасауы мен қауіпсіздігін қамтамасыз ететін қажетті білім мен біліктілік қабілетінің жоғары болуы. Денсаулық пен психологиялық жағдай баланы оқыту мен оның дұрыс дамуындағы басты факторлар болып табылады. Педагог оқушының компьютермен жұмыс жасау кезін бақылап, компьютерлік техниканы пайдаланудағы мүмкіндіктері туралы бағыттары анықтауы керек. Берілген тақырып бойынша сұрақтарды қарастыру нәтижесінде педагогикалық факультетті бітірушілерге төмендегі талаптар қойылады:

- бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс барысында анықталған компьютерлік техника гигиенасы талаптарының орындалуы;

- компьютерлік сыныптарда жүргізілетін сабақтарды ұйымдастыру барысындағы медициналық талаптарын қарастыру;

- есептеу техникасы кабинеттеріндегі қауіпсіздік ережесінің сақталуы;

- оқушылардың компьютерде отыру уақыттарының мөлшерін қадағалау;

- баланың компьютерге отыруы мен алатын орнындағы гигиеналық талаптарының орындалуын қадағалау;

- компьютерлік техниканы пайдаланудың кішкене мектеп жасындағы баланы оқытуы мен дамуы процесіндегі кемшіліктері мен артықшылығын ескеру;

- баланың ойлау қабілетінің дамуына программаның сәйкес келетіндігін білу;

- баланың компьютерді пайдалану мүмкіндігін анықтап әрбір оқушының компьютерді оқу құралы мен қабілетінің дамуы ретінде пайдалану деңгейін анықтау.

Әдістемелі-педагогтық дайындыққа бастауыш сынып мұғалімдері үшін білім мен біліктілігінің ерекшелігі жатады. Осыған байланысты берілген кешендегі маманды кәсіби дайындаудағы ортақ мәселе білім мен біліктілік деңгейін қамтамасыз ету. Болашақ жас маман:

- өз жұмысында жаңа ақпараттық технологияны пайдалану мүмкіндіктерін көрсете алады білуі керек;

- білімдегі жаңа ақпараттық технологияны пайдаланудың жалпы принциптерін білуі керек;

- бастауыш мектептерде пайдаланатын жаңа ақпараттық технологияның құралдары мен оларды пайдаланудың техникалық құралдарын жетік меңгере білуі;

- пән сабақтарындағы мектеп оқушыларының әр түрлі ұйымдастыру формасында компьютерлік техниканы пайдалануды білуі керек;

- мектеп курсындағы пән аралық байланыс пен дидактикалық принциптерін білуі керек;

- информатиканың басқа пәндермен оқыту процесіндегі сәйкестілігін пайдаланудың элементтерін білуі керек;

- информатика элементтерін мектеп курсына енгізуді дәстүрге айналдырып, енгізілген мәліметтердің сәйкестілігі туралы талқылаулар жасай білуі қажет;

- педагог тәжірибесін кеңейту мен әдебиеттерді талдау негізінде информатика курсы мазмұнын іріктей білуі керек;

- ақпараттық технологияны ақпараттық-әдістемелік қамтамасыз ету құралы және оқу-тәрбие процесін басқару құралы ретінде пайдалана білуі керек;

- компьютерлік техника принциптерін қолдануды және оны мектептегі білімді ұйымдастырушы ретінде пайдалана білуі керек;

- бастауыш мектептердегі информатика курсының даму негізінде компьютерлік технология арқылы түзету жұмыстары мен мүмкіндіктерін пайдалана білуі керек.

Жоғарыда көрсетілгендерді ескере отырып студенттің білімі мен біліктілігін тек информатика курсы аймағында кәсіби шебер дайындау мүмкін емес екендігі байқалады.

Педагогтік кадрлер дайындау мәселесін біздің көзқарасымыз бойынша екі әдіспен шешуімізге болады. Оның біріншісі информатиканы оқытуды жоғарғы оқу орындарының оқу процесіне барлық мамандар қосымша сабақ ретінде енгізу; екінші жолы оқыту процесін жаңа заман талабына сай білім беру жүйесін ақпараттандырудың негізгі талаптарына қарай оқыту.

Дәстүрлі техникалық оқыту құралдарымен салыстырғанда компьютердің басты ерекшелігі интерактивті программалардың көмегімен оқыту мен компьютер арасындағы қарым-қатынасты тиімді ұйымдастыруында болып табылады. Компьютер телекоммуникациялық арналардың көмегімен оқыту мен студент арасындағы тікелей қарым-қатынасты жүзеге асырып, оқу үрдісінің қандайда бір бөлігін орындайды. Бұл әрекеттерді орындауға қажетті компьютердің мультимедиа түрінде ұсынылған ақпаратты сақтап, жедел өңдеу мүмкіндігі бар. Мұнымен қатар, шалғайда орналасқан мәліметтер қорына интернет желісінің көмегімен кіру, электрондық конференциялар арқылы әріптестермен қарым-қатынас жасау, кез келген көлемдегі ақпаратты кез келген түрде тарату мүмкіндігін атауға болады.

Дегенмен білім беру мазмұны мен оның мақсаттары оқыту түріне тәуелді емес. Бірақ компьютерлік оқыту құралдарының білім беру үрдісінде қолданылуы білімді ұсыну түрін,

студенттердің танымдық іс-әрекетін жаңаша ұйымдастыруды, соған сәйкес оқыту әдісін таңдауға талап етеді. Бұл ең алдымен оқу үрдісін оңтайландыру мүмкіндіктерінің пайда болуына байланысты негізгі күшті студенттердің өзіндік жұмысына алмастыру, осы іс-әрекет түрінің белсенділігін, сапасы мен тиімділігін арттыруға байланысты. Компьютерлік оқыту құралдарын пайдалану алғашқы ақпаратты тек оқытушыдан ғана емес, сонымен бірге интерактивті оқыту программалардың көмегімен алуға мүмкіндік береді, сонымен бірге белгілі бір пән бойынша қажетті құзырлықтарды меңгеруді қамтамасыз етеді. Бұл аталған құралдардың көмегімен өзіндік жұмыс істеу барысында студент уақыт пен кеңістікке тәуелсіз әр түрлі ақпарат көздерінен жан-жақты консультация алу мүмкіндігіне ие. Сондай-ақ, компьютер үнемі өзіндік бақылаудың әр түрін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл студенттің танымдық іс-әрекетінің мотивациясын арттырып, оқыту үрдісін шығармашылық сипатқа бағыттайды.

Компьютерлік құралдарды пайдаланудың маңызды тұстарының бірі – оқытуды шығармашылық сипатқа бағыттайтын инновациялық оқыту әдістерін пайдалану болып табылады. Мұндай әдістер өзіндік шығармашылық іс-әрекеттің нәтижесінде ізденіс пен шешім қабылдауға бағытталған оқытудың белсенді түріне ауысады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1 Каймин В.А. и др. Основы информатики и вычислительной техники. – М., Просвещение, 1994.

2 Гейн А.Г. и др. Информатика. – М., Просвещение, 1994.

3 Информатика в экспериментальных базисных учебных планов // Информатика и образование. 2002, – № 2. – стр 3-7.

4 Кеңесбаев С.М. Студенттерді жаңа ақпараттық технологияны пайдалану жүйелі деңгейде дайындау. // Хабаршы-Вестник, Алматы, Абай атындағы ҚазҰПУ, – 2004. – №3.

ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ РОМАНОВ



Вячеслав Иванович Романов – кандидат физико-математических наук, доцент, родился 1 октября 1937 года в городе Алма-Ате. После окончания с серебряной медалью средней школы он поступает на математическое отделение физико-математического факультета КазГУ. В 1959 году с отличием заканчивает механико-математический факультет университета и начинает научно-педагогическую деятельность в этом ведущем вузе республики.

В 1959-1980 годах В.И.Романов прошел основные должностные ступени университета: был ассистентом, старшим преподавателем, доцентом, и.о.завкафедрой, заместителем декана механико-математического факультета, деканом математического факультета.

Последующие годы Иванович Романов посвятил организационной и методической работе в аппаратах центральных органов управления системой образования. В 1980-1987 гг. он являлся заместителем заведующего отделом науки и учебных заведений Минроса КазССР, в 1988-1996 гг. – заместителем начальника Главного управления высшего обра-

зования и науки Минообразования Республики Казахстан.

В 1997-2000 гг. В.И.Романов принял активное участие в организации и становлении Дипломатической академии: был методистом, специалистом высшей категории, ученым секретарем, главным координатором этого учебного заведения. За особый вклад в подготовке кадров дипломатов независимого Казахстана ему был присвоен дипломатический ранг Первого секретаря II класса.

В 2001-2004 гг. Вячеслав Иванович работал главным специалистом Высшего аттестационного комитета МОН РК, а в 2004-2010 гг. – вице-президентом Ассоциации профессионального образования Казахстана. В.И.Романов лично участвовал в разработке нормативных документов, обеспечивающих эффективную деятельность организаций образования республики. Он был соредактором Программы стабилизации и развития народного образования Казахстана в переходный период (1991г.); заместителем руководителя рабочей группы и ведущим разработчиком

Закона РК «О высшем образовании» (1993 г.), одним из основных разработчиков Закона РК «Об образовании» (1999 г.), Концепции высшего образования, Положения о многоуровневой структуре высшего образования, основных положений Государственного стандарта высшего образования РК, ответственным исполнителем при подготовке ряда Государственных докладов о состоянии образования в Республике Казахстан. Результативной также была его работа по совершенствованию нормативно-правовой базы системы аттестации научных и научно-педагогических кадров.

Как ученый-математик В.И.Романов является известным специалистом в области дифференциальных уравнений и высшей геометрии, читал студентам лекции по аналитической и дифференциальной геометрии, топологии, римановой геометрии, векторному и тензорному анализу, теории поверхностей. Им опубликовано свыше 100 научных и научно-методических работ, в том числе по вопросам организации образования.

На протяжении всей своей деятельности В.И.Романов продуктивно занимался общественной работой, был заместителем председателя секции по производственной практике, членом секции математики Научно – методического совета Минвуза КазССР, членом Президиума союзного совета Учебно-мето-

дического объединения по подготовке учителей без отрыва от производства и др.

Высокая культура, профессионализм в сочетании с организаторским талантом, требовательностью к себе, умением общаться с людьми, желанием помогать и передавать своей богатый опыт снискали ему заслуженный авторитет и глубокое уважение у педагогической и научной общественности республики. Плодотворная организационная, научно-педагогическая и методическая деятельность В.И.Романова является примером служения образованию и науке.

За многолетнюю плодотворную работу Вячеслав Иванович Романов был награжден медалями «За освоение целинных земель», «Ветеран труда», медалью имени И.Алтынсарина, серебряной медалью имени А.Байтурсынова, нагрудными знаками «За отличные успехи в работе в области высшего образования СССР», «Отличник просвещения РК», «Отличник образования Республики Казахстан», «Почетный работник образования РК» и многочисленными почетными грамотами.

Редакционный совет журнала «Педагогика и психология», коллеги сердечно поздравляют уважаемого Вячеслава Ивановича с Юбилеем, желают ему крепкого здоровья, бодрости духа и благополучия во всем!

БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ

Наби Ы.А. – д.п.н., профессор, руководитель УМЦ Казахстанско-Британского технического университета, г Алматы.

Альмухамбетов Б.А. - декан художественно-графического факультета Казахского национального педагогического университета имени Абая, д.п.н., профессор, академик НАО РК имени Ы. Алтынсарина, г. Алматы.

Шайгозова Ж.Н. - к.п.н., старший преподаватель кафедры академического рисунка и МПСД Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Нарикбаева Л.М. – д.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Сарсекеева Ж.Е. – д.п.н., доцент, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения Карагандинского государственного университета им. Е.А.Букетова, г. Караганда.

Мардахаяев Л.В. – д.п.н., Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор Российского государственного социального университета, Российская Федерация.

Абитаева Р.Ш. - к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Жезказганского университета имени О.А.Байконурова, г. Жезказган.

Федченко Н.М. - старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Жезказганского университета имени О.А.Байконурова, г. Жезказган.

Жангужинова М. Е. – старший преподаватель Алматинского гуманитарно-технического университета, г. Алматы.

Асаналиев М.К. - д.п.н., профессор Алматинского гуманитарно-технического университета, академик МАНПО РФ, г. Алматы.

Атымтаева Б.Е. - старший преподаватель Алматинского гуманитарно-технического университета, г. Алматы.

Сманова Н. – п.ф.к., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің доценті, Алматы қ.

Шманова А.Н. - и.о. доцента кафедры «Казахский и русский языки» канд.пед.наук, Казахский экономический университет имени Т.Рыскулова, г. Алматы.

Пралиев С.Ж. – д.п.н., профессор, член-корреспондент НАН РК, ректор Казахского национального университета имени Абая, г. Алматы.

Намазбаева Ж.И. – д.психол.н., академик, директор НИИ психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Ермағанбетов М.Е. – д.хим.н., профессор, первый проректор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Иманбаева С.Т. – д.п.н., профессор, заведующая кафедрой национального воспитания и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Хан Н.Н. - д.п.н., профессор кафедры национального воспитания и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Калиева С.И. – к.п.н., профессор кафедры национального воспитания и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Берикханова А.Е. – к.п.н., доцент кафедры национального воспитания и самопознания Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Жосан А. Э. – к.п.н., доцент кафедры педагогики, психологии и коррекционного образования, Кировоградского областного института последипломного педагогического образования имени В.Сухомлинского, г. Кировоград, Украина.

Андриади И.П. – д.п.н., профессор Московского городского педагогического университета, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, г. Москва, Российская Федерация.

Ильина Е.В. – ст. преподаватель кафедры педагогики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Российская Федерация.

Вачков И.В. – д.психол.н, профессор, гл. редактор журналов «Школьный психолог» и «Клиническая и специальная психология», ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», Российская Федерация.

Джакупов С.М. – д.психол.н. профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы.

Казахбаева Г.И. – психология және педагогика магистрі, алдын-алу суицидологиясы ғылыми-техникалық зертхананың ғылым инспекторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Алимжан А.С. - алдын-алу суицидологиясы ғылыми-техникалық зертхананың ғылым инспекторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Тукебаева С.А. – білім беру технологиясы және әлеуметтік коммуникация кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Ерментаева А.Р. – психол.ғ.д., психологиялық-педагогикалық мамандықтар кафедрасының профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, г. Алматы.

Новикова Г.В. - к.психол.н., доцент, ВНС, факультет педагогического образования, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.

Акишева К.А. - педагог-психолог СОШ № 9, г.Экибастуз.

Баяндина М.А. - учитель русского языка и литературы, самопознания СОШ №10, г.Жезказган.

Малых С.Б. – д.психол.н., профессор Психологического института РАО, г. Москва, Российская Федерация.

Сангилбаев О.С. – д.психол.н., профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Орманова З.Қ. – п.ғ.к., білім беру психологиясы және әлеуметтік коммуникация кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Абсатарова Г.П. – психология магистрі, С.А. Асфендияров атындағы Қазақ Ұлттық медициналық университеті, Алматы қ.

Дүйсенбеков Д.Д. – д.психол.н., профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби, г. Алматы.

Әбдіғұлова Б.Қ. – п.ғ.д., Отан тарихы және тарихты оқыту әдістемесі кафедрасының профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Кенжеғараев Н.Ж. – ф.ғ.к., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының доценті, Алматы қ.

Жексенбаева У.Б. - д.п.н., профессор, директор республиканского учебно-методического центра дополнительного образования, г. Астана.

Колумбаева Ш.Ж. - к.п.н., профессор кафедры общей педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, г.Алматы.

Нурланова В. - п.ғ.к., Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Алматы қ.

Алёхина С.В. - к.псих.н., директор Института проблем интегративного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета, Российская Федерация.

Абсатова А.А. – п.ғ.д., Абай атындағы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің оқытушысы, Алматы қ.

Даирбаева М. Ж. - магистр по специальности «6М010300 - Педагогика и психология», старший преподаватель Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар.

Садреймова А.Ж. - психология магистрі, білім беру психологиясы және әлеуметтік коммуникация кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Федирко Ж. В. - заведующий учебно-методическим отделом инновационной деятельности и интеллектуальной собственности Кировоградского областного института последипломного педагогического образования имени В.Сухомлинского, Украина, г. Кировоград.

Кажигалиева Г.А. – д.п.н., профессор кафедры практических языков Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы.

Мельник Н.М. - д.филол.н., профессор кафедры стилистики и риторики ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Российская Федерация.

Жолымбаев О.М. - ф-м.ғ.к., доцент, математика кафедрасының меңгерушісі, Семей мемлекеттік педагогикалық институты, Семей қ.

Онтагарова Д.Р. – п.ғ.к., аға оқытушы, Семей мемлекеттік педагогикалық институты, Семей қ.

Әбідәулы Ә. - профессор, Іле Педагогика институты, Қытай халық республикасы.

Қаңлыбаев Қ. И. - п.ғ.к., математикалық талдау, алгебра, геометрия кафедрасының профессоры физика-математика факультеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті г. Алматы.

Ахметкеримов К.С. – к.п.н., тренер филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» по Карагандинской области, г. Караганды.

Бидайбеков Е. Ы. - п.ғ.д., профессор, информатика, математика және білімді ақпараттандыру кафедрасының меңгерушісі, магистратура және PhD докторантура институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Камалова Г.Б. - п.ғ.д., информатика, математика және білімді ақпараттандыру кафедрасының доценті, магистратура және PhD докторантура институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Бостанов Б.Г. - п.ғ.к., информатика, математика және білімді ақпараттандыру кафедрасының доценті, магистратура және PhD докторантура институты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Кенесбаев С.М. – п.ғ.д., профессор, психология-педагогика факультетінің деканы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

Білім берудің бүгінгі мәселелері – Современные проблемы образования

Наби Ы.А. Матрица функций, критериев и показателей качества высшего образования, принятых в Европейском образовательном пространстве	6
Альмухамбетов Б.А., Шайгозова Ж.Н. Художественное образование в странах Азиатско-Тихоокеанского региона	14
Нарикбаева Л.М., Сарсекеева Ж.Е. К вопросу профессионального отбора абитуриентов на педагогические специальности вузов Республики Казахстан	19
Мардахаев Л.В. Деонтология социальной педагогики, ее сущность и содержание	22
Абитаева Р.Ш., Федченко Н.М. Об отношении педагогов дошкольного учреждения к профессиональному саморазвитию	31
Жангужина М.Е. Проблемы повышения уровня профессиональной компетентности будущих преподавателей профессионального обучения	37
Альмухамбетов Б.А. «Компетенции» в художественно-педагогическом образовании Республики Казахстан	41
Асаналиев М.К., Атымтаева Б.Е. Формирования творческих умений в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального обучения	45
Сманова Н. Мұғалім беделін көтерудің өзекті мәселелері	49
Шманова А.Н. Влияние коммуникативной культуры на формирование толерантности обучающихся	53

Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы Методология и теория педагогики, психологии и образования

Концепция развития интеллектуального потенциала нации в системе непрерывного образования Республики Казахстан (проект)	57
Жосан А.Э. Школьная учебная литература как объект теоретического анализа	68
Андриади И.П., Ильина Е.В. Категория «самоактуализация» в трактовке отечественных и зарубежных специалистов	77
Вачков И.В. Некоторые методологические вопросы преподавания психологии в вузе	88
Джакупов С.М. Развитие деятельностного подхода в этнопсихологических исследованиях ..	93
Казахбаева Г.И., Алимжан А.С., Тукебаева С.А. Проблемалық оқытудың теориялық негіздері	98
Ерментаева А.Р. «Субъект» ұғымының психологиядағы әдіснамалық маңызы	101

Педагогикалық және психологиялық ғылым-қоғамға Педагогическая и психологическая наука-обществу

Пралиев С.Ж., Намазбаева Ж.И. Психологические вопросы развития творческой интеллектуальной личности	107
Новикова Г.В. Роль семейной психологии в системе образования России	112
Абитаева Р.Ш., Акишева К.А., Баяндина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение выпускников средней школы в период подготовки и проведения ЕНТ	117
Тукебаева С.А., Казахбаева Г.И. Кәсіпқой психологты дайындаудың негізгі бағыттары ...	121
Малых С.Б., Сангилбаев О.С. Личностная позиция как основа психического здоровья педагога	125
Орманова З. Қ., Абсатарова Г.П. Мектеп педагог-психолог қызметінің ерекшеліктері	131

**Педагогика, психология және білім беру тарихы
История педагогики, психологии и образования**

Дуйсенбеков Д.Д. Становление и развитие психологической науки в Казахстане	135
Әбдіғұлова Б.Қ. Қазақстанның дамуындағы жаңа кезеңде білім беру жүйесін жаңғырту – басты бағыт	138
Кенжеғараев Н.Ж. Абайдың «Толық адам» тұжырымдамасы негізінде зияткер тұлға қалыптастыру жолдары	146

Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания

Хан Н.Н., Жексенбаева У.Б., Колумбаева Ш.Ж. Методологические подходы к социальному воспитанию в системе дополнительного образования	152
Нурланова В. Мектептегі балалар қоғамдық ұйымдары арқылы жоғары сынып оқушыларын әлеуметтендіру теориялық негіздері	159
Алехина С.В. Профессиональная готовность воспитателя к работе в условиях инклюзивного образования	164

**Қолданбалы психология және психотерапия
Прикладная психология и психотерапия**

Абсатова А.А. – Ойын терапиясының ерекшеліктері.....	172
Даирбаева М.Ж. О роли мотивации в учебной деятельности и развитии личности учащегося	177
Садреймова А.Ж. Мектеп оқушыларының шығармашылық қызығушылығын қалыптастырудың психологиялық негіздері	180

**Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары
Современные методики и технологии обучения**

Федирко Ж.Б. Профессиональная деятельность учителя географии: инновационный аспект....	183
Кажигалиева Г.А. О технологии культурологического тестирования в рамках подготовки будущих учителей-словесников	192
Мельник Н.М. Лингвоперсонологические аспекты преподавания лингвистических дисциплин	197
Жолымбаев О.М., Онтагарова Д.Р. ЖОО педагогикалық мамандықтардың элективті курстарында жаратылыстық-математика бағытының кіріктірілуі мәселелері	202
Әбілдәұлы Ә., Қаңлыбаев Қ.И. Математиканы оқыту барысындағы шығармашылық ойлау	208
Ахметкеримов К.С. Повышение квалификации учителей в рамках Кембриджской программы обучения: опыт, проблемы, перспективы	216

**Информатика және білім беруді ақпараттандыру
Информатика и информатизация образования**

Бидайбеков Е. Ы., Камалова Г.Б., Бостанов Б.Г. Білімді ақпараттандыру саласы бойынша болашақ педагогтарды дайындау мәселелері	221
Кеңесбаев С.М. Білім беру саласын ақпараттандыру барысында болашақ педагогті дайындау ..	231

Мерейтоймен құттықтаймыз – Поздравляем юбиляра

Вячеслав Иванович Романов	235
Біздің авторлар – Наши авторы	237

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;
- орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шетелдік авторлар мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде), электрондық тәсілмен аударылған түйіндемелер қабылданбайды;
- түйін сөздер ;
- 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@kaznu.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;
- аннотация на казахском, русском и английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотации переведенные электронным способом рассматриваться не будут;
- ключевые слова;
- текст статьи. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт–Times New Roman, кегль–14, интервал–1, отступы сверху и снизу–2,5 см, слева–3 см, справа–1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете, подчеркивание в тексте не допускается;
- список литературы;
- полное название организации–место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
- ученая степень, ученое звание, должность каждого из авторов;
- адрес электронной почты и контактный телефон одного из авторов.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал, менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей. Рукописи статей авторам не возвращаются. Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.

Стоимость публикации 1 страницы текста–500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК KZ17856000000086696 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г.Алматы, БИК КСЖВКЗКХ.

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 22.12.2012.
Формат 60x84^{1/8}. Бумага сыктывкарская. Печать – RISO.
30.5 п.л. Тираж 400. Заказ №442.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.