

Құрметті оқырмандар!

Қазақстан Республикасының егеменділігі жылдары ішінде білім беру саласындағы мемлекеттік саясат білім беру кеңістігіндегі жалпы әлемдік тенденциялар аясында қарқынды үдемелі қозғалысты күшейтті. Осыған байланысты біздің журналымыз мақалаларының тақырыптары әр алуан болып, үздіксіз білім берудің барлық сатыларындағы оқыту мен тәрбиелеудің өзекті мәселелеріне арналады.

2011 жылғы «Педагогика және психология» ғылыми-әдістемелік журналының бірінші саны алдыңғы сандарда болған айдарлардан тұрады. Сонымен қатар, соңғы үш санында журнал редакциясы көрнекті ресейлік және қазақстандық ғалымдармен сұхбатты ұйымдастырды. Жаңа жылда біз бұл дәстүрімізді жалғастырмақпыз. Бұл санымызда К.Д.Ушинский атындағы Ярослав мемлекеттік педагогикалық университетінің жалпы және әлеуметтік психология кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының докторы, профессор В.А.Мазилловпен; Омск мемлекеттік педагогикалық университетінің психология кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының докторы, профессор А.С.Шаровпен, Абай атындағы ҚазҰПУ психология ҒЗИ жетекші ғылыми қызметкері, психология ғылымдарының кандидаты, доцент Л.О.Сәрсенбаевамен психология ғылымы мен практикасының өзекті мәселелері бойынша, жалпы әдіснама, қазіргі әлемдік, ресейлік және отандық психология дамуының мәселелері бойынша жүргізілген сұхбат ұсынылады.

«Әдіснама және педагогика және білім беру теориясы» айдарында «өзін-өзі өзектендіру» категориясы туралы, бұл ұғымын ғылыми айналымға енгізудің дерек көздері туралы, шетелдік гуманистік психологияның, отандық психология және педагогиканың теориясындағы өзін-өзі өзектендіру туралы, бұл ұғымының синонимдері мен аналогтары туралы; бұл мәселеге қатысты «рефлексивті сана», пікірлер мен көзқарастар туралы материалдар ұсынылып отыр.

Мақалалардың бір қатары жоғары кәсіби білімін жаңарту аспектілерінің бірі ретінде қарастырылатын құзыретті көзқарас мәселесіне арналған. Корпоративтік білім беру ісінде құзыретті көзқарастың қолданылуы, инновациялық білім беру үдерісінің сапасын бағалауындағы құзыретті көзқарасты жүзеге асырудың психологиялық негіздері және т.б. мәселелер қарастырылады.

Жоғары білім беруді реформалаудың түрлі жолдары арасында инновацияларға көшу дамудың негізгі бағыты ретінде қарастырылады. Сондықтан журналымыздың инновациялар, инновациялық технологиялар, білім беруді ақпараттандыру тақырыптарына арналған мақалалар әрдайым жарияланып отырады. Бұл санда педагог-дефектологтардың біліктілігін көтеру жүйесіндегі қашықтан оқыту технологияларының қолданылуы жөнінде материал ұсынылып отыр. Орта мектепте электронды оқыту енгізілуімен байланысты білім беруді ақпараттандыру саласында педагогикалық кадрларды даярлау және қайта даярлау қажеттілігі мәселесі туындап отыр. Бұл тақырыпқа мақалалардың бірі арналып отыр.

Қазіргі кезде әлеуметтік сұранысқа ие болып отырған қолданбалы психология және психотерапия мәселелері бойынша жазылған мақалалар оқырман қызығушылығын арттырады деген ойдамыз. Жас өспірімдердің жеке тұлғасын әлеуметтендіру саласында туындаған қиындықтардың себептерін ашатын, қазіргі тәрбие берудің стратегиялардың бірі болып табылатын педагогикалық қолдаудың қағидаларын қарастыратын, білім беру жүйесі жағдайында қазіргі жастардың жеке тұлғалық-кәсіби өзін-өзі анықтауды психологиялық тұрғыдан қолдау көрсету, психологиялық қолдаудың психологиялық кеңес беру мәселелеріне арналған мақалалар, сонымен қатар Ресей Федерациясындағы инклюзивті білім беру жүйесі және Қазақстанда мүмкіндіктері шектеулі студенттерге қолдау көрсету бойынша жоғары оқу орындарында кеңес беру-практикалық орталықтарын ұйымдастыру қажеттілігі туралы жазылған мақалалар теориялық және практикалық маңыздылыққа ие.

«Егер білім мен кәсіби дағдылар ұлттық басымдықтарға, адами құндылықтарға, қоғам алдындағы борышы, әлеуметтік ынтымақтастық және ұрпақтар сабақтастығы ұғымдарына негізделмесе, олар жасампаз күші бола алмайды», – деп Елбасы Н.Ә.Назарбаев есептейді. Сондықтан ұлттық құндылықтарға негізделетін жеке тұлғаны тәрбиелеу, Абай Құнанбайұлы, Шәкәрім Құдайбердіұлының еңбектеріндегі адамның руханилігінің маңызды негіздемелерінің трактовкасын талдау мәселелеріне арналған мақалалар жарияланып отыр. Жеке тұлғаны ұлттық негізде тәрбиелеудің авторлық кешенді бағдарламасы ұсынылып отыр.

Құрметпен,
бас редактор

С.Ж.Пірәлиев

Уважаемые читатели!

За годы суверенитета Республики Казахстан государственная политика в области образования придала образовательному пространству прогрессивное поступательное движение в русле общемировых тенденций. В связи с этим тематика статей нашего журнала многоаспектна и посвящена актуальным проблемам обучения и воспитания на всех ступенях непрерывного образования.

Первый номер 2011 года научно-методического журнала «Педагогика и психология» содержит те же рубрики, что и предыдущие номера. Кроме этого, в последних трех номерах редакция журнала организовала интервью с видными российскими и казахстанскими учеными. В новом году мы продолжаем эту традицию. В данном номере предлагаются интервью с доктором психологических наук, профессором, заведующим кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского В.А. Мазилковым; доктором психологических наук, профессором, заведующим кафедрой психологии Омского государственного педагогического университета А.С. Шаровым; кандидатом психологических наук, доцентом, ведущим научным сотрудником НИИ психологии КазНПУ им. Абая Л.О. Сарсенбаевой по актуальным проблемам психологической науки и практики, по общей методологии и «болевым точкам» в развитии современной мировой, российской и отечественной психологии.

В рубрике «Методология и теория педагогики и образования» предлагается материал о сущности категории «самоактуализация», об истоках введения этого понятия в научный обиход, о самоактуализации в теории зарубежной гуманистической психологии, отечественной психологии и педагогики, о синонимах и аналогах этого понятия; о «рефлексивном сознании», взглядах и подходах к данной проблеме.

Ряд статей посвящен проблеме компетентностного подхода как одного из аспектов модернизации высшего профессионального образования. В частности, рассматриваются применение компетентностного подхода в корпоративном образовании, психологические основы реализации компетентностного подхода к оценке качества инновационного образовательного процесса и др.

Среди многочисленных путей реформирования высшего образования переход к инновациям рассматривается сейчас в качестве ключевого направления развития. Поэтому в нашем журнале тематика инноваций, инновационных технологий, информатизации образования освещается всегда. В номере Вы найдете материал о применении дистанционных

технологий в системе повышения квалификации педагогов-дефектологов. В связи с внедрением электронного обучения в средней школе встает вопрос о необходимости подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации образования – этому посвящена одна из статей в данном разделе.

Особый интерес, мы считаем, вызовут статьи по проблемам прикладной психологии и психотерапии, которые в настоящее время имеют социальную востребованность. Теоретическую и практическую значимость могут иметь публикации, раскрывающие причины возникновения трудностей социализации личности в подростковый период и принципы педагогической поддержки как одной из стратегии современного воспитания, проблемы психологического сопровождения личностно-профессионального самоопределения современной молодежи в условиях образовательной системы, психологического консультирования как аспекта психологического сопровождения, а также статьи об инклюзивном образовании в России и о необходимости организации вузовских консультационно-практических центров поддержки студентов с ограниченными возможностями в Казахстане.

«Знания и профессиональные навыки не могут быть созидательной силой, – считает Президент страны Н.А. Назарбаев, – если они не основаны на национальных приоритетах, нравственных ценностях, понятиях общественного долга, социальной солидарности и преемственности поколений». Поэтому опубликован ряд статей, в которых рассматривается проблема воспитания личности на основе национальных ценностей, анализируется трактовка важнейших оснований духовности личности в работах Абая Кунанбаева, Шакарима Кудайбердиева, предлагается авторская комплексная программа национального воспитания личности.

С уважением,
главный редактор

С.Ж. Пралиев

Білім берудің бүгінгі проблемалары – Современные проблемы образования

Ж.И.НАМАЗБАЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы модернизации национальной системы образования в РК. Психологическое обеспечение модернизации национальной системы образования должно быть многоуровневой интегрирующей организационной системой.

Мақалада Қазақстан Республикасындағы ұлттық білім беру жүйесіндегі жаңарту мәселелері қарастырылған. Ұлттық білім беру жүйесінің психологиялық қамтамасыз етуі ықпалды жүйелі деңгейде болуы керек.

Annotation

The article studies the most actual psychological problems of the social modernization of modern society. The paradigm of scientific psychological foundations correlations of collective and personality is given. The methodological aspects of modern psychology development are displayed. Special place is dedicated to the political psychology and the political citizenry consciousness of Kazakhstan people.

Ключевые слова: модернизация, сопровождение, компетентность, образование, семья, модель, суицид, психологическая служба.

В настоящее время во всем мире активно осуществляются структурные изменения в образовательной системе, направленные на повышение её качества.

Подчеркнем, что Болонский процесс не означает начало кардинальных реформ, а он ратует за более тщательную стыковку уже существующих систем образования в соответствии с социально-экономическими условиями любой страны. В развитых европейских странах до сих пор нет единого подхода к модернизации образования.

Решению многих проблем модернизации национальной системы образования может и должна способствовать психологическая наука и практика, так как только при грамотном применении знаний о законах и механизмах работы человеческой психики, современное образование может эффективно функционировать. Ведь речь идет о сущности самого человека, его поведении, поступках, о совместной деятельности ребенка, подростка, студента, наставника, педагога.

Итак, для успешной модернизации необходима выработка стратегически выверенных и научнообоснованных социально-психологических основ организации всех звеньев образования. Это одно из главных требований к реализации конкретных путей повышения качества

образования. Для выполнения этих задач, конечно же, требуется государственная поддержка. На сегодняшний день в Казахстане открыт в *2009 году первый* и пока, к сожалению, единственный *НИИ психологии при КазНПУ им. Абая*.

На сегодняшний день только образовательные учреждения остаются единственными структурами, в которых на разном уровне проводится целенаправленная работа по развитию у будущего поколения гуманной модели поведения /1/.

Основные проблемы образования можно решить лишь при *дифференцированном, комплексном подходе в учебно-воспитательном процессе*. Для этого необходимо разработать *Государственную программу дифференциации образования* с целью создания *здоровьесберегающей среды* во всех учебных заведениях страны.

Как известно, в системе образования существует две цели: *образовательная* и *социальная*, которые должны быть между собой взаимосвязаны. Анализ показал, что если первая цель каким-то образом на разном уровне осуществляется, то социальная цель реализуется, мягко говоря, не на достаточном уровне. Социальная цель образования – это помощь обучающимся и обучающим на всех ступенях образования в социализации, в определении своих возможностей и путей их реализации, создании здоровьесберегающей среды, в выстраивании жизненных перспектив в соответствии с интересами и склонностями. Особой социальной целью современного учебно-воспитательного является нравственно-духовное становление личности, психологическое обеспечение непрерывного самообразования, формирование адекватного отношения к себе, к окружающему миру и т.д. Но главной социальной целью является формирование творческой личности в процессе модернизации образования, воспитание ответственности, стремление к толерантности, милосердию, уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и достоинств другого человека /1/.

Даже беглый взгляд на изложенные выше социальные цели образования, показывает, что в практике образования они либо не выполняются, либо реализуются бессистемно и не на должном уровне, без учета объективных данных психологической науки и практики.

Таким образом, главной целью психологической науки является разработка социально-психологических основ успешного обеспечения социальной цели национальной системы образования. Тем более очевидно, что без достижения социальной цели, эффективность и качество образовательной цели значительно и неизбежно снижается. Напомним, что такие знания, оторванные от личных смыслов человека, не способствуют формированию нравственно-духовного становления и творческого личностно-профессионального становления.

Следующей комплексной проблемой, которая может решить ряд социальных задач образования, является модернизация *управления человеческими ресурсами в образовательной среде*. Это является важнейшей

технологией в организации качества управления всеми участниками образовательного процесса: семьи, образовательных учреждений, департаментов образования и МОиН РК. Для этого в Казахстане должна быть *разработана собственная казахстанская модель управления человеческими ресурсами (УЧР) образовательной сферы*. Ее основу должны составить новейшие теоретико-методологические подходы к личности человека, способности, эмоции, мотивы интересы и потребности детей и учителя. *Ядром модели должны стать создание здоровьесберегающей среды в образовательном пространстве, социально-психологические условия, стимулирующие постоянный рост профессиональной компетентности, творческой самореализации, толерантного, экологичного отношения к окружающему /2/.*

Социально-экономические изменения в обществе высветили ряд проблем, которые тревожат наше общество. Повысилось количество лиц с проблемами в поведении, причин которому очень много. Здесь и психофизические нарушения, неблагоприятные социально-экономические условия и т.д. Особенно, в настоящее время, всех нас *тревожит* проблема *суицидального поведения*. В общественном сознании к самоубийству проявляются как сострадание, так и осуждение.

В науке на сегодняшний день утверждается, что более 80 % лиц, лишивших себя жизни, это практически здоровые люди, однако попавшие в как в *острые*, так и в *постоянно действующие психотравмирующие ситуации*. Причины суицида многогранны, но количество этих лиц напрямую зависит от социально-экономического и психологического благополучия. Социально-экономические изменения в обществе для большинства лиц, независимо от возраста, экономического статуса и т.д., вызывают внутренние личностные противоречия, с которыми люди сами не справляются, а окружающие не могут им помочь, а зачастую неосознанно способствуют углублению этих конфликтов /3/.

Таким образом, можно говорить о том, что любой *суицид – это разрушительный результат такого неразрешенного внутриличностного конфликта, который вызван негативными влияниями окружающего*.

С точки зрения психологии, суицидальное поведение должно рассматриваться как следствие дезадаптации личности в условиях переживаемого деструктивного микросоциального конфликта.

Главной причиной на наш взгляд, является *рассогласованность требований*, предъявляемых к поведению и деятельности детей, подростков, молодежи, различными социальными институтами. Это приводит к потере у ребенка социальных ориентиров. Все это способствует формированию отклонений в поведении и мешает адекватному личностному развитию. Ученик испытывает чувство собственной неполноценности, возникает неуверенность и безынициативность. Задерживаются возможности для полноценного социального развития, получения позитивного опыта, успешности и самоуверенности. Все это приводит к *отчужденности* либо к *чрезмерной безвольной зависимости*.

Подводя итог краткой характеристики причин, факторов, механизмов проявления суицидального поведения подчеркнем, что в первую очередь современная семья социально ответственна за судьбу своих детей. В нынешнюю школу как в новую социальную обстановку многие дети, независимо от их социального слоя, приходят с грузом неразрешенных личностных проблем, которые сами по себе редко исчезают и требуют поэтапного оказания комплексной психологической помощи.

Все вышеизложенное ставит остро проблему повышения уровня *психолого-педагогической компетентности* населения (семьи, воспитателя, учителей, ППС, высшего руководства образовательных сфер).

Для этого нужно ввести элементы психологии и предмет, начиная с дошкольного учреждения, где дети получают первичные знания о себе, навыки взаимопонимания, управления эмоциями и, что самое ценное, научатся уважать, любить и ценить себя, других, позитивно относиться к окружающему миру. В старших классах молодежь, благодаря психологии, научится определять, измерять, корректировать, управлять своим психическим состоянием, выбрать нужную по своим способностям профессию и т.д. Психологический всеобуч – это другой конкретный путь успешного достижения качества модернизации национального образования /4/. В дошкольных учреждениях, школах, профтехучилищах, вузах – везде должна быть внедрена государственная система психологического всеобуча, так как только тогда можно говорить, что мы успешно осуществляем психологическое обеспечение перспективных образовательных технологий.

Далее необходима государственная поддержка по оказанию психологической помощи современному учительству. *Министерство образования и науки ежегодно должно выделять из государственного бюджета финансы на постоянно действующие обучающие социально-психологические тренинги.* Это способствовало бы активизации личностно-профессиональной деятельности, снижению синдрома профессионального выгорания, профилактике агрессии и обеспечило бы личностную включенность учителей в учебно-воспитательный процесс, который направлен на нравственно-духовное развитие современной молодежи.

В настоящее время наблюдается процесс рассогласования между огромной востребованностью науки и практики и неразработанностью целого ряда научно-методических аспектов учебно-воспитательного процесса в связи с модернизацией национальной системы образования.

Новая кредитная технология обучения своей целью имеет качественное развитие самостоятельности и активности молодежи. Личность и внутренний мир современного студента должны постепенно меняться на основе самоорганизации. Но это очень сложный процесс. Важной психолого-педагогической проблемой современного вуза является недостаточность научного обоснования учебно-методических комплексов, ядром которых должна быть самостоятельная работа студента (СРС). До сих пор с научных аспектов не определены ее общетеоретические (психолого-педагогические) и методические подходы. Остается открытым вопрос научного исследования

бюджета затраченного времени, обоснования гибкости графика СРС, интеграции видов СРС по различным дисциплинам. Поэтому данная работа должна стать во главу угла деятельности всех структурных подразделений. В случае научного обеспечения СРС у современного выпускника будут высоко развиты личностно-профессиональные качества, он будет готов к постоянной смене видов труда с наименьшими затратами усилий, иметь потребность к постоянному самосовершенствованию через непрерывное самообучение. Однако главным остается вопрос формирования у выпускников социальной ответственности за себя, за других, за окружающий мир /5/.

Важным аспектом в контексте обсуждаемой проблемы является анализ деятельности вузовского преподавателя. Необходимо научное выявление факторов оптимизации их труда. Сюда относятся изучение структуры и содержание деятельности ассистента, наставника, доцента, профессора. Инновационное обучение должно базироваться на новых социокультурных принципах, и оно должно быть ориентировано на эффективные модели обучения, способствовать новой культуре личности, его деятельности, с акцентом на его самооценку и социальную ответственность.

Нововведения должны быть комплексными и согласованными, охватывать содержание образования, методики и технологии, организацию учебно-воспитательного процесса, управление системы образования. Однако главными социальными участниками модернизации национальной системы образования должны быть не только образовательные институты, но каждая семья, не только как заказчик образовательных услуг, а как один из активных участников учебно-воспитательного процесса.

Для успешности нововведений необходимо создать не только материальные, но, что и не маловажно, социально-психологические условия в образовательной среде. Сюда можно отнести создание инновационной модели реального взаимодействия «ППС – студент», разработка путей совместной социально-полезной деятельности, научное обоснование и обеспечение форм и путей творческого содружества «Педагог – Студент» /2/.

Остаются открытыми вопросы организационно-правовых аспектов деятельности психологов. В стране нет документов, регламентирующих права и обязанности, содержание профессиональной деятельности, аттестации, переаттестации и повышения квалификации практикующих психологов. Министерством не утвержден этический кодекс психолога. Учитывая все это, необходимо разработать все названные документы, четко определяющие и обеспечивающие эффективное исполнение профессиональных обязанностей, контроль за деятельностью специалистов - психологов.

Современное общество развивается в экстремальных условиях, для него характерны масштабная и быстрая смена экономических и социальных условий во всех сферах жизнедеятельности человека. Роль человека возрастает, «человеческий фактор» превращается в главный ресурс общественного развития. Быстроизменяющийся мир требует от человека быстрого реагирования, гибкого поведения, безболезненно социально-

психологической адаптации, и поэтому на всех уровнях образования человеку требуется психологическая помощь разных уровней и видов.

Система психологического обеспечения должна стать необходимым компонентом образования. Она должна реализовать социально-психологическое проектирование, мониторинг, экспертизу условий для личностного, интеллектуального, социального развития, охрану психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Психологическая помощь должна оказываться всем участникам образовательного процесса в соответствии с целями и задачами системы образования.

В соответствии с проблемами современного образования необходимо:

1. Активизировать потенциальные возможности общества, представителей различных министерств, общественности, институтов семьи, государства для повышения социально-экономического статуса учительства, педагога, психолого-педагогической науки в стране создать *Республиканское педагогическое общество*.
2. Разработать «*Концепцию психологического обеспечения модернизации национальной системы образования*» в Казахстане. НИИ психологии Каз НПУ имени Абая приступил к разработке этой концепции, которая будет написана с учетом научных изысканий сотрудников по проблемам высшей школы. Однако следует углубить эту работу и включить содержание концепции психологического обеспечения, начиная с дошкольного возраста, особое место должны занять вопросы оказания психологической помощи во взаимодействии семьи и образовательных структур. Для этого необходима государственная поддержка, так как в группу разработчиков должны войти представители различных уровней образования, ученые-практики из различных регионов страны.
3. Изыскать возможности для активного развития психологической науки и практики в Республике Казахстан. Поднять социально-экономический статус психолога образовательной среды.
4. Для успешной модернизации национальной системы образования необходимо осуществлять глубокий психологический анализ содержания образования через включение специалистов-психологов в его проектирование, отбор и нововведений.
5. Создать при всех образовательных учреждениях РК полноценную «Психологическую службу», рассматривать ее как структурное подразделение в единстве с образовательной системой в стране.
6. Разработать постоянно действующую Государственную программу по подготовке, переподготовке и повышению квалификации психологов РК, определив содержание непрерывного образования специалистов.
7. Разработать национальную модель УЧР (управления человеческими ресурсами в образовательной сфере).

Психологическое обеспечение модернизации национальной системы образования должно быть многоуровневой интегрирующей организационной

системой, в которой основные структурные единицы должны обеспечивать эффективность качества учебно-воспитательного процесса в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы социально-психологической модернизации современного общества. // «Вестник – Хабаршы» Каз НПУ имени Абая, серия «Психология», №4, 2007.
2. Намазбаева Ж.И. О некоторых научно-теоретических основах формирования психологической готовности ППС к преподавательской деятельности. // «Вестник – Хабаршы» Каз НПУ имени Абая, серия «Психология», №3, 2008.
3. Болеев Т.К. Профессиональная готовность учителя к деятельности по профилактике аутоагрессивных форм поведения учащихся. –М., Изд-во «Прометей», 2004.
4. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы личностно-профессионального развития в современном вузе. // «Вестник – Хабаршы» Каз НПУ имени Абая, серия «Психология», №2, 2010.
5. Намазбаева Ж.И. Разработка проблем психологической науки и практики как основа социального развития общества. // «Вестник – Хабаршы» Каз НПУ имени Абая, серия «Психология», №5, 2000.
6. Намазбаева Ж.И. Современные проблемы психологии высшего образования. // «Вестник – Хабаршы» Каз НПУ имени Абая, серия «Психология», №1, 2010.

М.С.МОЛДАБЕКОВА, Ф. К.ШУКАНОВА

ТЕХНИЧЕСКОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ТиПО): СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И РАЗВИТИЕ

Аннотация

В статье рассматриваются современное состояние, проблемы и развитие Технического и профессионального образования (ТиПО) в Республике Казахстан.

Мақалада Қазақстан Республикасында Техникалық және кәсіптік білімнің (ТЖКБ) қазіргі күйі, мәселелері және дамуы қарастырылады.

Annotation

Modern state, problems and development of the technical and vocational education in the Republic of Kazakhstan are examined in the article.

Ключевые слова: техническое, профессиональное, образование, кадры, обучение, развитие, рынок труда, личность, конкурентоспособность.

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы поставила новые задачи в области профессионального образования, которая предусматривает модернизацию системы ТиПО в соответствии с запросами общества и индустриально-инновационным развитием экономики, интеграцией в мировое образовательное пространство /1/. В этой связи огромную общественную значимость приобретает осуществление модернизации технического и профессионального образования (ТиПО) как составной части национальной системы образования Республики Казахстан.

Многодисциплинарный характер и тесные связи с миром труда (производство, рынок труда, работодатели и т.д.) определяет ТиПО как одну из наиболее эффективных образовательных систем по подготовке квалифицированных и творческих кадров. Это позволяет и молодежи, и взрослым получать специальные знания и навыки в той или иной профессиональной сфере, доступ к рабочим местам и продвижение в социальном плане и вызывает потребность постоянно обновлять свои знания и навыки. Все это требует огромной работы: реформирования методов обучения и профессиональной подготовки, введения новых информационных технологий, решения проблем окружающей среды, создания и адаптации новых учебных курсов для программы «образование на протяжении жизни». С другой стороны, преподаватели и те, кто готовит мастеров производственного обучения для ТиПО, сами являются участниками педагогического процесса: им самим следует пересматривать методику обучения, самим быть постоянно в роли учеников, использовать новые методы в инновационных программах.

Анализ текущего состояния сложившегося в практике ТиПО свидетельствует, что на момент принятия Программы на 2011 – 2020 годы возникла необходимость модернизации (обновления) системы образования, направленной на установление своих отношений с миром труда на новой основе, с помощью эффективных партнерских связей со всеми социальными силами. Любые действия в поддержку ТиПО должны основываться на долгосрочной перспективе, логике и ориентирах экономического развития рынка труда и увязываться с новыми задачами системы образования /1–3/, как:

- обновление структуры содержания технического и профессионального образования (ТиПО) с учетом запросов индустриально-инновационного развития экономики;
- развитие инфраструктуры подготовки кадров для отраслей экономики;
- повышение престижа обучения в ТиПО;
- создание условий для обучения в течение всей жизни, образования для всех.

Следует отметить, что в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы во всех подробностях проведен анализ текущей ситуации в системе ТиПО. В результате выявлены сильные и слабые стороны ТиПО, возможности для участников педагогического процесса, а также представляющие этой системе основные угрозы, в частности, отсутствие прогноза в специалистах на рынке труда и отток кадров, вызванный несоответствием между уровнем оплаты труда в отрасли и средним уровнем заработной платы в стране.

В Программе намечены основные направления, пути достижения поставленных целей и соответствующие меры по их реализации, которые требуют совершенствования организации всех элементов системы образования РК, в том числе и ТиПО. Предусмотрено обновление структуры и содержания технического и профессионального образования с учетом запросов индустриально-инновационного развития экономики. На основе Национальной и отраслевых квалификационных рамок будет упорядочена структура подготовки кадров, которая будет осуществляться в соответствии с прогнозными потребностями рынка труда. Таким образом, будут расширены возможности трудоустройства молодежи, обеспечена непрерывность образования, способствующие формированию конкурентоспособных кадров с широкой компетенцией и фундаментальными знаниями для реализации прорывных проектов государства, бизнеса, сферы услуг. Подготовка кадров технического и обслуживающего труда является основой для формирования среднего класса, обеспечивающего стабильное экономическое развитие страны.

Однако развитие ТиПО нельзя просто отождествлять с общим экономическим ростом страны. К его оценке необходимо подходить с точки зрения развития личности, которая может оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые способы профессионального самосовершенствования и саморазвития. Этому будет способствовать формирование гибкой системы непрерывного профессионального образования, соответствующей потребностям рынка труда, способствующей профессиональному, карьерному и личностному росту граждан. Осуществление поставленных целей перед ТиПО неизбежно и обязательно связаны с подготовкой научно-педагогических кадров, владеющих современными научными знаниями и способных вносить вклад в инновационное развитие страны.

Участники предстоящего Педагогического форума получают возможность обменяться своими мнениями и опытом, обсудить проблемы адаптации ТиПО к новым условиям, пути обновления педагогической практики, новые методологии подготовки специалистов и педагогические проекты, которые позволят определить стратегии совершенствования теории и практики технического и профессионального образования и решить актуальные задачи ТиПО.

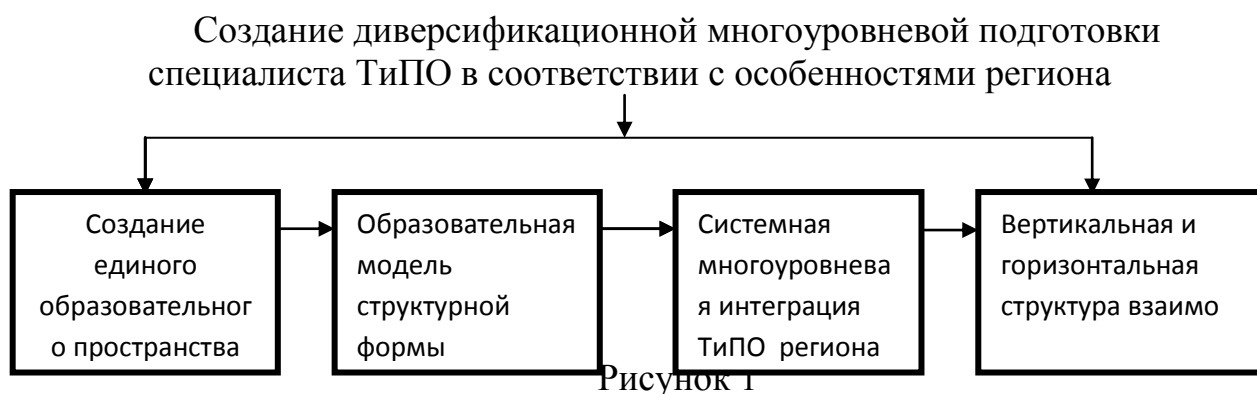
Состояние ТиПО в РК на 1 июля 2010 года:

- 786 учебных заведений ТиПО, в том числе 306 профессиональных лицеев, 480 колледжей. Из них 22,8 % расположено в сельской местности;
- 32,7 % выпускников общеобразовательных школ продолжают обучение в профессиональных лицеях и колледжах, в том числе после 9-го класса – 24,8 %, после 11-го – 7,9 %;
- количество обучающихся: 609,0 тыс. чел. (по госзаказу 221,0 тыс. чел., т.е. 36,3%);
- подготовка по специальностям: 177 (416 квалификаций).

На наш взгляд важнейшим направлением, характеризующим современные тенденции в развитии профессионального образования, в том числе ТиПО, является *диверсификация*. Она предполагает следующее:

- осуществление структурно-содержательных изменений в системе ТиПО;
- предоставление самостоятельности в выборе профессионально-образовательных программ в соответствии с запросами регионального рынка труда;
- введение соответствующих гибких сквозных учебных планов, охватывающих основные направления и специальности подготовки кадров.

Это позволит лучше учитывать региональные потребности, создавать условия для подготовки творческого многофункционального и компетентного высокопрофессионального специалиста. На рис.1 представлена схема диверсификации ТиПО.



Так как рынок насыщен образовательными услугами, инновационным направлением развития регионального технического и профессионального образования должен стать процесс корпоративизации местных ТиПО. Корпоративный подход к совершенствованию образовательных структур ТиПО означает организацию относительно замкнутой сети научно-образовательных связей не только на основе объединения различных структур, но и её целесообразности для профессиональной подготовки региональных кадров.

Следовательно, возникает необходимость подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров ТиПО в регионе, так как модернизация образования и обучения связана с изменением требований работодателей в регионе. Анализ сложившейся системы подготовки специалистов вскрывает ряд противоречий между существующей традиционной системой подготовки и необходимостью в её разноуровневости, мобильности, непрерывности, преемственности и вариативности. До сих пор наблюдается явное противоречие между потребностью в специалисте как самоорганизующейся личности и преобладанием ориентации ТиПО на функциональную подготовку.

Современная ситуация на рынке образовательных услуг заставляет учебные заведения ТиПО уделять пристальное внимание формированию условий для привлечения выпускников школ.

Поскольку мир профессий изменчив (профессии возникают, дробятся, объединяются, отмирают), он должен быть предметом постоянного изучения, отслеживания. В связи со сказанным преподавателю (мастеру производственного обучения) ТиПО важно:

- учесть и реализовать предпосылку равного уважения к разным видам профессионального труда, к человеку;
- терпеливо подводить школьника к самостоятельным решениям и шагам в деле построения им личных профессиональных планов, а «не толкать вперед», на «счастливые пути».

Необходимо создать постоянно обновляемые сборники описаний профессий ТиПО, соответствующие компьютеризованные базы профессиографических данных, ориентированные на учащихся разного возраста.

Особенно остро сегодня стоит проблема обеспечения качества образования. С целью выявления наиболее значимых проблем, связанных с качеством образования, необходимо проводить оценку образовательного процесса с учетом мнений учащихся ТиПО, характеризующих их взаимоотношения с потенциальным местом трудоустройства и работодателей: что они ожидают от выпускников на предприятиях? На основании таких педагогических и социологических исследований с участием представителей производства, руководителей предприятий можно разработать компетентностную модель специалиста ТиПО, востребованную в регионе.

Компетентностная модель специалиста ТиПО должна состоять из следующих блоков профессиональных и социокультурных качеств и характеристики качеств специалиста:

- профессиональная компетентность (даются характеристики качеств);
- социально-культурная компетентность (даются характеристики качеств);

профессионально и социально значимые качества личности (даются характеристики качеств).

Процесс регионализации ТиПО должен способствовать укреплению роли ТиПО в социально-экономическом, технологическом, образовательном, воспитательно-культурном развитии в регионе и созданию условий для подготовки конкурентоспособного, мобильного, компетентного, высококультурного специалиста, знающего и понимающего региональную специфику, что предусматривает в первую очередь повышение качества обучения. Следует отметить, что начиная с 2011 года в организациях образования предусматривается внедрение системы планирования, ориентированного на результат, что предполагает постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга. При этом необходимо принять во внимание рекомендации и требования стандартов ИСО 9000-2000 направленных на всеобщее управление процессами на основе качества. В рамках системы менеджмента качества (СМК) для усовершенствования процессов и всех видов деятельности в организации, в частности образовательной деятельности, чтобы она была результативной и эффективной, рекомендуется выделить, определить и внедрить процесс постоянного улучшения. Такой процесс постоянного улучшения можно использовать как средство улучшения внутренней результативности и эффективности учебного процесса, отвечающих ожиданиям потребителей и других заинтересованных сторон. Решение задач, намеченных Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 годы, предполагает модернизацию структур ТиПО, с тем чтобы расширить возможности адаптирования ТиПО к бурному прогрессу новых технологий, требующей замены преобладающей модели селективного обучения на модель непрерывного обучения для всех в течение жизни.

На основании анализа целевых установок модернизации ТиПО можно выделить следующие задачи системы технического и профессионального образования:

- внесение изменений в содержание государственных общеобязательных стандартов технического и профессионального образования и разработки на их основе квалификационных требований к специалистам, учебных планов и программ, включая учебно-методические материалы на государственном и русском языках;
- обновление инфраструктуры (материально-техническая база учебных мастерских, лабораторий, производственных цехов и т.д) подготовки квалифицированных кадров и специалистов в соответствии с требованиями индустриально-инновационного развития РК;
- изучение и анализ требований рынка труда, диагностика и оценка качества профессиональной подготовки;

- укрепление международного сотрудничества в области ТиПО. Развитие духа предпринимательства и подготовки к независимой трудовой деятельности.

Исходя из целей и задач модернизации ТиПО РК, определены следующие *основные направления* его развития:

- вовлечение предприятий в различные аспекты подготовки в ТиПО, участие в оборудовании учебных заведений с целью практической подготовки на современном оборудовании, используемом на производстве и прохождение учащимися практики на предприятиях;
- использование учебными заведениями ТиПО предприятий (этим предприятиям необходима финансовая поддержка со стороны государства) в качестве возможной базы для повышения квалификации преподавателей по специальностям и обучения безработной молодежи;
- интеграция науки и производства, пути обновления педагогической практики, новые методологии технического и профессионального образования в рамках индустриально-инновационного развития РК;
- повышение качества воспитательной работы в учебных заведениях ТиПО.

Модели ТиПО в различных странах

В зависимости от страны модели ТиПО различны: краткосрочные школы ПТО, ПТУ, учебные центры, колледжи и т.д. Многое зависит еще от того, в ведении какого министерства (образования, труда и т.д.) находится ТиПО.

В *Европе* система ТиПО различаются в зависимости от страны. Во *Франции* одновременно существуют лицеи общего и технологического профиля, профессиональные лицеи, технологические университеты, отделения техников высшей квалификации в подготовительных классах при высших школах (академиях). Обучение в технических и профессиональных школах включают как дисциплины общеобразовательные, так и технологические, предусматривающие обучение конкретным практическим навыкам. Производственные практики проводятся на предприятиях, которые получают финансовую поддержку со стороны муниципалитета (государства) для найма на работу и обучение безработной молодежи, для переподготовки собственного персонала. *Австрия, Германия и Швейцария* главное внимание уделяют производственному обучению, которое охватывает три четверти молодежи. Четыре дня в неделю обучающиеся проводят на предприятиях, а остальные – в учебных центрах, изучая технологию, математику, иностранные языки и другие дисциплины. Такая модель смешанного обучения, или «двойная система», наилучшим образом отвечает потребностям рынка труда в этих странах.

Латиноамериканские страны, например *Бразилия*, вначале взяли за основу европейскую систему, но затем отдали предпочтение системе учебных центров непосредственно на предприятиях.

В *Сингапуре* и на островах *Маврикий* профессиональную подготовку рабочих осуществляют комитеты, объединяющие представителей

правительства и частного сектора. В соответствии с государственной экономической политикой эти комитеты определяют и координируют потребности в профессиональной подготовке (краткосрочные формы обучения, непрерывное обучение, повышение квалификации).

В *Республике Корея* профессиональную подготовку через систему различных школ обеспечивает министерство образования, а центры профессионального обучения находятся в ведении министерства труда. Оба эти министерства сотрудничают эффективно, готовя общими усилиями высококвалифицированные кадры для страны.

Разные системы ТиПО эффективны в условиях конкретной страны. Перенос же их в неизменном виде в другую страну зачастую не дает положительных результатов, необходимо приспособлять чужие модели к местным социально-культурным условиям.

Техническое и профессиональное образование является жизненно важным фактором социального единения, так как создает условия для борьбы с бедностью и социальным отторжением, содействует активному участию граждан в создании рабочих мест, вводит инновации через распространение новых навыков в работе, тем самым ограничивая безработицу и маргинализацию трудоспособного населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011 – 2020 г.г. / Утв. Указом Президента РК от 07.12. 2010 г. , №1118.
2. Стратегический план развития РК до 2020 года./Утв. Указом Президента РК от 1.02 2010г. №922.
3. Указ Президента РК от 19 марта 2010г. №957 «Об утверждении Перечня государственных программ».

Г.Б.НҰРЛИХИНА, З.Д.ӘБДІҚАДЫРОВА, Б.О.ЖАНГУТТИН

ЕУРОПА МЕН ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ МАГИСТРЛІК ЖӘНЕ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫ АРАЛЫҚ БАҒДАРЛАМАЛАР

Аннотация

Мақалада республиканың классикалық (ұлттық) университеттеріне PhD бағдарламасын енгізу мәселелері қарастырылған. Жаһандану жағдайында

аталған бағдарламалардың оқу үрдісіне ұйымдастыру және енгізу мәселелері сарапталған.

В статье рассматриваются проблемы внедрения программ PhD в классических университетах (национальных) республики. Анализируются проблемы организация и внедрение указанных программ в учебный процесс в условиях глобализации.

Annotation

The problems of the introduction of PhD programs in the classical university (national) of the republic. The problems of organizing, structuring, implementation of the educational process in the context of globalization.

Түйін сөздер: бакалавр, магистратура, PhD докторантура, жоғары оқу орнынан кейінгі білім, кәсіптік білім, Болон декларациясы, Болон үрдісі, академиялық және ғылыми дәрежелер, білім реформасы, жоғары оқу орны.

Барлық Еуропа елдеріндегі магистратура деңгейіндегі бағдарламалардың ұзақтығы мен ұйымдастырылуы, сондай-ақ құрлықтың әртүрлі елдерінің серіктес-университеттері ұсынған халықаралық жоғары оқу орындары аралық бағдарламалардың дамуы еуропалық жоғары білімнің күн тәртібінде тұрған басты мәселе болып табылады. Батыс Еуропа елдеріндегі жоғары мектептің негізгі құрылымдық және мазмұндық түбегейлі өзгеруі 70-80-жылдары басталып, іс жүзінде 90-жылдары аяқталды. Бүгінгі таңда бұл елдердің басым көпшілігінде көпдеңгейлі даярлау жүйесі жұмыс жасайды, салыстырмалы сынақ бірліктері (кредиттері) жүйесін енгізу аяқталуда және өзара біліктілікті мойындау мәселесі іс жүзінде шешіліп отыр. Өзіндік мақсатты және мазмұнды орнығуы бойынша Болон процесі Батыс Еуропа елдеріндегі ілгері жоғары білім реформасының жаңа айналымының бастамасы ретінде ғана емес, еуропа құрлықтарында орын алған жаңа геосаяси және экономикалық шынайылыққа сәйкес бар жоғары білім жүйесінің түйісуін іс жүзінде жүзеге асырудың табиға кезеңі ретінде көрінеді.

Сондай-ақ, мұны Ұлыбритания, Франция және Германия сынды Еуропаның ірі үш елінің жоғары мектебінде жүзеге асырылған жаңарудың өзгешелігі мен көлемі растайды. Ұлыбританияда жоғары мектептің ұйымдастырылған құрылымы іс жүзінде Болон декларациясының ережесіне анағұрлым сәйкес келеді, жоғары білім басшыларының негізгі күші сапа мәселесін шешуге, ең бірінші неғұрлым кәсіби бағыттылық беруге және білім беру жүйесіндегі біршама елеулі құрылымдық жаңаруларсыз бірінші университеттік дәреженің (бакалаврдың) іс жүзінде талап етушілігіне бағытталған.

Францияда да осыған ұқсас амал-тәсіл байқалады. Сонымен бұл елде жоғары университеттік білім берудің екі көлемді біліктілігі бар – лицензиат және «мэтриз» (оқу мерзімі сәйкесінше 3 немесе 4 жыл), олай болса біліктілік ретінде Болон декларациясының ұсыныстарына сәйкес жоғары білімнің бірінші сатысына қатысты оқу мерзімі үш жыл лицензиат дәрежесі айқындалды. Бұл біліктілікті Болон декларациясының талаптарына бейімдеу бойынша келесі жұмыстар даярлаудың бірқатар бағыттарының кәсібилігінің негізінде, ең бастысы бұрынғы «академиялық» бағдарламаларды сақтай отырып, лицензиаттың жаңа кәсіби-бағдарлы білім беру бағдарламаларын енгізу арқылы жүргізіледі. Даярлаудың айқын сатылы құрылымы жоқ Германия оны тез арада жаппай енгізу жоспарламайды, әйтсе де тиісті заң шығарушылық шешім Сорбонн және Болон декларациясы пайда болғанға дейін 1998 жылы қабылданған болатын. 1999-2000 оқу жылынан бастап Германия университеттеріне біртіндеп жаңа білім беру бағдарламаларын және соған сәйкес бакалавр мен санаулы мамандықтар бойынша магистр біліктілігін енгізу басталды. «Жаңа» бағдарламалар номенклатурасын біртіндеп кеңейту қарастырылған және жоғары оқу орындарына оларды енгізудің көлемі мен мерзімі туралы сұрақты өз бетінше шешу құқығы берілді. Неміс университеттерінің басшылары мен іскер орта өкілдері бұл жаңалықтың университеттік білім беру сапасына кері әсерін тигізуі мүмкін деп қам жей отырып, аталмыш сұрақ аясында шыдамдылық танытып отыр.

Германияның жоғары кәсіптік мектептерінің (Fachhoch-schulen) басшылары бұл жаңалықты жоғары білімге сәйкес біліктілікті ұйғаруын дәлелдейтін жоғары оқу орнын бітірушілерге берілетін дипломдардың мәртебесін бекітудің қосымша мүмкіндігі деп тауып айтарлықтай қызығушылық танытып отыр. Бұл жоғары оқу орындарындағы төртжылдық білім беру бағдарламасының практикалық бағдармен және мазмұн мен оқыту үдерісінің өндіріспен тікелей байланысымен сипатталатыны баршаға аян. Болон декларациясында «бірден қабылданатын және салыстырылатын біліктілік жүйесін орнату» қажеттілігі бірыңғай еуропалық жоғары білім кеңістігін құру жолындағы алғашқы қадам ретінде қалыптасқан. Мұнсыз ұшқырлықты кеңейтуді ары қарай дамыту, мойындау процедураларын жеңілдету мен келісілген өлшемдер мен білім сапасын бағалау механизмдерін еуропалық жоғары білімнің еңбек нарығының және оның тартымдылығы мен бәсекеге қабілеттігін арттырудың талаптарына сай жетістікке жетуінің міндетті шарты ретінде қабылдау мүмкін емес деп танылады. Болон процесі (Прага, Саламанка, Берлин) аясында жүргізілген ресми іс-шаралардың нәтижесінде қабылданған құжаттарда біліктілікті салыстыру міндеті нақтыланды және маңыздылығы айқындалды, алайда Болон декларациясы мәтінінің өзін қоса алғанда, бірде-бір құжатта нақты біліктілікті енгізуге қатысты ұйғарым көрсетілмеген, ал бұл мәселенің шешімі әрбір елдің құзыреттілігіне қатысты. Барлық жерде бірізді екі сатылы (циклі) жоғары білім жүйесі туралы сөз болады, оның алғашқы сатысы ұзақтығы 3-4 жыл мерзім ішінде еуропалық еңбек нарығының сұранысына ие бола алатын біліктілікті алумен аяқталуы, ал екінші сатысы (бес жыл оқыту

мерзімінен кейін) еуропа елдерінің көпшілігінде орын алған «мастер» (Master) біліктілігін алуға алып келуі тиіс. Декларацияны алғаш орнатудың маңызды қосымшасы есебінде 2003 жылдың 18-19 қыркүйегінде Берлинде қабылданған Болон процесіне енудің келісілген басқаруына тиісті жоғары білімнің үшіншісі сатысы ретінде докторлық деңгейде даярлауды мәселелер аясына енгізу туралы шешімін тануға болады. Бұл жоғары білімнің барлық сатыларының ішкі бірлігін ұғынумен және жалпы жоғары мектептің толыққанды жұмыс істеуі үшін зерттеушіліктің айтарлықтай маңыздылығын түсінумен байланысты. Қазақстанның жоғары білімі мен жоғарыда аталған Болон процесінің бастамашы елдерінің жоғары білім беру аясында қолданылатын біліктілік құрылымдарының арақатынасын толықтай түсінуге байланысты.

Қазақстандағы жоғары білім бірқатар өзгерістер мен жаңаруларды басынан өткерді, Қазақстан жоғары мектебінің аса маңызды жаңаруы 1999 жылы «Білім туралы» Заң қабылданғаннан кейін жүргізілді. Аталмыш заңның 25-бабына сәйкес жоғары кәсіптік білім үш кәсіптік білім бағдарламалары бойынша жүзеге асырылды: бакалавриатта жүзеге асырылатын жоғары базалық білім; магистратурада жүзеге асырылатын жоғары ғылыми-педагогикалық білім және арнайы жоғары білім. Үш деңгей білім бағдарламаларының сабақтастығын жүзеге асыратын көпдеңгейлі жоғары білім жүйесін енгізудің құқықтық негізі Қазақстан Республикасы Үкіметінің 1999 жылғы 2 желтоқсандағы №1845 «Жоғары кәсіптік білімнің көпдеңгейлі құрылымы туралы Ережесі» болып табылады. Сонымен тиісті кәсіптік білім бағдарламаларының тұтастығы ғылым, техника және мәдениеттің барлық саласын қамтыды. Бірінші деңгейдегі кәсіптік білім бағдарламалары төртжылдық оқытуды қамтуы тиіс болды.

Осындай бағдарламаларды игерген тұлғаларға біліктілік және академиялық дәреже тағайындалып, жоғары білім туралы диплом беріледі. Олар болашақта сәйкес білім бағдарламалары бойынша жоғары ғылыми-педагогикалық білімін жетілдіріп «магистр» академиялық дәрежесі мен біліктілігін ала алады. Жоғары ғылыми-педагогикалық білімді базалық жоғары білімі бар тұлға екі жыл, арнайы жоғары білімі бар тұлға 1 жыл оқуға құқығы бар. Жоғары арнайы білім орта білім негізінде 4 жыл, орта кәсіптік білім негізінде 3 жыл жүзеге асырылады. Арнайы жоғары білім бағдарламасы бойынша білім алған тұлғаларға «жоғары кәсіптік маман» біліктілігі тағайындалып, жоғары білімі туралы диплом беріледі. Жоғары мектептің білімдік әлеуетін жоғарылатуда жоғары арнайы білім негізінде орта кәсіптік білім жүйесін ықпалдастыруға мүмкіндік жасалынды. Екінші және үшінші дәрежедегі білімдік-кәсіби бағдарламаларды игерген түлектер аспирантураға түсу құқықығана ие бола алады деп жоспарланды. Аспирантура жүйесі өзгеріссіз қалдырылды (магистрлер үшін де, дипломы бар мамандар үшін де күндізгі оқу мерзімі 3 жыл болып белгіленді).

2007 жылдың 27 шілдесінде «Білім туралы» заң қабылданып, күшіне енді. Ол заңда жоғары білім жүйесінің құрылымы өзгертілді. Жана заңға сәйкес магистратура жоғары оқу орнынан кейінгі білім деңгейіне

шығарылды. Қазіргі кезде жоғары оқу орнынан кейінгі білім магистратура мен PhD докторантура болып есептелінеді. PhD докторантура бағдарламасы өзгеріске ұшырады, ол міндетті түрде ғылыми-зертту жұмысынан және 60 кредиттен кем тұрмайтын білім бағдарламасын игеруден тұрады. Қазіргі таңда Қазақстан PhD докторантура бағдарламасының негізделген ұстанымдары мен бағытын анықтауы қажет. Бұл оқу түрінің мазмұны Болон процесі және халықаралық ықпалдастық білім аумағы негізінде қарастырылуы қажет. Соңғы жағдайлар бойынша докторанттың шетелге ғылыми тағылымдамасы, лекция оқу, ақпарат алмасу, докторлық диссертацияның құрылымдық мәселелерін қарастыру мақсатында ғылыми кеңесшінің Қазақстанға іс-сапармен келуі жүзеге асуда. Біздің тараптан қазақстандық білім және ғылыми дәстүрді сақтау мақсатында оқу үрдісіне докторанттың ғылыми жетекшісі мен жоғары білікті мамандар тартылуда.

Докторантураның тағы бір даму ерекшелігі ол – докторантура мамандықтарының көбеюі, ол басқа тұрғыдан алғанда ғылыми бағыттың бәрін қамти алады, басқа қырынан алғанда Қазақстандағы және шетелдің ғылым дамуының деңгейіне сәйкес келеді. Болон декларациясына сәйкес Қазақстан академиялық және ғылыми дәрежелер беру жүйесін түзе алды. Жоғары оқу орнынан кейінгі білім бағдарламалары қазіргі «кандидат», ғылыми (зерттеу) дәрежелерді алмастыра алады. Дегенмен, жоғары оқу орнынан кейінгі кәсіптік білім талаптарын көтеру ғылыми ғана емес оқу компоненттеріне де қатысты болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Білім туралы Қазақстан Республикасының заңы. - Егемен Қазақстан, 27.07.2007.
2. Розина Н.О. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов. //Высшее образование в России, 2007, №3.
3. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации ВО: Учебное пособие.– М., 2006.
4. Н.Н.Фролов, Г.В. Сундуков. Организация вузовской системы образовательных кредитов: Метод. Пособие.– Тула, 2003.
5. Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н. Кредиты и учебный процесс.– М., 2003.
6. Правила кредитной системы обучения.– Астана, МОН РК, 2003.

7. Текст Болонской декларации.- Интернет-ресурс: Сайт Института международного сотрудничества,
<http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>
8. Долженко О. Сорбонская и Болонская декларации.// Вестник Высшей школы, Alma mater №6,
http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/press/aio_news_val2.htm
9. Митрофанов С. Плюсы и минусы Болонского процесса.- Интернет-ресурс://“Русский журнал”, 7 апреля, 2003,
http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20030407_mitr.html

З.А. МОВКЕБАЕВА

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ (ДЕФЕКТОЛОГОВ) В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье освещаются основные направления модернизации подготовки специальных педагогов в условиях кредитной технологии обучения в вузе и перехода на 12-летнее обучение.

Мақалада жоғары педагогикалық оқу орындары жағдайында білімдік қызметтің сапасын арттыруды көздейтін кредиттік оқыту жүйесінің технологиялық негіздерін жасаудағы 12 жылдық білім беруге көшуге байланысты жоғары деңгейдегі мамандар дайындауда, жаңа формация мұғалімдердің қалыптастыруы жөнінде жазылған.

Annotation

This article deals with the pre-school process of education in Kazakhstan and given analysis of its monitoring development. It is defined in monitoring and based on peculiarities of two basic questions in pre-school education which means the increase of pre-school education quality.

Ключевые слова: специальный педагог, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, непрерывное образование.

Усиление демократических и социально-гуманитарных тенденций в казахстанском обществе, обуславливающих необходимость построения новых отношений между личностью с ограниченными возможностями и

обществом, а также поиск оптимальных путей социализации, воспитания и образования лиц с ограниченными возможностями развития выдвигают принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров для специального (коррекционного) образования.

Сегодня в Республике Казахстан уже внедрены и успешно действуют два уровня из трехуровневой системы подготовки педагогов по специальности «Дефектология» – бакалавриат и магистратура. В 2010 году впервые в Республике Казахстан подготовлен и утвержден проект Государственного общеобязательного стандарта послевузовского образования по специальности 6D010500 – «Дефектология».

Вместе с тем, до сего времени остается нереализованной задача обеспечения сопоставимости казахстанской и других национальных систем образования в названии данной специальности, содержании преподаваемых курсов и в сроках обучения. Так, по причине отсутствия в странах дальнего зарубежья понятия «Дефектология», а соответственно, и названия специальности «Дефектология» (общепринятыми в США и Европе являются названия «специальный педагог», «педагог по речи» и др.), наблюдаются некоторые сложности в подтверждении в зарубежных странах полученной в Республике Казахстан специальности «Дефектология». По этой же причине затруднена реализация задачи реформирования национальной системы образования – внедрения по специальности «Дефектология» Приложения к диплому, рекомендованного ЮНЕСКО, Советом Европы и Европейской комиссией.

В условиях реформирования национальной системы образования остается актуальной задача поднятия престижа дефектологической специальности и распространения дефектологических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций.

Наблюдающийся в Республике Казахстан до настоящего времени острый дефицит высокопрофессиональных научно-педагогических кадров по специальности «Коррекционная педагогика (дефектология)», особенно усилится в связи с выдвинутыми Государственной программой развития образования на 2011 – 2020 гг. в качестве приоритетных задач – «совершенствование системы инклюзивного образования» и «увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования до 70%» /1/. В этих условиях для эффективного развития национальной системы специального и инклюзивного образования в Республике Казахстан становится насущно необходимым осуществление подготовки таких высокопрофессиональных педагогов-дефектологов, которые были бы способны не только к осуществлению традиционных профессиональных обязанностей, но и реализации в условиях общеобразовательных организаций консультативно-методической, организационной и пропагандистской деятельности.

Гуманизация отношения общества к лицам с ограниченными возможностями развития и все более распространяющиеся в обществе интеграционные процессы, направленные на полноценное включение их в общество, требуют внесения существенных корректив в профессиональную подготовку специалистов-дефектологов. Специальному образованию нужен педагог с новым концептуальным мышлением, понимающий сущность происходящих социально-педагогических процессов. Как никогда нужны высококлассные специалисты-дефектологи, ориентированные на работу с детьми с различными отклонениями в развитии с учетом многочисленных социальных факторов, специфики ближайшего окружения и особенностей социализации.

Общеизвестно, что качество подготовки специалистов-дефектологов и выработка у них высокопрофессиональных навыков во многом зависит от интеллектуального, методологического и научно-исследовательского уровня научно-педагогических кадров в высших учебных заведениях, осуществляющих их подготовку. Анализ состава специалистов, осуществляющих в Республике Казахстан подготовку учителей-дефектологов, только с точки зрения наличия у них ученых степеней, свидетельствует о том, что имеющегося на сегодняшний день кадрового потенциала недостаточно не только для эффективной подготовки педагогов-дефектологов для традиционного специального образования, но и, тем более, для планируемого широкомасштабного внедрения инклюзивного образования. Так, до настоящего времени в Республике Казахстан имеется лишь 2 доктора педагогических наук (Сулейменова Р.А. и Мовкебаева З.А.) и 15 кандидатов наук по специальности 13.00.03 – Коррекционная педагогика, которые преимущественно сосредоточены в КазНПУ имени Абая и в ННПЦ КП, Центре «САТР». Такое малое количество высокопрофессиональных научно-педагогических кадров по дефектологии обусловлено отсутствием в Республике Казахстан диссертационных советов по данной специальности, а соответственно, и невозможностью обучаться в аспирантуре, осуществлять соискательство.

Все имеющиеся в настоящий момент доктора наук и практически все кандидаты наук по специальности 13.00.03 – Коррекционная педагогика, осуществляли защиту своих диссертаций либо в Российской Федерации, либо в процессе разовых защит на заседаниях диссертационных советов по общей педагогике (13.00.01). В этих условиях, для эффективного развития национальной системы специального и инклюзивного образования в Республике Казахстан, становится насущно необходимым осуществление подготовки высокопрофессиональных научно-педагогических кадров по специальности «Дефектология» в условиях докторантуры на базе Института магистратуры и докторантуры (PhD) в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая.

Для реализации данной задачи в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая созданы все необходимые условия:

- авторской группой, состоящей из сотрудников КазНПУ им. Абая, в 2010 году разработаны проекты Государственных общеобязательных стандартов послевузовского образования (докторантуры) по специальности «6D010500–Дефектология», которые к настоящему времени утверждены Министерством образования и науки Республики Казахстан и рекомендованы к внедрению;

- КазНПУ им. Абая является первым в Республике Казахстан и ведущим учебным заведением, где с 1975–76 уч.г. осуществляется эффективная подготовка на бакалавриате, а затем и в магистратуре педагогов-дефектологов не только для республиканских специальных организаций образования, но и для всех дефектологических отделений ВУЗов РК. Открытие докторантуры по специальности «Дефектология» обеспечит преемственность разных уровней вузовского образования и их логическую завершенность;

- в КазНПУ имени Абая регулярно (4 раза в год) издается журнал «Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Специальная педагогика», внесенный в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертации по педагогическим наукам на основании решения коллегии Комитета по контролю в сфере образования и науки МОН РК (№ 6 от 23 апреля 2008 г.).

Кафедра психолого-педагогических специальностей в Институте магистратуры и докторантуры (PhD) КазНПУ им. Абая, на базе которой планируется создание образовательной программы докторантуры по специальности «6D010500 – Дефектология», имеет солидную научную базу, необходимую кадровую обеспеченность и творческий потенциал:

- подготовку докторантов будут осуществлять высококвалифицированные научно-педагогические кадры, каждый из которых имеет более 100 научных публикаций, учебников и учебных пособий для ВУЗов;

- с 2009 года по настоящее время сотрудники кафедры психолого-педагогических специальностей являются исполнителями проекта «Научно-педагогические основы модернизации подготовки специальных педагогов в условиях кредитной технологии обучения» по Программе фундаментальных исследований Министерства образования и науки РК 6.9 «Теория и методология развития системы непрерывного образования Республики Казахстан как основы повышения качества человеческих ресурсов страны». Разработанные в процессе данной научной деятельности рекомендации, базирующиеся на современной теоретико-методологической основе, смогут практически реализоваться в докторантуре;

- в 2009 году сотрудники кафедры психолого-педагогических специальностей являлись исполнителями проекта КазНПУ им. Абая «Система управления качеством подготовки специальных педагогов в условиях модернизации высшего образования» (2009);

- кафедра активно сотрудничает с ведущими учебными заведениями России (РГПУ им. А.И. Герцена, МГПИ, МГОПУ им. М.И. Шолохова, ЛГУ

им. А.С.Пушкина, ПИ ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет»), Узбекистана (ТГПУ им. Низами), Болгарии (Великотырновский университет им. Св.Кирилла и Мефодия), Польши (Академия специальной педагогики), с Национальным научно-практическим центром коррекционной педагогики Республики Казахстан и Республиканским центром «САТР»;

- кафедра регулярно проводит международные конференции и симпозиумы. Так, в 2008–2009 уч.г. совместно с кафедрой специальной педагогики была организована Международная научно-практическая конференция «Модернизация педагогического образования: проблемы и перспективы», в 2009–2010 г. – круглый стол на тему «Развитие научно-исследовательской, учебно-исследовательской работы обучающихся как фактор становления конкурентноспособных специалистов».

Открытие в КазНПУ имени Абая докторантуры по специальности «Дефектология» позволит организовать такую научно-педагогическую подготовку специалистов для ВУЗов, которая, в свою очередь, будет способствовать постепенному решению проблемы с насыщением системы республиканского специального и инклюзивного образования высококвалифицированными педагогами.

Наряду с этим для эффективной подготовки высококвалифицированных научных и научно-педагогических кадров в современных условиях развития национальной научной системы Республики Казахстан становится необходимым «обеспечение интеграции образования, науки и производства» /1/. В этих условиях «основным видом деятельности, осуществляемой высшим учебным заведением, наряду с образовательной является: научная, научно-техническая и инновационная, в том числе реализация права на объекты интеллектуальной собственности, а также проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ» /2/.

Ориентация национальной научной системы Республики Казахстан на интеграцию теоретических и практических задач, науки и производства ставит перед процессом научно-педагогической подготовки педагогов в ВУЗе по специальности «Дефектология» следующие актуальные задачи прикладного и теоретического характера:

- выделение приоритетов научных исследований в Казахстане и за рубежом в области специальной педагогики с целью определения актуальных направлений исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава дефектологических отделений ВУЗов, и на их основе – тематики учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки специальных педагогов;

- создание на базе кафедр, осуществляющих подготовку специальных педагогов, научно-исследовательских институтов, лабораторий, творческих коллективов, системы постоянно действующих проблемных и «авторских» семинаров, позволяющих при необходимости организовать «мозговой

штурм» по конкретной перспективной проблематике оказания помощи детям с ограниченными возможностями;

- создание консультационно-практических центров при ВУЗах, осуществляющих подготовку педагогов по специальности «Дефектология», с целью развития у них практических профессиональных знаний, навыков и умений;

- организация широких научных исследований специалистов, преподающих на дефектологических отделениях педагогических ВУЗов с подготовкой на их основе научно-методических пособий, нацеленных на немедленное включение новых научных данных непосредственно в учебный процесс;

- использование результатов научных исследований и практических достижений непосредственно в учебном процессе, обсуждая и анализируя их в разнообразных формах учебной деятельности;

- изменение системы оплаты работы преподавателей, включающей механизмы стимулирования проведения ими научной деятельности и ее оплату по конечному результату (качеству и объему запланированного исследования).

Представляется, что соблюдение предложенных условий модернизации высшего и послевузовского образования по специальности «Дефектология» позволит преодолеть разрыв науки и практики педагогического процесса, добиться подготовки творчески ориентированных высокообразованных специалистов, настоящих профессионалов в сфере специальной педагогики.

Широкое внедрение научных технологий в процесс подготовки научно-педагогических кадров по специальности «Дефектология», в свою очередь, не только поднимет уровень теоретической подготовки выпускников высших учебных заведений, который будет способствовать их быстрому и эффективному реагированию на современные достижения науки в области специальной (коррекционной) педагогики, развитию у них широкого спектра педагогического мышления и навыков оценки ситуации, формированию готовности внедрять новые технологии в систему образования, но и потребует кардинального изменения условий образовательного процесса. К таким условиям могут быть отнесены следующие.

1. В целях интеграции в европейское образовательное пространство казахстанской системы подготовки в ВУЗах педагогов для специального и инклюзивного образования необходимо внести изменения в «Классификатор специальностей», изменив специальность «Дефектология» на принятое в мире название «Специальная педагогика».

2. Для успешного решения задач обновления специального образования необходимы серьезные изменения в содержании, формах, технологиях и методах подготовки специальных педагогов.

3. Для эффективного функционирования и развития системы подготовки специальных педагогов необходимо соблюдение определенных условий:

- обновление содержания образования на всех его ступенях: бакалавриате и магистратуре;
- углубленная научная подготовка специалистов в докторантуре;
- ориентация на мировой уровень качества образовательных услуг;
- интеграция теоретических и практических задач, науки и производства;
- усиление практико-профессиональной направленности содержания дисциплин;
- уменьшение объема репродуктивной деятельности в учебном процессе и усиление акцентов на интеллектуальное развитие обучающихся;
- углубление профессионального самообразования, саморазвития, взаимодействия в обучении.

4. Основные направления модернизации форм подготовки учителя-дефектолога должны быть ориентированы на: расширение и использование различных форм подготовки специалистов; создание модели специалиста, соответствующей общим целям новой образовательной политики и задачам деятельности в системе специального образования; обеспечение единства общенаучной и специальной подготовки студента на всех ступенях обучения; создание современных учебно-методических комплексов для специальностей 5В050105 – Дефектология, 6М010500 – Дефектология, 6D010500 – Дефектология; развитие информационной среды, разработка и активное внедрение новых педагогических технологий, приемлемых для различных форм образовательного процесса и др.

5. Одним из приоритетных направлений модернизации подготовки специальных педагогов в условиях кредитной технологии обучения является внедрение и активное использование в вузовской практике личностно-ориентированного подхода и интерактивных методов обучения.

Реализация данных условий позволит организовать систему научно-педагогического образования так, чтобы:

- обеспечить преемственность разных уровней вузовского образования специалистов для оказания помощи детям с ограниченными возможностями;
- обеспечить академическую мобильность выпускников дефектологических отделений в международном образовательном пространстве и их востребованность на международном рынке труда;
- осуществить постепенное достаточное насыщение системы специального и общего образования высококвалифицированными специалистами, способными эффективно вести коррекционно-педагогический процесс на основе новейших достижений мировой и отечественной науки и практики в сочетании с творческим и рефлексивным отношением к педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 года. - N 1118.
2. Закон Республики Казахстан «О науке», утвержденный Указом Президента Республики Казахстан от 18.02.2011 года. - № 408-IV ЗРК

О.С. УШАКОВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Статья посвящена проблемам развития речи современных дошкольников. Автором доказано, что полноценное владение родным и вторым языком составляет основу оптимального развития личности детей. Комплексный подход является основой развития коммуникативных способностей дошкольника.

Мақала қазіргі мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесіне арналған. Автор ана тілі мен екінші тілді толық меңгеру бала тұлғасын дамытудың негізін құрайтынын дәлелдейді. Кешенді тәсіл мектепке дейінгі баланың коммуникативті қабілеттерін дамыту негізі болып табылады.

Annotation

The article is devoted to the problems of preschool children speech development. It has been proved by the author that fully possession of the native tongue and the second language makes the basis of an optimal development of children's personality. A complex approach is the base in developing communicative abilities of preschool children.

Ключевые слова: развитие речи дошкольников, обучение родному языку, психолого-педагогические основы билингвизма, коммуникативные способности дошкольников.

Развитие речи дошкольников, обучение их родному языку – одна из важнейших задач дошкольной педагогики и психологии. Ведущей тенденцией языкового развития современного общества является двуязычие и многоязычие (билингвизм и полилингвизм), то есть формирование компетентных в разных языках людей.

Изучение отечественного и зарубежного опыта работы с детьми-билингвами показывает, что обучение второму (или третьему) языку лучше начинать с дошкольного возраста. Формирование полноценного двуязычия,

начиная с раннего этапа обучения, способствует становлению личности, развивает её интеллектуальные, когнитивные и металингвистические способности, создаёт положительный опыт вхождения в полиэтничный социум.

Психолого-педагогические проблемы обучения родному и второму языку обоснованы в трудах Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, Ф.А.Сохина, А.М.Шахнарвича. В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно передать в следующих положениях:

- речь ребенка развивается в ходе генерализации (обобщения) языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;

- язык и речь представляют собой своеобразный «узел», в котором «сплетаются» различные линии психического развития – развитие мышления, воображения, памяти, эмоций;

- ведущим направлением в обучении родному языку является формирование элементарного осознания явлений языка и речи;

- ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений за языком, для саморазвития речи, придает речи творческий характер.

Исследования, выполненные в лаборатории развития речи и творческих способностей детей Института психолого-педагогических проблем РАО, доказали, что стержнем формирования языковой способности является семантический компонент.

Формирование языковых обобщений, ориентировки в речи и элементарного осознания языковой действительности лежат в основе освоения не только русского, но и любого другого языка.

Полноценное владение, как родным, так и вторым языком, развитие языковых способностей может рассматриваться как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, наличие которого предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Развитие речи органически связано с умственным воспитанием, поскольку развитое мышление человека – это речевое, языковое, словесно-логическое мышление.

Речевое воспитание тесно связано и с формированием художественно-речевой деятельности, т.е. с эстетическим воспитанием. Владение выразительными средствами языка формируется при ознакомлении с фольклорными и литературными произведениями.

Обучение дошкольников родному языку предоставляет возможности и для решения задач нравственного воспитания. Очень важно развитие коммуникативных способностей детей, умение общаться с взрослыми и сверстниками, как на родном, так и на другом языке.

Развитие речи традиционно осуществляется в разных видах деятельности детей: на занятиях, в игровой и художественной деятельности,

в повседневной жизни. Однако обучение родному (и второму) языку только на специальных занятиях может дать устойчивый развивающий эффект.

Вместе с тем важную роль в решении задач речевого развития и обучения второму языку детей дошкольного возраста играет организация языковой работы не только в условиях дошкольных образовательных учреждений, но и в семье. Родители могут самостоятельно заниматься с детьми в соответствии с задачами речевого развития детей. И здесь надо подчеркнуть значение индивидуального подхода к речевому развитию ребенка. Необходимо учитывать индивидуальные особенности личности ребенка: его мышления, воображения, памяти, эмоций.

Обучение языку, развитие речи должно рассматриваться не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками – фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и со взрослыми (как становление коммуникативных способностей). Поэтому существенной задачей речевого воспитания является не только формирование культуры речи, но и культуры общения, коммуникативной компетентности.

Характер общения ребенка с взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении всего детства, приобретая форму непосредственного, эмоционального контакта, речевого общения или совместной деятельности, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития. Общение – это сложный и многоплановый процесс, который выступает как средство передачи форм культуры, общественного опыта, языка, речи.

Коммуникативная компетентность включает в себя следующие компоненты: знания, прогнозирование и программирование процесса общения, «вживание» в коммуникативную ситуацию и управление этой ситуацией, общение (вербальное и невербальное), учет социальной роли партнера и коммуникативная культура.

В дошкольном образовании тесная взаимосвязь этих структурных компонентов коммуникативной компетентности рассматривается как взаимосвязь коммуникативных и речевых умений ребенка, как развитие речи в общении, усвоение социального опыта, познание, развитие творческих способностей дошкольников. Все эти умения дадут ребенку возможность в элементарных формах прогнозировать общение, ориентироваться на статус собеседника (друг, педагог, родители, незнакомый партнер, – как сверстник, так и взрослый), управлять ситуацией, выполнять роль социального партнера.

Правильно организованное обучение и дидактическое общение позволит детям успешно овладеть речью и коммуникативными умениями, развить их творческие способности в изобразительной, музыкальной и художественно-речевой деятельности. Ребенок может выразить свои эмоции, чувства словом, которое должно быть образным, емким, точным. При этом необходимо развивать и культуру общения, речевой этикет,

однако воспитание культуры общения дошкольника не должно сводиться к заучиванию этикетных формул.

Дошкольный возраст – это период, когда дети наиболее остро нуждаются в приобретении информации, поэтому необходима специальная организация общения, чтобы помочь им приобрести коммуникативные и речевые умения и навыки. Особенно необходима такая организация при обучении второму языку.

К речевым умениям относятся отличная вербальная память, языковое чутье, т.е. правильный отбор языковых средств, логическое построение и изложение высказывания, умение ориентироваться на речь собеседника, общая эрудиция. В сферу коммуникативных умений входят инициативность в беседах, самостоятельность, активность, личное проникновение в содержание высказывания, степень выраженности своего участия в разговоре, эмоционально-оценочное реагирование.

Главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного и второго языка, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями.

Система занятий по развитию родной речи, существующая в российских дошкольных образовательных учреждениях, создана на базе комплексного подхода. В целях ее методического обеспечения разработана особая развивающая технология, которая направлена на решение в интервалах одного занятия разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую, а в итоге – развитие связной монологической речи в целом. Ведущим принципом разработанной системы является взаимосвязь разных речевых задач, которая на каждом возрастном этапе выступает в разных сочетаниях. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема определения приоритетных линий изменения содержания и структуры каждой речевой задачи на разных возрастных этапах.

Система речевой работы способствует последовательному усвоению структурных элементов языка. Основным в этом усвоении является создание оптимальных педагогических условий для развития языковых способностей детей. В связи с этим повышается удельный вес работы над словом как основной единицей языка и определение круга языковых явлений, с которыми можно знакомить детей дошкольного возраста. Так, словарная работа включает систематическое ознакомление детей с многозначными словами, семантическими отношениями между ними, развитие точности при употреблении синонимов и антонимов. Такой подход обеспечивает раскрытие перед детьми достаточно сложных явлений языковой действительности, а именно семантических связей и отношений в области лексики.

В становлении грамматического строя речи важной является задача формирования языковых обобщений, что дает возможность развития широкой ориентировки в типичных способах словоизменения и словообразования, воспитания "чувства языка" и внимательного отношения к грамматическим

явлениям языка.

В развитии связной монологической речи на первый план выступает формирование у детей представлений о структуре разных типов высказывания (описаний, повествований, рассуждений) и развития умений связывать между собой предложения и части высказывания разными лексическими средствами.

Взаимосвязь разных разделов речевой работы является необходимым условием изучения преемственных связей в содержании обучения дошкольников и младших школьников. Соблюдение преемственности в развитии речи, как дошкольников, так и школьников должно обеспечивать логическую последовательность всех ступеней освоения родного языка, систематичность в овладении речевыми умениями и навыками.

В отношении развития речи дошкольников мы имеем дело с двумя формами осуществления преемственности: линейной и концентрической. Решение каждой речевой задачи (воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, словарная работа, развитие связной речи) осуществляется, прежде всего, линейно, поскольку от возраста к возрасту идет постепенное усложнение материала внутри каждой задачи, варьируется и сочетаемость упражнений, их смена и взаимосвязь. Вместе с тем в этом усложнении на каждом этапе обучения сохраняется программное ядро. В развитии связной речи – это связывание предложений в высказывание, в словарной работе – это работа над смысловой стороной слова, в грамматике – это формирование языковых обобщений.

Большинство занятий по развитию речи построено по тематическому принципу, т.е. упражнения и высказывания детей начинают, продолжают и развивают одну тему. Тематика занятий разнообразна: это и времена года, мир животных и растений, явления общественной жизни, отношения взрослых и детей, любовь к природе. Со многими из этих тем дети знакомятся на занятиях по расширению представлений об окружающей жизни, по ознакомлению с художественной литературой, а после на занятиях по развитию речи они закрепляют полученные знания и учатся выражать свои впечатления и отношение к окружающему сначала на основе отдельных лексических и грамматических упражнений, а затем в связных высказываниях. И тогда такой переход от выполнения задания на подбор синонимов и антонимов к составлению рассказа или сказки становится естественным.

Важным направлением работы по обучению языку является проведение педагогической диагностики для выявления уровня сформированности программных задач у каждого ребенка, прослеживания качественных характеристик детей каждой возрастной группы, успешности овладения отдельными сторонами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) и формами речи (диалогической и монологической). Итак, главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного и второго языка, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь// Собр. Соч. Т. 2. – М., Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., Изд-во Мос. Психол.- социол ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
3. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М., Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 249 с.
4. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995. – 96 с.

А.Н. ГАЛАГУЗОВ

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В КОРПОРАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы применения компетентностного подхода в образовании, особенности формирования компетенции и компетентности в профессиональном и корпоративном образовании.

Мақалада білім берудегі біліктілік мәселелері, біліктілікті қалыптастыру ерекшеліктері, мамандырылған және корпоративті білім берудегі біліктілік қарастырылады.

Annotation

The problems of competence approach in education, peculiar properties of expertise and competence formation in the professional and corporate education are considered in the article.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональное, дополнительное и корпоративное образование.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» получили распространение в России сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования.

Компетентностный подход является методологией, обеспечивающей модернизацию всей системы непрерывного образования в соответствии с

требованиями современного российского общества к качеству образования будущих специалистов как человеческого капитала, ресурса рынка труда.

Компетентностный подход — это междисциплинарное направление исследований, нацеленных на изучение компетентности как интегрального результата непрерывного образования человека, личности, субъекта профессиональной деятельности, и как процесса формирования ее, обеспечивающего успешность в личностной, социальной, технологической сферах жизнедеятельности.

Проблеме компетентностного подхода, формированию компетенций в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях посвящено довольно много различных научных публикаций: работы А.Л. Андреева /1/, И.А. Зимней /2/, А. Хуторского /3/ и многих других ученых. Защищены многочисленные диссертации (докторские и кандидатские), которые освещают различные проблемы использования компетентностного подхода и формирование компетенций у учащихся, студентов при изучении различных дисциплин.

Однако в изученных нами работах по компетентностному подходу недостаточно, на наш взгляд, рассматриваются вопросы использования компетентностного подхода в корпоративном образовании и особенности формирования компетенций у специалистов в корпоративном образовании.

Несмотря на то, что в России термин «корпоративное образование» не имеет нормативного определения, корпоративное образование активно развивается. Защищены многочисленные кандидатские и докторские диссертации по корпоративному образованию по социологии, экономике, психологии, педагогике /4,5/. Опубликовано большое количество монографий, учебных пособий, статей и другой литературы, освещающих различные методологические, теоретические и практические вопросы корпоративного образования /6,7/.

В массовом порядке в России открываются корпоративные университеты. В настоящее время корпоративные университеты являются широко признанной и прочно устоявшейся практикой во многих американских компаниях, а также получает распространение в Европе. Практически каждая большая компания в России создает свой корпоративный университет. Многие крупные предприятия считают, что создание корпоративных учебных заведений сокращают финансовые и временные затраты на процесс обучения и повышения квалификации за счет сокращения отрыва персонала от работы для проведения обучения. Сегодня создание корпоративного учебного заведения стало своеобразной нормой представительства компании в бизнесе.

В наших статьях мы неоднократно рассматривали взаимосвязь корпоративного и дополнительного образования, например, где корпоративное образование фактически представляется повышением квалификации специалистов предприятия или переподготовкой кадров /8/. У системы дополнительного образования есть сложившийся широкий доступ к методическому и кадровому ресурсам в требуемых направлениях, а у

корпоративного – организационные и финансовые возможности, позволяющие обеспечить процесс запуска и высокое качество подготовки. Поэтому качество корпоративного образования зависит от взаимосвязи дополнительного образования и задач конкретной корпорации (предприятия) по повышению квалификации специалистов, на которое влияет формирование соответствующих компетенций специалистов.

Основная цель профессионального образования, согласно Концепции модернизации российского образования, — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, а также удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

В процессе профессиональной подготовки будущий специалист приобретает определенные знания и умения, которые в дальнейшей его профессиональной деятельности закрепляются, у него вырабатывается профессиональный опыт, окончательно формируются соответствующие компетенции и компетентность.

Компетенция – способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности в соответствии со своими правами, обязанностями и областью профессиональных задач, на которые распространяются необходимые полномочия. Компетенция специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции.

Таким образом, понятие «компетенция» употребляют тогда, когда говорят о совокупности полномочий, прав и обязанностей, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу. Из этого можно заключить, что термин «компетенция» имеет профессионально-технологическое назначение.

В любой компании существует определенная иерархия специалистов. Самый «верхний эшелон» наемных работников составляют менеджеры и руководители компаний, так называемые топ-менеджеры, которые решают задачи стратегического характера. Это генеральные, исполнительные, финансовые директора компаний, вице-президенты и др. Деятельность работников этого уровня направлена на развитие компаний в целом.

Следующая категория работников – менеджеры среднего и нижнего уровня. Они непосредственно обеспечивают деятельность компаний, организуют работу персонала, находящегося в их подчинении. Следующая категория работников – это непосредственно рабочие и другой обслуживающий персонал.

Если на первых этапах развития корпоративного образования основное внимание уделялось первому и второму звену работников компаний, повышению их профессионального уровня и компетенции, то в настоящее

время руководители компаний заинтересованы в повышении квалификации всех работников компании, ибо от их профессионализма зависит успех компании в бизнесе.

В результате корпоративного образования сотрудник повышает свою компетентность, приобретает определенные новые качества. Во-первых, у него появляется компетентность в узкопрофессиональном отношении, т.е. он совершенствует умения и навыки, необходимые для эффективного исполнения своих прямых обязанностей на уровне корпоративных требований. Во-вторых, сотрудник начинает глубже понимать смысл и характер своей профессиональной деятельности. В-третьих, сотрудник начинает участвовать в формировании и обеспечении устойчивого коллектива. В-четвертых, у него появляются четко сформулированные и подлежащие достижению понятными путями личностные цели. В итоге, сотрудник начинает воспринимать корпорацию и свою работу в ней как средство достижения целей компании и своих личных.

Безусловно, что содержание программ, формы и методы, используемые в повышении квалификации и переподготовке кадров, оценка качества такой работы зависят, прежде всего, от профиля профессиональной деятельности компании. Однако, компетентностный подход в корпоративном образовании, на наш взгляд, должен иметь приоритетное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика, 2005 - № 4. – С. 19-27.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42.
3. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64.
4. Тараканова Е.В. Взаимодействие вуза и корпорации в условиях становления непрерывного корпоративного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2008. – 23 с.
5. Караман Е.В. Институализация корпоративного образования в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
6. Корпоративное обучение : сб. науч. тр. / отв. ред. В.А. Грищенко – Новосибирск : Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2006. – 240 с.
7. Лоргина Н.Н. Болонский процесс и корпоративные проблемы дополнительного профессионального образования персонала // Сб. тр. по проблемам ДПО. 2006. - Вып. 7. - С. 13-17 и др.
8. Галагузова М.А. Корпоративное образование : от сущности к новому содержанию // Педагогика. – 2010. - № 2. – С. 32-37.

А.К. ШОЛПАНҚҰЛОВА

КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ҰҒЫМЫ, ОНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Аннотация

Бұл мақалада коммуникативтік құзыреттілік және оның құрылымы, сонымен қатар оның түрік тілін жедел оқытудағы мәні мен рөлі қарастырылады. Қазіргі әлеуметтік талаптардың бірі жедел оқытудың технологиясын ғылыми-әдістемелік негіздеу және жоғары деңгейде түрік тілін жедел оқытуға коммуникативті бағыттау болып табылады. Түрік тілін жедел меңгеруде коммуникативтік құзыреттілікке жетудің тиімді жолы коммуникативті бағдарлық оқытуды жүзеге асыру.

В данной статье рассматривается структура, сущность коммуникативной компетентности, а также ее роль в интенсивном обучении турецкого языка. Современными социальными требованиями являются научно-методическое обоснование технологии интенсивного обучения и коммуникативно направленное интенсивное обучение турецкому языку на высоком уровне. Эффективный путь достижения коммуникативной компетентности при интенсивном обучении турецкому языку – реализация коммуникативно ориентированного обучения.

Annotation

In the given article the communicative competency and its structure, and also its essence and role in intensive training of Turkish language is considered. In the modern society, the increased interest and the realized approach to the importance of foreign language possession, creates requirement of intensive training of Turkish language. In this connection, modern social requirements are the scientific-methodical directions based on high level technologies of intensive and communicatively directed training of Turkish language.

Түйін сөздер: құзыреттілік, коммуникативті құзыреттілік, жедел оқыту, ақпараттық-коммуникациялық, интерактивті оқыту технологиясы.

Қазіргі заманғы қолданылып келген тіл үйретудің көптеген әдіс-тәсілдері құзыреттілікке бағытталған оқытудың басты шарттарын

қанағаттандыра алмауда. Бүгінгі қоғамдық қажеттіліктің көрінісі болып отырған әлеуметтік-лингвистикалық жағдай тіл үйрету әдістемесіндегі жеделдете оқыту мәселесіне баса мән беріп, терең зерттеуді талап етеді.

«Жеделдету» сөзінің тіл үйрету термині ретіндегі мағынасына тіліміздегі “жедел - тез, жылдам, асығыс, тығыз” /1/ 48 б./ ұғымдарынан гөрі орыс тілінде қолданылып жүген «интенсивный» сөзінің латын тіліндегі түпнұсқасының мәні («intensio» - қысым, ширату, қатайту, қарқындалу, бар күшті салу /2, 153 б./) көбірек сәйкес келеді.

Бұл жөнінде Ресей ғалымы Г.А.Китайгородский: «Интенсив терминінің өзі қате түсініле бастады. Әдісті қате түсіну оқытушы үшін «жеңілдетілген, қысқартылған, толық емес бір дүние», ал тіл үйренуші үшін «еш қиналусыз өсірілген, жылдам піскен жеміс» ұғымын берді. Интенсив сөзінің латынша мағынасына сәйкес белгілі бір уақыт көлеміндегі еңбек энергиясының көлемі ғана емес, уақыт тығыздығы да ескеріледі. Шындығында жеделдете оқыту қатал уақыт шегіндегі динамикалы, тығыз, мол тілдік материал арқылы жүргізіледі», - деп жазады /3, 12 б./.

Шет тілдерін, соның ішінде түрік тілін жеделдете оқыту деңгейлік оқыту жүйесінде, мол ақпараттық білімдік ортада тіл үйренушінің өздік жұмысын тиімді ұйымдастыру арқылы оқу-танымдық функцияларын арттыра отырып, тілдік тұлғаның *коммуникативтік (қатысымдық)* /4, 8 б./ *құзыреттілігін* қалыптастыруға бағытталған, жаңашыл ақпараттық-коммуникациялық, интерактивті оқыту технологияларына негізделген қатысымдық бағдарлы оқыту әдісі болып табылады.

Зерттеу барысында оқыту үдерісінің заңдылықтары негізінде *түрік тілін оқытудың* басты төрт қағидасы (ұстанымы) айқындалды, олардың өзіндік ерекшеліктерін төмендегідей сипаттауға болады:

- түрік тілін жеделдете оқытудың ерекшелігін, мақсатын және жалпы бағытын көрсете отырып, барлық оқу-тәрбие үдерісінің негізін құрайтын өзара тілдік қатынасты іс жүзіне асыратын *қатысымдық қағидасы*;

- жеделдете оқыту үдерісінің басты тұлғаларының өзара субъекті-субъектілік қарым-қатынасқа құрылуын, оқу мен тәрбиенің тілдік тұлға қалыптастыруға бағытталуын, оқуды белсендіру арқылы тілдік тұлғаның қатысымдық құзыреттілігін қалыптастыруды көздейтін *тұлғаға бағытталған оқыту қағидасы*;

- тіл үйренуші тұлға мен топтың сөйлеу белсенділігін арттыруға, топтағы әрбір жеке адамның білігін, қабілетін, құзыретін, мүмкіндігін дамытуға, жетілдіруге бағытталған *белсенділік қағидасы*;

- түрік тілін жеделдете оқып-үйренудің қажеттігін саналы түрде түсіну, пайымдап болжау, өз ықыласымен саналы меңгеруге кірісу, жеке бас,

танымдық уәждемесінің артуы, нәтижеге, әдістің дұрыстығына, өз күшіне сену, қабылданған ақпараттардың мәнін түсіну үдерістерінің бірігуін жүзеге асыратын *саналылық қағидасы*.

Біздің пікірімізше, тілді меңгеру, сөйлесім білігі мен дағдыларын игеру, белгілі бір дәрежеде тілдік қатынасқа қол жеткізу коммуникативтік құзыреттілікке ие болу дегенді білдіреді. Сонымен *түрік тілін жеделдете оқытуда тілдік тұлғаның құзыреттілігін дамытуда, әсіресе коммуникативтік құзыреттіліктің құрамдас бөліктеріне ерекше мән беріліп, оларды дамыту жолдары айқындалды*.

Коммуникативтік құзыреттілік лингвистикалық, сөйлеу, әлеуметтік, дискурсивтік, стратегиялық және әлеуметтік-мәдени құзыреттілік сияқты компоненттерден тұрады. Олардың әрқайсысына қысқаша сипаттама бере кетейік.

Лингвистикалық құзыреттілік лексика-грамматикалық, фонетикалық түсінігінің қалыптасуы, грамматикалық, синтаксистік, стилистикалық нормаларына сәйкес, оларды тілді қолдану процесінде пайдалана білуі, әдеби тілді және жазуды еркін білуі арқылы бағаланады. Ол түрік тілін жеделдете оқытуда тұлғаның бойында қалыптасатын коммуникативтік құзыреттілік жүйесінде тіл үйренушінің тілдік бірліктерді сөйлесім әрекетінде қолдану мүмкіндігін көрсетеді.

Сөйлесу құзыреттілігі прагматикалық қабілеттерін тіл арқылы іске асыра білуі, нақтылай айтқанда, тілдік мәтіндер мен материалдарды оқып, түсіне алуы, қабылданған тілдік ақпараттар туралы өз көзқарасы мен пікірін білдіре алуы, қарсылығын білдіру, құптау, ренжу, таңдану, мақтау, қайта сұрау, ұсыныс жасау, анықтау, шешім қабылдау және басқа да тілдік коммуникациядағы компоненттер бойынша тілді білушінің сөйлеу мен жазудағы деңгейін анықтайды. Ол әлеуметтік ахуалды бағдарлап, адамдармен тең дәрежелі қатынас тәсілдерін жүзеге асыра білу мүмкіндіктерін білдіріп, сөйлеудің табиғилығын, қатысымдық қуатын сақтай отырып, эмоцияны жеткізе алу мүмкіндігін де көрсетеді.

Әлеуметтік құзыреттілік – ауызекі сөйлеу немесе тілдің басқа нысандары арқылы тілді қолданушылардың топтарымен қарым-қатынас жасай алуы, тілді қолданушының кәсібіне, қоғамдық-әлеуметтік ортадағы орнына, көзқарасы мен дүниетанымына, білім деңгейі мен мәдени дәрежесіне сәйкес, нақтылай айтқанда, көшеде, үйде, қоғамдық көліктерде, мемлекеттік мекемелерде, қоғамдық ұйымдарда, теледидарда, оқу орындарында т.б. қарым-қатынас жасау барысында тілдік икемделу қабілеті. Ол қазіргі қоғамдағы қатынастар жүйесінде өз орнын таба алу, әлеуметтік жауапкершілік қабілеті ретінде көрініс табады.

Дискурсивтік құзыреттілік – мәтіндерді, тілдік материалдарды, сөйлемдерді, сөз тіркестерін және басқа да тілдік бірліктерді өзара байланыстыра алу, сондай-ақ, тілдік қарым-қатынастарда оларды біртұтас қолдана білу. Ол айтылымның паралингвистикалық белгілеріне назар аударып, тілдік және тілдік емес факторларды ұштастыра қолдану мүмкіндігін білдіретін синтез ретінде қарастырылды.

Стратегиялық құзыреттілік – тілді білудегі және қолданудағы кемшіліктер мен қателіктерін, білмейтін тұстарын айқындай отырып, оларды жетілдіре білуі болып табылады. Ол ақпараттық білім алу ортасында табысты қызмет ету мүмкіндігін көрсетеді.

Әлеуметтік-мәдени құзыреттілік меңгеріліп отырған тілдің еліндегі ұлттық-мәдени ерекшеліктерді, ұлт өкілдерінің ойлау жүйесін білуімен және оларды сол тіл арқылы қолдана білуімен айқындалады. Ол тілдік тұлғаның әлемнің тілдік моделінің көрінісі болып табылады. Сонымен қатар кәсіби терминдерді меңгеріп, жұмыс істей алу қабілеттерін көрсететін *кәсіби құзіреттілік пен* кез келген халықтың ұлттық рухани құндылықтарына құрметпен қарауынан көрінетін *зияткерлік* құзыреттілік те болады. Аталған құзыреттіліктер бір-бірімен өзара тығыз байланысты.

Демек, түрік тілінде коммуникативтік құзыреттілікке ие тілдік тұлға өзіне қажетті кез келген салада іс қағаздарын жүргізе алуға дайын деп есептеледі, одан ары қарай кәсіптік терминдермен жұмыс істеу, әр мамандықтың өзіндік ерекшеліктеріне сәйкес іс қағаздарын жүргізуді меңгеру әрбір жеке тұлғаның өз құзырындағы танымдық, ізденімдік іс-әрекетке тәуелді болады.

Түрік тілін жеделдете оқытудағы мәтіндер мен жаттығулардың қатысымдық бағдарына келетін болсақ, тіл үйренушінің түрік тіліне деген көзқарасы өзгереді, ол тілді танымдық объект ретінде ғана емес, топ мүшелерімен арнаулы қарым-қатынастағы жетістіктерін қанағаттандыратын құрал ретінде бағалайды. Жеделдете оқытуда қатысымдық бағдарды жүзеге асыру бүгінгі күнде аз зерттелген сөйлесімдік мәтіндер мен сөйлеу жаттығуларын қолданудың қажеттілігін тудырды. Жеделдете оқытуда сөйлесім әрекетінің түрлерін меңгертуге арналған сөйлесімдік мәтіндер қолданылады.

Сөйлесімдік мәтіндердің оқу мәтіндерінен айырмашылығы – оған ауызекі сөйлесудің аутентикалық, дискурстық, диалогтық және полилогтық белгілері тән. Тілді қолданушылардың бір-бірімен шынайы өмірлік жағдаяттардағы тілдік қатынасы барысындағы өзіндік сөйлеу стилін бейнелейтін мәтіндер *аутентикалық* (гр. Authentikos – шынайы, ақиқат, жалғандықты жоққа шығару) мәтіндер деп аталады. Тілдік қатынас көлемді мәтіндердің болуын қажет етпейді, тек үзінді түріндегі сөйлесімдік бірліктердің арнаулы тізбегінен тұрады. Бұл қатысымдық мақсатта қолданылатын сөйлесімдік

мәтіндердің *дискурстық* сипатын (фр. *discovers* – сөйлесім (речь) танытады. Диалогтық сөйлеудің 25 пайызға жуығын дайын сөйлеу блоктарының репродукциясы құрайтыны белгілі, сондықтан *диалог, полилог* түріндегі сөйлесімдік мәтіндерді меңгерту тіл үйренушінің спонтанды сөйлесім әрекетіне қол жеткізуіне мүмкіндік береді.

Сөйлеу жаттығулары – қабылдауға, ойлауға, еліктеуге және сөйлеу үлгілерін есте сақтауға бағытталып, тіл үйренушілерді белсенді айтылым әрекетіне жетелейді. Жеделдете оқытуда сөйлеу жаттығуларының төмендегідей түрлері қолданылды: тірек сызбалар арқылы ауызша мәтін құрау; тірек сөздерге сүйене отырып өз мәтінін құрастыру; кестелерде берілген мәліметтер бойынша ауызша мәтін құрау; мәтінді өзгертіп әңгімелеу; диалогтарды толықтыру; берілген диаграммаға сүйене отырып, жаңа мәтінін ұсыну; берілген жағдаяттық тапсырмаға сәйкес әңгіме құрау; берілген сұрақтарға жауап беру; сурет бойынша әңгіме құрау; берілген жоспар бойынша әңгіме құрау жаттығулары.

Тәжірибе көрсеткендей, *оқытудың интерактивті* (ағ. «interact» «Inter» – «өзара», «act» – әрекет) технологиясы топпен, ұжыммен жұмыс істеуге, досының, әріптесінің пікірін тыңдауға жұмылдыра отырып, коммуникативтік құзыреттілікті арттыруға игі әсер етті. Интерактивті технологиялардың бір түрі – *қатысымдық ойындар*.

Сонымен түрік тілін жеделдете үйретудің мақсаты – тіл үйренушінің коммуникативтік құзыреттілігін дамыту, оның қолданылу аясы мен қарым-қатынас деңгейін арттыру. Жеделдете оқытудың қатысымдық бағдары тілді қатынас құралы ретінде пайдалануға қабілетті, түрлі жағдаяттарда тілдік қатынасқа түсуге әлеуетті, білімді, білікті, құзыретті тілдік тұлға қалыптастыруды көздейді. Түрік тілін жеделдете оқытудың әдістемелік жүйесі - тіл үйренудің қажеттілігін саналы түрде сезініп, тіл үйренуге бел байлап алдымызға келген адамдардың сенімінен шығатын, нақты мақсат болса, қысқа мерзімде де нәтиже шығару мүмкін екендігіне көздерін жеткізетін жоғары дидактикалық талаптарға сай әдістемелік жүйе. Жеделдете оқытуда жаңа технологияларды қолдана отырып, қатысымдық бағдарлы ұйымдастыру тіл үйренушілердің оқу мотивтерін арттыруға көп әсер етеді. Мол электронды білімдік ресурстармен жабдықталған ақпараттық білім кеңістігінде тіл үйренуші өз бетімен ақпарат көздерін таңдай алады, уақыт үнемдеу дағдысы мен халықаралық қарым-қатынас этикасын меңгереді, өз әлеуетін, өзінің кәсіби, тұлғалық сапаларын объективті және мақсатты бағалауды үйренеді. Тілдің танымдық қызметін басшылыққа ала отырып, іріктелген лексикалық бірліктер тіл үйренушілерге тартымды, түсінікті, пайдалы әрі қажетті болады. Олар тіл үйренушінің бойында халыққа, тілге деген сый-құрмет сезімдерін оятады,

құндылық бағдарын қалыптастырады. Тіл үйрету әдістемесінде үздіксіз қолданылып келе жатқан дәстүрлі мәтіндермен жұмыс, жаттығу жұмыстарын қатысымдық бағдарлы ұйымдастыру тіл үйренушінің сөйлесім белсенділігін арттырады. Соған байланысты жеделдете оқытуда сөйлесімдік мәтіндер мен сөйлеу жаттығулары ұсынылады.

Қорыта келгенде, кез келген тілді меңгеру, тілдік білімді бағалаудың мемлекеттік стандарты – бағалаудың анағұрлым мойындалған, кең таралған бір түрі ретіндегі тестінің қолжетімді әрі ұсынымдалған түрін жүйелейтін және реттейтін нормативтік құжат. Әлемдік тәжірибе мен тест жүйесін зерделейтін ғылыми тұжырымдар бойынша тестінің қолжетімділігі мен сенімділігі оған қойылатын басты талаптардың бірі болып табылады. Тілдік білімді бағалау тілді білуге талап қойған кезде қолданылатын құрал ретінде анықталады және тілді меңгеруге, тілді үйрену бойынша әрекетін дамытуға және ынталандыруға бағытталған тетіктің маңызды қызметін орындайды. Бағалау нәтижесі – тілді білу деңгейінің көрсеткіші. Бағалау нәтижесі арқылы тілдік білімге талап қойылады және тілді меңгеру үшін тұлғаны ынталандыру жүзеге асырылады. Тілдік білімді тест түрінде бағалау мемлекеттік деңгейдегі іс-шара болып табылмаған жағдайда, қойылатын талаптарды анықтау және тілдік білімді бағалау, оны үйрену әрекетін ынталандыру секілді маңызды қызметтер іске асырылмайды. Тест тапсырмаларын қалыптастыру процесіне мемлекеттік стандарттарда көрсетілген тілдік білімді бағалаудың түрлі әдістері мен тәсілдері, тілдік білім деңгейін бағалауға қойылатын талаптар, деңгейлік шкалалар бойынша тестілеу нәтижелерін бөлу ықпал етеді. Бұл жүйе тестіленушінің коммуникативтік құзыреттілігін тексеруге бағытталған. Түрік тілін бағалауда сөйлеу мәдениеті, сауаттылығы, сөздің дұрыс айтылымы анықталады. Тілдік білімдегі коммуникативтік құзыреттіліктер құрылымын ескеретін түрік тілін білу деңгейін бағалаудың отандық жүйесі тілдің меңгерілуі мен қолданысын, дамуын және ілгері жылжуын бақылайтын тетік ретінде қалыптасуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ҚТТС 4 т. Жалпы ред. басқарған А.Ысқақов. – Алматы: Ғылым, 1979. – 672 б.
2. Краткий словарь иностранных слов. Под.ред. И.В.Лёхина и Ф.Н.Петрова. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1952. – 500 с.

3. 33 ответов на 33 вопроса (диалог стажеров и сотрудников Центра интенсивного обучения иностранных языков при МГУ) Под ред. Г.А.Китайгородской. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 198 с.
4. Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас. Оқулық. – Алматы: «Сөздік-словарь», 2005. – 272 б.

Г.Н.ЖАМПЕИСОВ

ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В УИС МЮ РК

Аннотация

В данной статье рассматриваются сущность понятия «управленческое решение», объективные и субъективные предпосылки принятия управленческих решений в УИС МЮ РК.

Бұл мақалада басқару шешімінің түсінігі және ҚР ӘдМ ҚАЖ-дегі басқару шешімдерін қабылдаудағы объективті және субъективті алғышарттар қарастырылған.

Annotation

This article discusses the concept of managerial decisions, the objective and subjective prerequisites of managerial decision-making in CES SM RK. The author also provides a definition of managerial decisions in the penal system of Kazakhstan.

Ключевые слова: управленческое решение, объективные и субъективные предпосылки, учреждения Уголовно-исполнительной системы.

В современных условиях совершенствования управления органами и учреждениями Уголовно-исполнительной системы (УИС) Казахстана повышение обоснованности и качества принимаемых управленческих решений приобретает особую значимость. Это обусловлено тем, что управленческое решение представляет собой неотъемлемую составную часть процесса управления, важное средство достижения его целей. Кроме того, решения в области исполнения наказаний имеют большое социальное значение и являются важным организационным фактором, обеспечивающим эффективное использование сил и средств учреждений УИС. Это вызывает необходимость постоянного изучения управленческих решений, совершенствования их выработки и реализации.

Процесс принятия решений – это организационный механизм, с помощью которого пытаются достичь желаемого результата. Каждое решение направлено на решение конкретной проблемы, возникающей в процессе управленческой деятельности на любом ее этапе. Поэтому принятие решений можно рассматривать как специфическую область профессиональной деятельности руководителя. В своей деятельности любой руководитель постоянно принимает множество самых разнообразных управленческих решений. Глубокое изучение проблем подготовки управленческих решений, поиск путей дальнейшего совершенствования организации их разработки и реализации имеет первостепенное значение для руководителей всех уровней системы управления УИС. Незнание научных основ процесса подготовки и принятия управленческих решений, игнорирование предъявляемых к ним требований могут обернуться резким осложнением оперативной обстановки в учреждениях уголовно-исполнительной системы, привести к дезорганизации их деятельности, снижению эффективности исправительного процесса.

Данная статья в определенной мере посвящена вопросам теории и практики разработки и принятия управленческих решений в уголовно-исполнительной системе.

Управленческая деятельность представляет собой явление прикладного характера, призванное обслуживать реализацию целей и функций управления, обеспечивать подготовку и проведение в жизнь управленческих решений и действий/1/.

Рассмотрим вкратце место и роль управленческого решения в процессе управления. Ю.П. Хорькин определяет *процесс управления* как достижение нормативно установленных целей управления с помощью правовых, организационных и иных средств управленческого воздействия, как постоянно осуществляемую управленческую деятельность, нацеленную на обеспечение согласованности функционирования всей системы, на успешное выполнение стоящих перед ней задач, последовательное осуществление стадий, этапов и процедур управленческой работы, целевое применение различных форм и методов, а также средств управленческого воздействия /2/.

А.П. Корнев дает более общее определение *процесса управления*, под которым понимается процесс целенаправленного воздействия на управляемую систему /3/.

Существуют и другие мнения по данному вопросу. Так, В.И. Махинин определяет *процесс управления* как «совокупность последовательных действий руководителей, позволяющих создавать, поддерживать и развивать различные внутренние условия успешной деятельности исполнителей

(организационных звеньев)» /4/. Однако представляется, что данное определение в отличие от первых двух точек зрения не отражает в полной мере целенаправленный характер процесса управления.

До сих пор не существует единого подхода и к пониманию состава процессов управления. В общем виде процессы управления можно рассматривать с различных точек зрения: содержания (что именно делается), организации (в каком порядке делается), технологии (как делается) /4/.

Содержание процессов управления, в конечном счете, определяется объектами управления. В этом содержании можно выделить различного рода аспекты: политический, экономический, правовой, научный, технический, социальный, информационный, психологический, этический и т.д.

Для организационной характеристики процессов управления достаточно показательным является временная последовательность осуществления его функций.

С технологической точки зрения процессы управления характеризуются по-разному: как этапы сбора, преобразования и хранения информации, а также используемые при этом современные методы и средства; как этапы научной организации труда, включая документирование и документооборот; как этапы выполнения разнообразных действий, связанных с управленческими решениями, и т.д. /5/. Наиболее важным является рассмотрение технологии управления через систему действий с управленческими решениями, поскольку именно ради этого выполняются все другие из перечисленных выше действий/5/.

Процесс управления можно представить состоящим из двух крупных стадий – *подготовки и принятия управленческого решения и реализации или организации его исполнения*. Отечественная и зарубежная теория и практика убедительно доказывают, что эффективность управления в значительной мере зависит от качества принимаемых решений. Именно в процессе выработки, принятия решений, организации их исполнения закладываются основы эффективного или, наоборот, неэффективного управления /6/.

В управленческой деятельности любой руководитель постоянно принимает множество самых разнообразных управленческих решений. Их необходимость связана с действием различных причин. На практике постоянно возникают проблемы, ситуации, требующие своего разрешения, которое на первоначальном этапе осуществляется посредством управленческих решений. Любое практическое действие начинается с того или иного решения. Таким образом, управленческое решение представляет собой неотъемлемую, объективно необходимую составную часть процесса управления, важное средство достижения его целей. В реальной

действительности разрабатывается и принимается огромное количество решений. Собственно, весь процесс управления состоит из непрерывной цепи решений/6/. Процесс подготовки, принятия и организации исполнения руководителем управленческих решений «является «фокусом» и связующим стержнем управленческой деятельности, тем генеральным направлением, реализации которого подчинены многочисленные действия руководителя и других категорий работников аппарата управления» /7/.

Прежде чем перейти к рассмотрению понятия управленческого решения, следует упомянуть, что когда говорят о решении проблем, используют этот термин в трех значениях:

- 1) решение проблемы – это найденный, но еще не осуществляемый вариант действий;
- 2) решение проблемы – это сам процесс ее разрешения;
- 3) решение проблемы – это итог деятельности.

Что же касается *управленческого решения*, то в общем виде оно представляет собой программу действий, выраженную в форме предписания (директивы), содержащей постановку целей, определяющую трудовые и материальные ресурсы, пути и средства достижения этих целей, а также формы организующей деятельности субъектов и объектов управления в реализации решения/8/. В широком смысле управленческое решение можно рассматривать как концентрированное выражение процесса управления на заключительной его стадии, как команду, подлежащую выполнению, поступающую от управляющей к управляемой системе.

С методологической точки зрения при анализе места и роли управленческих решений в процессе управления УИС следует исходить из рассмотрения данной социальной организации, включая ее органы управления, в качестве сложной динамичной системы, которая в процессе своего функционирования постоянно испытывает различные внутренние и внешние воздействия, требующие ответной реакции, в первую очередь, изучения и принятия необходимых решений. В теории и практике управления принятие управленческих решений часто определяется как реакция субъекта управления на оказываемые на систему воздействия/9/.

Среди *воздействий* различают управляющие и возмущающие. К управляющим относятся воздействия вышестоящих субъектов управления, например, приказ вышестоящего руководителя, к возмущающим – другие, помимо управленческих, воздействия, оказывающие различное влияние на систему управления социальной организации. Эти воздействия могут иметь самый различный характер – быть единовременными, одноактными (например, стихийное бедствие) или длющимися, происходящими в течение достаточно длительного периода (изменение количественных и качественных

параметров совокупности осужденных, содержащихся в учреждениях УИС, населения на территории расположения органа или учреждения; развитие средств транспорта; постепенное осложнение оперативной обстановки и т. д.). В подавляющем большинстве случаев они носят объективный характер и не зависят от воли сотрудников данной системы/10/.

Исходным моментом при выработке управленческих решений, обеспечения их научной обоснованности, достаточной эффективности является положение материалистической диалектики о познаваемости реального мира, практической действительности, развитии социальных процессов в соответствии с определенными объективными законами и необходимости организации управленческой деятельности в соответствии с ними. Это обязывает сотрудников управленческого аппарата тщательно изучать и знать действие таких закономерностей/10/.

Основаниями принятия управленческих решений являются: указания вышестоящих органов; выявленные недостатки в работе; истечение срока действия предыдущего решения; необходимость корректировки ранее принятого решения; новое состояние управляемого объекта; изменение жизненной ситуации и др.

К субъективным предпосылкам, определяющим организационные параметры принятия решений, их характер и содержание, относятся: знание, опыт, квалификация, способности работников, подготавливающих и принимающих решения, умение ориентироваться в разнообразных управленческих ситуациях и правильно оценивать складывающееся положение дел в сфере уголовно-исполнительной деятельности. Субъективный характер решений создает предпосылки появления отрицательных моментов: предвзятости, перестраховки, подмены действующих целей мнимыми, стремления избежать ответственности, влекущего принятие неконкретных, непоследовательных и половинчатых решений и т. д. Для устранения этих явлений принятие управленческих решений должно основываться на учете действия объективных факторов, в частности объективных закономерностей управленческой деятельности/11/.

Несмотря на все свое многообразие, управленческие решения обладают определенными общими *признаками*. В литературе выделяют следующие признаки управленческих решений /11/.

1. *Наличие управленческой цели*. Управленческие решения в отличие от других решений принимаются для достижения самых различных целей, возникающих в ходе осуществления управленческой деятельности, разрешения проблем, стоящих перед конкретной организацией, в данном случае уголовно-исполнительным органом или учреждением.

2. *Особые последствия принятия и реализации.* Например, решение, принимаемое отдельным человеком в личных интересах, сказывается на его собственной жизни, в определенных случаях может повлиять лишь на немногих близких ему людей. Субъект управления в УИС, особенно высокого ранга, выбирает направление действий не только для себя, но и для конкретного органа, учреждения в целом, их работников; его решения могут существенно изменить жизнь многих людей.

Управленческое решение либо устанавливает обязательные правила поведения, либо регулирует отдельные управленческие отношения. В последнем случае оно влечет возникновение, изменение или прекращение управленческих отношений (например, решение об освобождении лица от должности). Следовательно, решение может регулировать как абстрактные, так и конкретные общественные отношения в социальном управлении. И в этом смысле управленческое решение является решением-регулятором.

3. *Учет процессов и результатов разделения труда.* Если в частной жизни человек, принимая решение, как правило, сам его и выполняет, то в управлении существует определенное разделение труда: одни работники (руководители) заняты принятием решений, а другие (исполнители) – их реализацией. Следует отметить, что руководители, кроме принятия решения, также организуют их реализацию.

4. *Профессионализм.* В управленческой деятельности принятие решений – сложный, ответственный и формализованный процесс, требующий профессиональной подготовки.

5. *Субъективный характер.* Управленческие решения формулируются и принимаются людьми. Однако их качество предопределяется прежде всего тем, в какой мере они учитывают объективно существующие закономерности и связи в обществе.

6. *Директивный, властный характер.* Управленческое решение обязательно для тех, кому адресовано. Его исполнение гарантируется, а при необходимости обеспечивается всеми ресурсами, имеющимися в распоряжении субъекта управления, в том числе мерами принуждения. Вместе с тем исполнителям должна быть предоставлена широкая возможность проявления инициативы и творчества при решении поставленных задач (при решении сложных задач в кризисных ситуациях инициатива сотрудников направляется главным образом на то, чтобы с наименьшими потерями и расходом материальных средств, в самые короткие сроки выполнить поставленные задачи).

7. *Ответственность руководителя,* подписавшего (официально провозгласившего от своего имени) управленческое решение, за его принятие.

8. *Установление обязательных правил поведения,* регулирующих управленческие отношения в широком смысле этого слова.

9. *Обязанность субъекта управления выбрать оптимальный вариант решения.* Каждое управленческое решение имеет свой конкретный результат,

поэтому целью управленческой деятельности является нахождение таких форм, методов, средств и инструментов, которые могли бы способствовать достижению оптимального результата в конкретных условиях и обстоятельствах.

10. Возможность принятия решения только в пределах компетенции субъекта управления.

11. Установленный порядок и определенная процедура, которые в отдельных ситуациях регламентируются соответствующими нормативными актами. Нормативное закрепление процедуры подготовки, согласования, вступления в силу, доведения до исполнителей и отмены управленческих решений создает благоприятные условия для совершенствования нормотворческой деятельности, ее централизации, обеспечения эффективности и законности принимаемых решений. В то же время мелочная опека, жесткое регламентирование работы по подготовке сложных управленческих решений, требующих творческого подхода, не приносят пользы/12/.

Кроме того, необходимо отметить, что управленческие решения принимаются в результате либо согласования воли субъекта управления с волей другого участника управленческого отношения, либо одного лишь волеизъявления субъекта управления. Однако в любом случае решение принимается в одностороннем порядке. Оно исходит от компетентного органа, должностного лица – субъекта управления. Причем в таком же порядке принимаются и те решения, которые являются результатом совместных действий (на основе сотрудничества) нескольких, не связанных отношениями подчиненности, органов – субъектов управления. В данном случае речь идет лишь о совместном решении, о выражении коллективной воли в одностороннем порядке, например совместный приказ Минюста и МВД /13/.

С учетом общего понятия управленческого решения и его основных признаков можно сформулировать понятие решения, принимаемого в УИС.

Управленческое решение в УИС – это решение, принимаемое в одностороннем порядке в соответствии с установленной процедурой компетентными органами и учреждениями УИС, а также их сотрудниками, которое направлено на разрешение вопросов (дел) и ситуаций, возникающих в сфере управления УИС, обладающее творческим, организующим, государственно-властным характером.

Подводя итог, следует еще раз отметить, что управленческое решение представляет собой неотъемлемую, объективно необходимую составную часть процесса управления, важное средство достижения его целей. Принятие управленческого решения основано на объективных и

субъективных предпосылках, представляющих собой реакцию субъекта управления на оказываемые на систему воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. Курс лекций. – М., 2004. – С. 240.
2. Хорькин Ю.П., Силков М.В. Управленческие решения, их выработка и принятие: Лекция. – Домодедово, 2002. – С. 4.
3. Основы управления в органах внутренних дел: Учеб. / Под ред. А.П. Коренева. – М., 2001. – С. 8.
4. Махинин В.И. Управление в органах безопасности: Методологические, теоретические, методические основы и основы культуры: Монография. – М., 2002. – С. 26.
5. Кнорринг В.И. Теория, практика и искусство управления. – М., 1999. – С. 93-117.
6. Организация управления в уголовно-исполнительной системе: Учеб.: В 3 т. / Под общ. ред. Ю.Я. Чайки. – Рязань, 2002. Т. 1. – С. 405.
7. Бачило И.Л., Катрич С.В. Обязанности, права и ответственность руководителя. – М.: Московский рабочий, 1978. – С. 52.
8. Основы управления в органах внутренних дел. – М., 2001. – С. 156.
9. Научная организация управления органами внутренних дел / Под ред. Зуйкова С.Г. – М., 1984.
10. Управление органами, исполняющими наказания: Учеб. / Под ред. А.И. Зубкова, Г.А. Туманова. – М., 1983.
11. Организация управления в уголовно-исполнительной системе. – Рязань, 2002. Т. 1. – С. 406.
12. Организация управления в уголовно-исполнительной системе. – Рязань, 2002. Т. 1. – С. 407.
13. Иванов Н.Н., Малюткин В.А. Разработка, принятие и организация исполнения управленческих решений в МВД, УВД: Учеб. пособие. – М., 1981. – С. 35.
14. Основы управления в органах внутренних дел. – М., 2001. – С. 156-158.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Аннотация

С учетом накопленного зарубежного и российского опыта рассматриваются некоторые проблемы продвижения реформы, а также перспективы развития инклюзивного образования в России.

Мақалада шетел және ресейлік тәжірибелерге сүйеніп, реформаларды жылжытудың кейбір мәселелері, сонымен қатар Ресейдегі инклюзивті білім берудің дамуы қарастырылады.

Annotation

In the light of Russian and foreign experience are considered some of the problems of promoting reform, as well as prospects for the development of inclusive education in Russia.

Ключевые слова: дети-инвалиды, инвалидность, инклюзивное образование, интеграция.

В мировой практике существует тесная взаимосвязь между уровнем образования и степенью участия инвалидов в жизни общества. В 1994г. международное сообщество провозгласило ведущий принцип в области специального образования – всеобщность. Лицам со специальными потребностями в области образования следует предоставлять доступ в обычные школы, в которых должны обеспечиваться условия для их обучения и удовлетворения их потребностей на основе педагогических принципов, ставящих во главу угла интересы ребенка. Не должно быть отдельной системы образования.

Однако, несмотря на это, все же нет согласия по вопросу о том, предоставлять ли образовательные услуги детям-инвалидам исключительно в специализированных учебных заведениях, либо стремиться к интеграции детей-инвалидов в общий образовательный процесс, предполагающий обучение в школах и классах вместе со здоровыми детьми. Большинство стран используют смешанные подходы, однако приоритеты государственной политики различаются от страны к стране.

В отношении права на получение образования ярко проявляется российская специфика. Фактически ребенок-инвалид с детства изолирован от общества, что само по себе сужает его право на получение образования. Система общего образования не располагает условиями, при которых

граждане, имеющие стойкие функциональные расстройства здоровья, могли бы учиться на равных. Вместе с тем система специализированных школ-интернатов доступна всем инвалидам, и все инвалиды охвачены системой неполного среднего образования. Школы-интернаты приспособлены для инвалидов определенного вида заболевания и располагают специальными методиками, учебными материалами и пособиями. В школах работают квалифицированные педагоги, знающие особенности заболеваний, и специальный персонал. Формально в период перестройки у родителей появилось право выбора школы-интерната, куда родители предпочли бы отдать своего ребенка на обучение. В реальности крайне незначительное число таких учебных заведений и их чрезвычайно узкая специализация сводит возможности родительского права на нет.

В настоящее время интеграция признается ведущей тенденцией развития системы специального образования. Однако необходимо отметить, что Россия подошла к интеграции позже Западной Европы, при этом тенденция к интеграции инвалидов в общество возникает в нашей стране в принципиально иных социокультурных условиях. Европа вошла в этот период на основе дальнейшего развития уже установившихся норм демократии и во время экономического подъема, Россия же – в ситуации начала становления демократических норм и глубочайшего экономического кризиса.

Инклюзивное, или включенное, образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Термин «инклюзия» (от франц. Inclusive) – включающий в себя, (от лат. include) – заключаю, включаю. Инклюзивное образование дает возможность всем учащимся (включая людей с ограниченным здоровьем) в полном объеме участвовать в жизни коллектива в детском саду, в школе, в институте.

Можно выделить основные принципы инклюзивного образования.

Первый принцип – дети ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад и школу.

Второй принцип – программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа инклюзии и готовят к интегративному (в российской практике «комбинированному») детскому саду. Все дети со специальными нуждами в обучении должны иметь право на место в детском саду.

Третий принцип – методология разработана для поддержки в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и всех детей).

Четвертый принцип – все дети участвуют во всех мероприятиях, где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными.

Пятый принцип – детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку.

Шестой принцип – инклюзивное образование, если оно основано на правильных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

Чем же отличается интеграция от инклюзии?

В интеграции внимание направлено на проблемы детей с особыми потребностями, а в инклюзии внимание направлено на всех детей детского сада или школы без исключения.

В интеграции необходимым требованием является изменения субъекта, т.е. ребенка с ограниченными возможностями, а в инклюзии подстраивается и изменяется школа или детский сад. Так же в процессе интеграции преимущество получают только дети с особыми потребностями, в инклюзивном образовании преимущество получают все дети.

Для интеграции используются специальные методы обучения и терапии. В инклюзивном образовании достигается качественное обучение и воспитание всех детей.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008– 2009 гг. модель инклюзивного образования внедрялась в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

В Москве работают более полутора тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования – лишь 47.

Перечислим российские проблемы, которые не позволяют детям с особыми образовательными потребностями чувствовать себя полноценными гражданами Российской Федерации, в том числе в вопросах необходимого и доступного образования: несовершенство государственной системы образования, неподготовленность педагогических кадров (в первую очередь учителей), пробелы в системе социальной поддержки, архитектурная недоступность школ, "особое" отношение к детям с особыми потребностями. Более пристального внимания заслуживает проблема негативного отношения общества к детям-инвалидам. Общество не готово к принятию таких детей,

тем более чтобы дети с ограниченными возможностями обучались совместно со здоровыми сверстниками.

К сожалению, такое отношение сложилось исторически. В свою очередь многовековая практика отрицательного отношения к детям с ограниченными возможностями взрастила стереотипы как у отдельных людей, так и у всего общества. Стереотип, что ребенок ограниченными возможностями – это другой человек, не такой, как все и что он не способен хорошо учиться. Практика показывает: для того чтобы преодолеть этот стереотип, понадобится немало времени.

В России есть квалифицированные дефектологи, социальные психологи. Но беда в том, что в основном они подготовлены к работе в специальных закрытых интернатах или приютах. В систему массовой школы они не вписываются. Поэтому надо создавать курсы для обычных преподавателей, но с уклоном в дефектологию и психологию. Что бы создать такие курсы нужно сначала проработать нормативную базу, затем создать и прописать программы, утвердить их и потратить немалые средства на реализацию этого проекта.

Пока не устранены основные причины и барьеры, мешающие нормальному развитию инклюзивного образования, саму проблему не удастся решить. Но не надо забывать, что именно от нас с вами зависит будущее сегодняшних детей и то, насколько они будут полезны обществу в дальнейшем. Ведь только люди с хорошим образованием могут помочь прогрессу и процветанию государства. А дать хорошее образование детям с ограниченными возможностями поможет инклюзивное образование – это ключ к решению многих проблем.

Об инклюзивном образовании распространено много мифов. Один из этих мифов, что, когда ученики с инвалидностью находятся в классе со всеми, уровень получаемых знаний снижается, чтобы приспособиться к способности инвалидов. Но это не так. Основу инклюзивного образования составляет индивидуальный подход к каждому ученику. Когда учитель планирует урок, он учитывает уровень каждого ученика, вследствие чего ему не надо специально занижать планку.

Обучение детей-инвалидов в экономически развитых странах проходит, насколько это возможно, в обычных школах. Данная политика в отношении детей-инвалидов рекомендована ЮНЕСКО. Такой подход имеет следующие преимущества:

- не разделяет детей-инвалидов и их сверстников;

- дает здоровым людям представление о том, какие проблемы могут иметь инвалиды, и воспитывает терпимость и уважение общества к инвалидам;
- помогает молодым инвалидам приобрести уверенность в себе;
- помогает им оценить свои способности, навыки и пределы возможностей более реалистично;
- затраты на такое обучение относительно невысоки по сравнению с образованием в специализированных школах.

В России в отношении детей-инвалидов используется интегрирующий подход.

С одной стороны, интеграция — это воплощение извечной мечты человечества о справедливом мире, где никакая группа людей не изолирована от остальных и интересы и потребности никакой группы людей не угнетены интересами и потребностями других. Мы вполне можем предполагать, что такое когда-либо было, и надеяться, что наши действия могут приблизить нас к этому вновь.

С другой стороны, интеграция — это процесс, который, если будет правильно организован, поведет нас в направлении этого идеального (а на самом деле — совершенно нормального и естественного) состояния общества.

В последние десятилетия инвалидов и лиц с тяжелыми нарушениями развития исключали из поля зрения общества. Их не должно было быть видно. Подобная ситуация сохраняется и сейчас. По-прежнему государственная политика в отношении лиц с аномалиями развития основана на системе интернирования — системе изъятия из общества лиц с серьезными нарушениями развития и содержания их в закрытых стационарных учреждениях.

Между тем многолетние исследования подтверждают, что наиболее благоприятным для ребенка является развитие в семье, особенно для ребенка с нарушениями развития. И напротив, чем дольше находится человек в интернате, тем более он утрачивает шанс вырваться когда-нибудь из этой системы в обычную жизнь. Особенно тот, кто попал в интернат в детском возрасте. Жизненная перспектива у этих людей отсутствует.

Каковы возможные сюжеты развития детей «зоны риска»?

Социальная и образовательная системы России работают на понижение личностного, познавательного и социального статуса субъекта. Окружающая жизнь и образовательная среда устроены агрессивно по отношению к ребенку с проблемами развития, постепенно вытесняя его и его семью за пределы системы образования и «нормального» общества. Практически отсутствуют физиологически и психически дружественные ребенку среды,

что жестко работает на «отбраковку» не только самых слабых, зачастую формируя аномалию там, где исходно ее не было.

В России преобладает медицинская модель реабилитации инвалидов, в то время как в Европе возобладала социальная модель.

Наука работает преимущественно на дифференциацию, пытаюсь все более тонко отделить друг от друга разные виды нарушений. Вся дефектология и медицина до настоящего времени направлены на сегрегацию: «разнесение детей по полочкам» и попытку работать с ними в таких неестественных условиях. Разделение детей по нозологическому принципу производится не в качестве интеллектуальной процедуры, направленной на решение исследовательских задач, а реализуется на практике и может обоснованно квалифицироваться как сегрегация.

Широко распространена разрушительная практика — диагностика без последующей коррекции. Клеймо, особенно поставленное чрезмерно рано, калечит судьбу ребенка и его семьи. Ужасны последствия плохой диагностики.

В образовательной практике можно видеть заметное расхождение между высоким уровнем каждого образовательного стандарта и реальными затруднениями большого числа детей, которые не могут его достичь. Стандартов мало, и зазоры между стандартами огромны. У ребенка нет возможности двигаться вверх постепенно.

Образовательные стандарты закрепляют представления общества о ценностях образования: что считается полезным знать. Но при этом программы, методики, пути и средства образования — все то, что мы объединяем понятием «образовательная среда», ориентированы на некоего абстрактного ребенка — физически, эмоционально и интеллектуально «здорового», которого в наше время встретить нелегко, и находятся в заметном несоответствии с возможностями современных детей. Попытка же приспособить конкретного ребенка к этой абстрактной образовательной среде для него травматична.

Понижение идет постоянно, а вверх по этой лестнице не поднимается практически никто. В результате немалая часть детей «зоны риска» со временем перемещаются в категорию детей с тяжелыми нарушениями развития. Варианты их дальнейшего существования — это набор невозможностей. Ребенок и его семья обрушиваются в пропасть. Часть этих детей попадают в интернаты, для других собственный дом становится «тюрьмой», третьи оказываются на улице.

При этом интеграцию неправильно понимать просто как включение ребенка с нарушениями развития в произвольное сообщество, в среду,

которая ни материально, ни духовно не готова его принять. Такая интеграция может быть губительна для обеих сторон. Мы понимаем интеграцию как сложный процесс, тщательное построение последовательной цепочки адекватных коммуникативно-познавательных сред, каждая из которых содействовала бы расширению возможностей ребенка и готовила бы его к переходу на следующий уровень интеграции.

Интеграция — процесс, в рамках которого данное сообщество обеспечивает условия для реализации максимального социального потенциала каждого индивида этого сообщества. Задача интеграции не может быть решена извне, эта задача может решаться только изнутри самим сообществом.

Не может быть такой ситуации, при которой кто-то кого-то во что-то интегрирует. Это не интеграция. Под словами «Мы интегрировали ребенка туда-то» подразумевается на самом деле «абилитация + адаптация».

Интеграция — это взаимная адаптация индивида и общества друг к другу. Это процесс, в ходе которого не только индивид адаптируется к сообществу, но и сообщество делает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к этому индивиду.

В существующей образовательной системе помощь детям с проблемами сосредоточилась на достижении адаптации, что подразумевает в основном некоторую локальную «работу над дефектом», в то время как полноценная работа по развитию и обучению предполагает смещение акцента на интеграцию.

В учреждениях специального образования чаще всего достигается абилитация, а не интеграция, а во многих случаях — просто приспособление путем тренировки.

Надо понимать, что интеграция имеет свои плюсы и свои минусы. И надо двигаться к более идеальному варианту, где плюсов будет больше. Этим идеалом является – инклюзивное образование. И надо сказать, что этот идеал достигим.

ЛИТЕРАТУРА

1. По материалам книги Битова А.Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи» проблемы интеграции и социализации. –М., 2000.
2. Ильина О.М. Тенденция в развитии инклюзивного образования // Инклюзивное образование: опыт и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции (14-17 ноября 2008 года). –2009.
3. Инвалиды в России: причины и динамика инвалидности, противоречия и перспективы социальной политики. –М., 1999.

4. По материалам Альянса правозащитных организаций «Спасите детей» («Save the children»).
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И., Инклюзивное образование детей – инвалидов // Социологические исследования, №5. –М., 2003.

Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы – Методология и теория педагогики, психологии и образования

И.П. АНДРИАДИ, Е.В. ИЛЬИНА

КАТЕГОРИЯ «САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ» В ТРАКТОВКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация

В статье рассматривается сущность категории «самоактуализация», истоки введения этого понятия в научный обиход, самоактуализация в теории зарубежной гуманистической психологии, отечественной психологии и педагогики, синонимы и аналоги этого понятия.

Мақалада «өзін-өзі жігерлендіру» категориясының мәні, бұл ұғымның ғылыми тілге ену тарихы, шетелдік гуманистік психология теориясындағы, отандық психология және педагогикадағы өзін-өзі жігерлендіру, сонымен қатар бұл ұғымның синонимдері мен аналогтері қарастырылады.

Annotation

The essence of the category "self actualization", the sources of the introduction of this concept in the academic community, self-actualization theory of foreign humanistic psychology, the national psychology and pedagogy, synonyms and analogues of this notion.

Ключевые слова: самоактуализация, самореализация, персонализация, мотивационно-потребностная сфера личности.

Проблема самоактуализации имеет комплексный междисциплинарный характер. Целесообразно остановиться на особенностях 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 понятие «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 феномен самоактуализации становится самостоятельным предметом исследования. Уже к концу 60-х годов XX столетия он стал довольно известным и значимым.

Наибольшее количество исследований по рассматриваемой проблеме принадлежит представителям зарубежной гуманистической психологии (К. Гольдштейну, А. Маслоу, К. Роджерсу, В. Франклу, К. Шострому 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.

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 потенциалов».

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 потенциалы и окружение, различаются и цели и пути их самореализации. Потенциалы 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 фоном, 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, ведущей ко всем формам самовыражения. Согласно его концепции, потребности человека являются врожденными 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, развивающихся) 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. 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 защищённость – следующая по восходящей значимости базовая потребность человека. Это потребности в безопасности, стабильности, уверенности, свободе от страха, защищённости. 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. Пытаясь достичь этого, человек проживает жизнь, наполненную поиском и смыслом. По К. Роджерсу, и в этом состоит отличие его взглядов от взглядов 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 так же, 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 неумное 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 намерением, 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, присущую 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 неврозы».

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». 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:

- 1) что мы делаем в жизни (совершенствованием дела или созданием творческого продукта);
- 2) что мы берем от мира (в переживании ценностей добра, истины, красоты, любви);
- 3) 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».

Э.Шостром в своей теории выделяет такие типы личности как манипулятор и актуализатор. Для манипуляторов характерны: 1. ложь (фальшивость, мошенничество); 2. неосознанность (апатия, скука); 3. контроль (закрытость, намеренность); 4. цинизм (безверие).

Для актуализаторов характерно: 1. честность (прозрачность, искренность, аутентичность), 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.Шостома 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». 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 самоосуществления 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 понятие «самореализация» как реализацию человеком своего потенциала изучали В.Н. Мясищев, Б.Н. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.

В.Н. Мясищев 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 системосложности свойств различных уровней организации человека.

Понятия «самоактуализация» и «самореализация» следует дифференцировать, 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, являющийся 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,

самооценка, 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 и психологов, понятие «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 человека, 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. Система индивидуальности человека формируется в процессе осуществления его «жизненной трансперспективы» 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 также 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, выступающей 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 находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенции 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 «стадии 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 потенций. Как указывает Б.М.Смит, «пороки и зло точно так же входят в число человеческих потенций, 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, потенций 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 к 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 своего потенциала в обществе.

Хронологические границы юности 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 осозанным 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.

Проведя 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 рассматриваться как путь к реализации их собственных смыслов жизни.⁴

Подготовка к профессиональной деятельности складывается не только из необходимого и достаточного объема знаний, но и из системы определенных качеств личности, компетенций. В профессиональной

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

⁴ Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. - М.: Академический проект: Трикста, 2006. (173)

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 направления в ней. Исследования гуманистов-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. Адлер А. Понять природу человека. – СПб.: Академический проспект, 1997.
2. 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.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000.
4. Бахтин М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000.
5. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта, 1998.
6. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
7. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная педагогическая академия, 2001.

8. Леонтьев Д.А. Методики изучения ценностных ориентаций. – М., 1992.
9. Маслоу А. Психология бытия – М., 1997.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики – СПб.: Питер, 1997.
11. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб.: Питер, 2010.
12. Петровский В.А. Личность в психологии – Р.-н.-Д.: Феникс, 1996.
13. Практическая психология образования. – Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Сфера, 1998.
14. Роджерс К. Становление личности – М.: Эксмо-пресс, 2002.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
16. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Изд-во института психотерапии, 2008.
17. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.

А.А. БЕЙСЕНБАЕВА

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация

В данной статье рассматривается компетентностный подход как методологическая основа обновления системы высшего образования.

Мақалада қазіргі жоғары білім беру жүйесіндегі құзырлылық амалының әдіснамалық негіздері қарастырылады.

Annotation

The present article touches upon the methodological bases of the competent approach in the modern higher education system.

Ключевые слова: методология, компетентность, компетентностный подход, система высшего образования, университетское образование, компетенции, ключевые компетенции.

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Построим будущее вместе!» образование и профессиональная подготовка в условиях XXI века отнесены к числу основных приоритетов

государственной политики, где в частности, говорится «качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана». Во всем цивилизованном обществе новый этап в развитии системы высшего образования связан с возрастающей ролью университетского образования. Сегодня университеты уже воспринимаются не только как центры подготовки кадров, но и как центры инновации мыслей, способные осуществлять научное открытие, двигающее развитие экономики, социальной сферы и политики в целом. Глава государства по этому поводу указывает: «Мы обязаны обеспечить новый уровень развития университетского образования и науки. Сегодня на базе нового «Назарбаев Университета» формируется инновационная модель высшего учебного заведения, ориентирующаяся на запросы рынка. Она призвана стать образцом для всех казахстанских вузов»/1/. Поэтому не случайно, в этой связи в недавно принятом Законе Республики Казахстан «О науке» акцентируется внимание на необходимости присвоения отдельным вузам статуса исследовательских университетов /2,с.3/. В целом, требуется реформирование современной системы университетского образования в соответствии с потребностями экономической и социальной модернизации /3/. В этом плане в условиях вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство большое значение имеет развитие университетского образования, как инициатора прогрессивных идей в обществе и источника непрерывной подготовки профессиональных кадров. Сегодня уже 60 казахстанских вузов подписали Великую Хартию Университетов, являющейся основой Болонского процесса, среди которых одним из первых был Казахский национальный педагогический университет имени Абая, где в настоящее время открыт институт магистратуры и докторантуры PhD.

Согласно утвержденной программе КазНПУ им. Абая послевузовское образование включает подготовку магистров и докторантов PhD на базе вуза и исследовательского института по специальным программам для научной и производственной сфер деятельности. Введение данных программ способствует повышению интереса молодежи к научной работе в тесной взаимосвязи с будущей производственной деятельностью.

Одним из аспектов модернизации высшего профессионального образования является его построение на основе компетентностного подхода. Это связано с интеграцией казахстанского высшего профессионального образования в европейское образовательное пространство и необходимостью унифицировать основные методологические подходы к организации специалистов.

Известно, что термин «методология» - греческого происхождения. Он означает дословно «учение о методе», или «теория метода». Отсюда следует, что методология занимается теоретическими проблемами путей и средств научного познания и закономерностями научного исследования как творческого процесса. С другой стороны, толкование методологии означает учение об исследовательском процессе. В этом плане опора на компетентностный подход выступает как определенная направленность мышления и деятельности обучающегося, предполагающая ориентацию в учебном процессе на формирование не только знаний и умений, но и способностей решать на основе усвоенных знаний реальные, жизненные, профессиональные задачи. В русле выделенного направления дадим определение понятию «компетенция». Компетенция – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенции специалистов являются интегративным качеством, позволяющим осваивать и применять междисциплинарные знания и умения в профессиональной деятельности.

В науке появление компетентностного подхода традиционно относят к концу 80-х – началу 90-х годов XX в. С 2000 года данное направление получило развитие и в Казахстане. При этом здесь особую значимость приобретает всестороннее исследование методологии педагогического исследования как учения об исследовательском процессе. В методологическом плане внутренняя сущность названного процесса исходит из осознания обучающимися научных положений и способов их применения на практике, различных по содержанию и степени влияния на исследовательскую и практическую педагогическую деятельность. Следовательно, естественным шагом в контексте подготовки будущих специалистов становится формирование у обучающихся необходимых компетенций таких, как учебно-познавательная, информационная, коммуникативная. Природа такого образования сегодня широко обсуждается зарубежными и отечественными учеными (И.А. Зимняя, В. В.Байденко, Ш.Таубаева, У.Б.Жексенбаева и др.) /4, 5, 6, 7/. Учитывая многообразие позиций по этому вопросу в самом общем виде можно утверждать, что компетентностный подход предполагает переход от чисто знаниево-ориентированного компонента к целостному опыту решения проблем (Громыко Ю.В.), выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей /8/. Тем самым в вузе постепенно происходит сдвиг в сторону деятельностной направленности.

Этот подход в Казахстане становится еще более востребованным в рамках современных тенденций усиления роли и значимости

послевузовского образования, так как магистерские и докторские программы по своей природе предполагают акцент на самостоятельную работу магистрантов и докторантов, которая будет успешной только в случае системного овладения ими основами научно-исследовательской работы по педагогике и психологии. Обосновывается это тем, что в условиях перехода на многоуровневую систему подготовки будущего специалиста становится актуальным рассмотрение его методологической, психолого-педагогической, предметной и методической компетентностей в их взаимосвязи. При этом методологическая составляющая, по мнению В.А. Сластенина, обеспечивается формированием у обучающихся мотивационно-ценностного отношения к системам знаний, понимания их относительности и изменчивости, развитием способностей продуцирования новых знаний. Психолого-педагогическая составляющая компетентности обучающегося характеризует профессиональную направленность мотивации его деятельности, устойчивость и глубину познавательных интересов, гуманистическую личностную позицию, систему ценностных ориентаций и убеждений. Предметная составляющая компетентности учителя характеризует систему научных знаний и включает подготовку учителя к практической деятельности. Методическая составляющая компетентности, занимая ведущее место в готовности учителя к профессиональной деятельности, интегрирует специально-научные, психологические и педагогические знания и умения и носит выраженный прикладной характер. Этот вид компетентности представляет собой развернутую систему знаний и умений по построению процесса преподавания того или иного предмета. Здесь прослеживается специфика компетентностного обучения, заключающаяся в том, что в данном случае усваивается не «готовое, кем-то приготовленное знание», а «прослеживаются условия происхождения данного знания». При таком подходе учебная деятельность, периодически переходя то в форму исследовательской, то в форму практико-преобразовательной деятельности, сама становится предметом усвоения.

Таким образом, можно заключить, что формой существования компетентности является направленная деятельность, которая характеризуется высокой степенью адекватности целям, средствам и результатам, что обеспечивается эффективной, сознательно и преимущественно самостоятельно выработанной ориентировочной основой деятельности. Анализируя содержание структуры ориентировочной основы деятельности, Сериков В.В. выделил ее следующие элементы:

- образ предмета и способов предстоящей деятельности (мыслительных, организационных, коммуникативных и др.);

- понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса;
- набор апробированных в собственном опыте способов деятельности;
- опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях - при неполноте условий задачи, дефиците информации, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения /9/.

Отсюда, преломляя сказанное в аспекте компетентного подхода, можно подчеркнуть его специфику. Она заключается в том, что, хотя природа компетентности является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а становится скорее следствием развития индивида, не столько его «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. Компетентность в этой связи – это такая форма существования знаний, умений, образованности в целом, которая приводит к личностной самореализации, к нахождению обучающимся своего места в мире. Вследствие этого образование, приводящее к компетентности – это высокомотивированное и в подлинном смысле лично-ориентированное, т.е. обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание необходимости обеспечения качественного уровня науки и образования как основы индустриализации и инновационного развития Казахстана. В этих обстоятельствах требуется придать вузовскому образованию практико-ориентированное содержание без ущерба его фундаментальности, с учетом того, что для нашего времени характерны чрезвычайно активные процессы устаревания и соответственного обновления знаний, необходимые личности как для ее субъектного развития, так и в плане осознания ею собственной значимости.

Это подтверждается тем, что в условиях глобализации неизбежна универсализация содержания и технологий образования, которые невозможно остановить при существующих мировых информационных и коммуникационных системах в виде Интернет. Именно поэтому, сегодня каждому магистру и докторанту PhD, чтобы гибко адаптироваться к быстро изменяющемуся взаимосвязанному миру, требуется овладение широким кругом востребованных жизнью компетенций. При этом современное послевузовское образование играет ведущую роль в обеспечении овладения обучающимися, прежде всего ключевыми компетенциями, необходимыми для того, чтобы они были способны легко и быстро ориентироваться в контексте таких перемен.

Принятие Казахстаном «Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы» позволит республике

интегрироваться в европейское образовательное пространство и будет способствовать тому, чтобы «высшее образование играло важную роль в обеспечении профессиональной подготовки компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики в интеграции с наукой и производством» /10/. И в этом плане послевузовское образование на основе компетентностного подхода с учетом современных достижений науки и техники должно стать одним из наиболее ведущих направлений развития казахстанской экономики, требующего от обучающихся овладения многообразными компетенциями в их единстве.

В Рекомендациях Парламента и Совета Европы (2006г.) компетенции определяются как комбинация знаний, навыков и отношений в соответствующем контексте /11/. В составе компетенций выделяются тесно взаимосвязанные восемь ключевых компетенций одинаково важные для личностного роста, поскольку каждая из них может помочь успешной жизни в обществе знаний. Это компетенции, которые необходимы всем индивидуумам для мобильной личной реализации развития, активного гражданства, социальной включенности и занятости. К этим компетенциям относятся: общение на родном языке; общение на иностранном языке; математическая грамотность; и базовые компетенции в науке и технологии; компьютерная грамотность; освоение навыков обучения; социальные и гражданские компетенции; чувство новаторства и предпринимательства; осведомленность и способность выражать себя в культурной сфере. Компетентность в фундаментальных базовых навыках, в языке, грамотности, работе с информационными технологиями становится основой для учебы, а обучение учению поддерживает всю образовательную деятельность. Есть ряд качеств, которые являются сквозными и играют важную роль во всех восьми компетенциях: критическое мышление, творческий подход, инициативность, решение проблем, оценка риска, принятие решений и конструктивное управление чувствами.

Практика показала, что приобретение новых знаний, новых компетенций обуславливается изменением среды. Так, это явление особенно проявляется в настоящее время в процессе обучения магистров и докторантов в условиях послевузовской подготовки, которая требует постоянной непрерывной работы каждого из них, чтобы обеспечить их готовность к жизни в столь динамичном меняющемся мире. Сами обучающиеся постоянно убеждаются в том, что знания, полученные в вузе, уже не могут оставаться неизменным багажом. Выпускникам вузов необходимо постоянно не только доучиваться в течение всей жизни и, но и во многих случаях переучиваться. Именно эти процессы имеются в виду,

когда говорят о системе обучения в течение всей жизни. В этот процесс должно быть вовлечено все казахстанское общество в целом, особенно экономика и социальные партнеры, все виды и формы образования.

Подводя итоги вышесказанному отметим, что компетентностный подход необходимо рассматривать как методологическую основу обновления системы высшего образования в Республике Казахстан, способствующую выявлению личностной позиции исследователя на базе формирования ключевых компетенций, позволяющих получить будущему специалисту такой синтез знаний и умений, который открывает перед ним более широкое поле деятельности для эффективной реализации всех его субъектных способностей, при этом важно сохранять национальные традиции и приоритеты казахстанского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. «Построим будущее вместе!» Послание Президента РК Нурсултана Назарбаева народу Казахстана, 28.01.2011.
2. Закон Республики Казахстан «О науке», Казахстанская правда, 23.02.2011 г.
3. Реформирование высшего образования в Казахстане и Болонский процесс: информационные материалы для практических действий – Алматы, 2009 – 120 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, № 5. –М.,2003.
5. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, №11. –М.,2004.
6. Таубаева Ш. Государственные общеобразовательные стандарты высшего профессионального образования. Методология, теория и технология проектирования в компетентностном формате. / БІЛІМ әлемінде. В мире ОБРАЗОВАНИЯ. In the world of EDUCATION №1-3 2006, с. 19-28.
7. Жексенбаева У.Б. Компетентностно-ориентированное образование в современной школе. // Учебно-методическое пособие.– Алматы, 2009.
8. Громько Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования Давыдова В.В. // Известия РАО, № 2. – М.,2000. – с. 38.
9. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

10. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Утверждена Указом Президиума Республики Казахстан от 07.12.2010 года №1118. –Астана, 2010.
11. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС).

Б.А. СЕЙДУЛАЕВ

РЕФЛЕКСИВНОЕ СОЗНАНИЕ: ВЗГЛЯДЫ И ПОДХОДЫ

Аннотация

Данная статья посвящена проблемам рефлексивного сознания и содержит анализ эволюции взглядов, современных подходов к изучению рефлексии.

Бұл мақала рефлексивтік сана мәселесіне арналған және рефлексияны зерттеудегі қазіргі заманға сай тәсілдер мен көзқарастар дамуы талданған.

Annotation

This article deals with the problems of reflexive consciousness and provides an analysis of the evolution of views, modern approaches to the study of reflection

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное сознание, психология рефлексии, рефлексивные феномены и эффекты.

Проблема рефлексивного сознания имеет достаточно длинную предысторию и относительно короткую историю.

В 30-е годы XX века А. Буземан впервые предложил «психологическое» определение рефлексии как *перенесение переживания с внешнего мира на себя* и выдвинул идею о необходимости выделения психологии рефлексии в самостоятельную область исследований /1/.

В 1948 году А. Марк в работе «Психология рефлексии» /2/ осуществил первое систематическое изложение философских и психологических представлений о рефлексии.

Специфический интерес вызывают взгляды на рефлексивные феномены и эффекты в сфере когнитивной психологии.

В трудах представителей данного направления установлены и описаны рефлексивные (метакогнитивные) феномены:

1. метамышление (процессы саморегуляции мышления);
2. метапамять (память о собственной памяти);

Метакогнитивизм:

- особое направление в современной психологии;
- углубление исследований ортодоксальных когнитивистов.

Зарождение данной концепции датируется 1971 г. первая публикация о метапамяти Дж.Флейвелла /3/.

В недрах метакогнитивного подхода зародилась современная когнитивная парадигма исследования рефлексивных способностей.

Анализ трансформации взглядов на проблему рефлексии в зарубежной психологии позволяет выделить две точки зрения. Первая ведет свою родословную от интроспективной психологии, считавшей рефлексивные процессы решающими в функционировании психики, а рефлексирование – основополагающим методом исследования сознания. Гуманистическая психология, гештальтпсихология, экзистенциальная психология – современные значительно видоизмененные варианты названной тенденции, концентрирующиеся на значимости сознательного мониторинга и регуляции взаимодействия индивида со средой. Вторая, исторически более поздняя, ведет свой отсчет от ранних работ по исследованию мышления в когнитивной психологии.

Дальнейшее её усовершенствование связано с выделением и исследованием процессов, не принимающих непосредственного участия в переработке информации, а опосредованно регулирующих ее реализацию, – «мета-процессов».

Исследование проблем рефлексии в отечественной психологии включает периоды: досоветский, советский и постсоветский

В развитии советской психологии рефлексии можно выделить пять основных этапов:

- 1. Вначале.** 1920 – 1950-е годы.
- 2. Затем.** 1950 – 1960-е годы
- 3. Далее.** 1970-е годы.
- 4. Потом.** 1980-е годы.
- 5. Наконец.** Середина 1980-х – 1990-е годы.

Последовательно проанализируем эти этапы.

- 1. Вначале.** 1920 – 1950-е годы.

Отличительная особенность данного этапа - развитие психологии на базе методологии марксизма.

Рефлексия – общепсихологический принцип познания осознанных и произвольных психических явлений в рамках данного гносеологического направления (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.В. Кравков).

- 2. Затем.** 1950 – 1960-е годы

На передовой рубеж выдвигается проблематика сознания и формирование деятельностного подхода к анализу психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова).

В методологии научного познания приобретают актуальность:

1. проблемы научного мышления (Б.М. Кедров, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.);
2. поиск методологических средств системного анализа научного знания;
3. моделирование мышления человека на ЭВМ;
4. кибернетическая парадигма.

Указанные проблемы стимулировали моделирование, создание моделей рефлексии: «рефлексивный выход» (Г. П. Щедровицкий); «система с рефлексией» (М. А. Розов); «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр); «математическая модель рефлексивных игр» (В. А. Лефевр);

3. Далее. 1970-е годы.

Реализация системно-деятельностной методологии.

Дифференциация проблем рефлексии и экспериментальные исследования рефлексивных процессов в русле: педагогической психологии (В. В. Давыдов); психологии мышления (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов); деятельности и ее регуляции (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий), социальной психологии (К.Е. Данилин).

Исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов), где рефлексия рассматривается как осознание средств, способов и оснований мыслительной деятельности, осуществляющих ее регуляцию.

4. Потом. 1980-е годы.

Поставлена проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

Оформились два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов.

1) В соответствии с первым подходом рефлексия приобретает мыследеятельностную трактовку: рефлексия – деятельность «по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода».

Эта деятельность состоит из пяти этапов: остановка; фиксация; объективация; отчуждение; символизация (Н. Г. Алексеев)» /4/

2) Согласно второму подходу: рефлексия – переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержания своего сознания.

Данный процесс также включает пять этапов: репродукцию стереотипов; регрессию переживания; кульминацию вдохновения; прогрессию самосознания; продукцию инновации.

5. Наконец. Середина 1980-х – 1990-е годы.

Значительное расширение сферы рефлексивных исследований в совокупности с увеличением комплексных, междисциплинарных разработок, синтезирующих результаты теоретических и эмпирических исследований в рамках системного подхода к изучению человека.

В современных условиях понятие рефлексии выступает уже не только как философское и общенаучное, но также как конкретно-научное, в частности психологическое, понятием.

Это обстоятельство с предельной остротой выдвигает проблему установления собственно психологического содержания данного понятия, тем более, что обращение психологии к рефлексивной проблематике диктуется не только современными общенаучными предпосылками, связанными с требованиями практики, но и собственной «предысторией» психологии, а также традициями исследования сознания.

Приведенная периодизация достаточно полна и учитывает специфику развития советской психологической науки в целом.

Можно выделить и предварительный («нулевой») этап развития советской психологии рефлексии, зародившейся в работах таких авторов, как И. А. Сикорский и А. Ф. Лазурский.

И. А. Сикорский в своей «психологической хрестоматии» пишет о высшем мышлении, дающем знания о мыслях, переживаниях путем самоуглубления и самоанализа.

А. Ф. Лазурский приводит классификацию наклонностей (способностей) человека, среди которых важное место занимает «наклонность к обсуждению мотивов» /5/.

Таким образом, можно констатировать, что уже в начале XX века советскими психологами было сформулировано теоретическое описание процессов, относимых к рефлексивным феноменам, и, что особенно примечательно, указана их сложность, многообразие и отнесенность ко всем уровням психической организации.

Современный постсоветский период включает исследования рефлексии, рефлексивных процессов в рамках большинства отраслей психологического знания: социальной психологии в связи с проблемами группового взаимодействия, межличностного общения, социальной перцепции, эмпатии; общей психологии в рамках проблем самосознания и саморазвития личности; возрастной психологии в плане их генезиса и способов формирования; медицинской психологии; педагогической психологии; организационной психологии; психологии управления,

регуляции познавательных процессов и деятельности; способностей и произвольной активности.

Помимо углубления традиционной тематики изучения рефлексии, происходит расширение междисциплинарных исследований, взаимодействие психологии рефлексии с этнографией (М. М. Муканов, П. Тульвисте), психосемантикой (В. В. Столин), психолингвистикой (Р. М. Фрумкина), социологией и целым рядом философских дисциплин (Д. И. Дубровский, В. П. Зинченко, В. А. Лекторский, А. Г. Спиркин и др.) /4/.

Проведенный анализ свидетельствует, что к настоящему времени оформился компендиум актуальных проблем теоретического и экспериментального исследования рефлексии: разработка типологии функций рефлексии в организации деятельности и общения; исследование рефлексии как уровня (или компонента) мышления и механизма саморазвития личности в творческом процессе; проведение прикладных исследований рефлексии для практически значимых разработок в области социальной, педагогической, инженерной психологии и патопсихологии.

Имея в виду междисциплинарный характер проблем, связанных с рефлексией, можно утверждать, что в зависимости от предметной области, в которой проводится исследование, выделяется та или иная грань рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект.

Столь обширный спектр исследований в сфере рефлексии предопределен тем, что рефлексивные процессы обладают свойством включенности (*инклюзивности*) в регуляцию практически всех сфер человеческой активности. Последнее обстоятельство является свидетельством чрезвычайной важности изучения этого фундаментального, универсального свойства.

Проблему рефлексии следует трактовать не только как междисциплинарную, интерпсихологическую, комплексную, но и как междисциплинарную, интрапсихологическую проблему: последнее означает, что она реально разрабатывается не внутри какой-либо одной, а сразу в нескольких психологических дисциплинах.

В этом отношении следует дифференцировать два значения самого словосочетания «рефлексия как общепсихологическая проблема»:

- 1) одно значение состоит в том, что рефлексия – предмет изучения в общей психологии;
- 2) другое значение заключается в том, что проблема рефлексии является консолидирующей для многих психологических дисциплин.

Исключительная сложность, специфичность рефлексии, рефлексивности свидетельствует, что информация, касающаяся

рефлексивных процессов, также является крайне гетерогенной и недостаточно структурированной. Весьма трудным делом представляется выделение какой-то единой, общепризнанной концепции, которой следовало бы придерживаться в разработке проблемы рефлексивности.

Одним из наиболее иллюстративных с позиции логики развития проблемы рефлексии и демонстрации компендиума всех осуществляемых в настоящее время исследований является направление, связанное с типологизацией рефлексивных феноменов. Оно одновременно является медиатором, передаточным звеном от историко-научного аспекта проводимого здесь анализа к характеристике современного состояния проблемы рефлексии /6/.

Проблема типологизации рефлексивных феноменов разрешается в современной психологии рефлексии неоднозначно, при этом авторы придерживаются противоположных, противоречивых мнений относительно существования самой возможности нахождения логических оснований для группировки, классификации рефлексивных процессов /7/.

К примеру, Д.И. Дубровский и Д.И. Суарес Родригес, полагая рефлексией «целостным» феноменом, отрицают принципиальную возможность типологизации ее форм и проявлений /8/.

Вместе с тем большинство авторов: И.Н. Степанов, С.Ю. Семенов, А.Б. Холмогорова, В.И. Слободчиков и др. – предлагают различные классификации рефлексивных процессов, расходясь в критериях выделения их типов /9; 10; 11/.

Ю. И. Лобанова различает два вида рефлексии по направленности на рефлектируемый объект: предметную, контролирующую конструктивную деятельность, социально-психологическую, обслуживающую ситуации микросоциального взаимодействия /12/.

По содержанию рефлексивных процессов автор выделяет рефлексии: доличностную, личностную, межличностную.

Наряду с этим, требует уточнения, что именно выделяет автор – виды или этапы формирования рефлексивных процессов.

В. И. Слободчиков, исследуя генезис рефлексии, фиксирует четыре ее уровня: полагающую; сравнивающую; определяющую; интегрирующую /10/.

Данные уровни, закрепившись, оформляются в зрелом возрасте как формы рефлексии, исполняющие определенные функции в деятельности.

По определению А. Б. Холмогоровой рефлексия – личностная форма регуляции мышления. Классификация видов рефлексии производится ею в зависимости от функций, которые они реализуют в деятельности.

Она также различает: контрольную; конструктивную; мобилизующую; защитную рефлексию /11/.

В унисон этим суждениям И. С. Россохин рассуждает о двух типах рефлексии, различных по своему влиянию на психическое здоровье личности: патогенной; саногенной /13/.

А.В. Карпов выделяет различные уровни рефлексии в зависимости от степени сложности рефлектируемого содержания:

а) первый уровень включает рефлексивную оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации, а также оценку поведения в ситуации другого человека;

б) второй уровень предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации, что он думал о ситуации и о самом субъекте;

в) третий уровень включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе;

г) четвертый уровень заключает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации /14/.

Итак, представляется возможность рассмотрения рефлексивных свойств в двух аспектах:

- в аспекте степени их выраженности как личностных свойств;
- в аспекте уровня сложности рефлектирования, до которого способен подняться субъект.

Иными словами, мы полагаем, что рефлексия является не «дискретно-симультаным», а «континуально-сукцессивным» свойством, имеющим индивидуальную меру выраженности:

- «горизонталь» – склонность и способность личности к слежению за своими психическими актами и состояниями;
- «вертикаль» – предельная для личности сложность рефлектируемого материала, характеризующая когнитивный аспект свойства рефлексивности.

Предельно развернутая классификация рефлексивных процессов и феноменов, объединяющая в себе большинство основных подходов к их изучению, предложена И. Н. Степановым и С. Ю. Семеновым /4; 6/.

Предприняв попытку расширить толкования понятия «рефлексия», авторы обобщили основные психологические трактовки рефлексии, приведенные в работах А.В. Петровского, Л.С. Выготского, В. В. Давыдова, А.М. Матюшкина, О.К. Тихомирова /15; 16; 17/ и других психологов, показали, что феномен рефлексии изучается в следующих основных

аспектах: коммуникативном; кооперативном; личностном; интеллектуальном.

1. Коммуникативный аспект.

Рефлексия рассматривается как:

1. существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия;
2. специфическое качество познания человека человеком.

Здесь имеет место «размышление за другое лицо», способность понять, что думают другие люди, и осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению.

2. Кооперативный аспект рефлексии.

Он наиболее продуктивен при анализе «субъект-субъектных» видов деятельности и играет решающую роль в обеспечении проектирования коллективной деятельности с учетом необходимости:

- *координации* профессиональных позиций и групповых ролей субъектов;
- *кооперации* их совместных действий.

При этом рефлексия рассматривается:

- и как высвобождение субъекта из процесса деятельности;
- и как его выход во внешнюю позицию по отношению к ней.

3. Личностный аспект рефлексии.

Этот аспект выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя в результате общения с другими людьми и активной деятельности, что находит реализацию в виде соответствующих поступков. С другой стороны, он проявляется в выработке более адекватных знаний о мире.

Рефлексия в данном случае представляет собой одновременное действие принципа:

- *дифференциации* в каждом развитом и уникальном человеческом «Я»;
- *интеграции* «Я» в неповторимую целостность, не сводимую ни к одной из ее отдельных составляющих, ни к механической сумме.

4. Интеллектуальный аспект рефлексии.

Подразумевается понимание рефлексии как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Помимо этого, рассмотрение рефлексии в ее интеллектуальном аспекте способствует разработке проблемы о психологических механизмах теоретического мышления.

Таким образом, субъект может рефлексировать:

- 1) знания о ролевой структуре и организации коллективного взаимодействия;

2) представление о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков;

3) свои поступки и образы собственного Я как индивидуальности;

4) знание об объекте и способы действия с ним в ситуации.

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы в той или иной ситуации, данными учеными выделяются три вида рефлексии: ситуативная рефлексия, ретроспективная рефлексия, перспективная рефлексия.

1. Ситуативная рефлексия.

Проявляется в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов, анализ происходящего.

Она включает способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

2. Ретроспективная рефлексия.

Функциональное назначение – анализ уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом.

Рефлексия в данном варианте касается предпосылок, мотивов, условий, этапов и результатов деятельности или ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом.

3. Перспективная рефлексия.

Этот вид рефлексии представляет собой размышление о предстоящей деятельности, предвосхищение хода деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов.

Помимо этого, обычно производится дифференциация рефлексии на: интеллектуальную; личностную рефлексия /18/.

Интеллектуальная рефлексия ориентирована на анализ предметного содержания проблемной ситуации и своего места в ней, определяющегося, в свою очередь, содержанием жизненной задачи, а также возможности ее преобразования.

Личностная рефлексия обращена на самого человека, оказавшегося в процессе поиска, и соответственно приводит к переосмыслению всей его деятельности в целом.

По нашему мнению, теоретическая значимость классификации основных видов и уровней рефлексии состоит не только в преодолении сужения понятия, но и в определении *амбивалентной* (и личностной, и межличностной) природы рефлексивных феноменов, а также

многоуровневой организации рефлексивных процессов как в структуре отдельной личности, так и в коммуникативном и кооперативном пространстве.

Кроме того, многие авторы отмечают, что рефлексия – это теоретическая деятельность, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики.

В. И. Слободчиков выделяет три контекста, в которых разрабатывается проблема рефлексии:

а) при исследовании теоретического мышления (в науковедении, философии, методологии);

б) при исследовании процессов коммуникации и кооперации действий участников этих процессов;

в) при исследованиях самосознания личности, связанных с проблемами формирования личности, воспитания и самовоспитания /10/.

В настоящее время в структуре собственно психологического знания, сложились три ведущих направления в разработке проблем рефлексии:

- исследования рефлексивного самосознания человека – ауторефлексии;
- работы по творческому мышлению;
- изучение рефлексии как познания человеком явлений чужого сознания – геторорефлексии /19/.

Данная классификация позволяет обобщить материал, касающийся теоретического понимания рефлексии.

Сторонники ауторефлексивного подхода исследуют самосознание человека, оценку им своих поступков, контроль за своим поведением и т. д.; используют метод самонаблюдения, интроспекции, внутреннего наблюдения.

Адепты интроспективной концепции опираются на представление о рефлексии как об «обращенности познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния».

Наиболее глубокое понимание рефлексии в этом аспекте содержится у С.Л. Рубинштейна, указывавшего, что «существует два основных способа существования человека и соответственно два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Второй связан с появлением рефлексии, которая "приостанавливает", прерывает процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее... Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности... либо другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» /20/.

С.Л. Рубинштейн связывает с появлением рефлексии особый способ осуществления жизнедеятельности человека в обществе и его отношения к миру: «...она (рефлексия) как бы приостанавливает, прерывает этот беспрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» /6/.

Л.С. Выготский пишет, что в основе осознания, рефлексии лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими /14/.

Осознание познавательных процессов означает, прежде всего, возможность овладения, сознательного управления ими. Кроме того, осознание мыслей делает возможным решение ряда задач, которые не могут быть решены на уровне бытийного мышления, – задач, требующих рефлексивного мышления: установления связей между понятиями, то есть «надэмпирических» связей, которых не существует между явлениями в реальном мире.

В. Я. Буторин /14/, рассматривая уровни процессов переработки информации, определяет роль рефлексии и ее функционирование в этих процессах. Он считает, что различие предметного (*бытийного*) и реального (*рефлексивного*) уровней сознания, которое используется в исследовании научного познания, применимо и в исследовании осознания, то есть рефлексии. Так, поступающая информация сравнивается с имеющейся у субъекта моделью будущего (в этом, согласно данному подходу, состоит цель рефлексии). На основе такого прогнозирующего сравнения вырабатывается план действия, осуществляется активное управление своим (и чужим) поведением, направленным на решение определенной задачи.

Много внимания в русле рассматриваемого подхода уделяется соотношению рефлексивности и самосознания и, в частности, «Я-концепции».

Организация рефлексивных процессов человека, по Т.А. Кислицыной, имеет следующие параметры.

- *Самооценка.*

Отличительная особенность человека – это персонификация, проекция, т.е. склонность приписывать другим людям собственные качества.

Человек склонен относиться к другим так же, как к самому себе.

Неадекватная самооценка искажает процесс рефлексии как восприятия и понимания процесса общения с другими.

2) *Дифференцированность.*

Дифференцированность проявляется в степени детализации представлений о себе.

Дифференцированность «Я-концепции» определяет глубину и тонкость видения других, поскольку человек способен различать в людях только те качества, о наличии или отсутствии которых у себя он, по крайней мере, задумывался.

Восприятие других может искажаться вследствие бессознательной проекции на них неприемлемых у себя черт личности или приписывания им тех качеств, которыми человек хотел бы обладать.

При оценке других людей «Я-концепция» выступает как бы точкой отсчета.

3) *Инструментальность.*

Инструментальность – видение себя в качестве инструмента собственной деятельности /21/.

Имеет принципиальное значение: уровень инструментальности в подходе к самому себе; умение использовать свои сильные стороны в качестве инструмента воздействия на других людей.

Инструментальность «Я-концепции» означает высокий уровень ауторефлексии: использовать себя в качестве инструмента можно, лишь осуществляя рефлексивный анализ ситуации, требований, сознательно управляя собственным развитием.

Далее имеет смысл дифференцировать два варианта трактовки рефлексии в структуре самосознания:

- одни исследователи отождествляют рефлекссию с когнитивной эмпатией;
- другие не отделяют ее от самосознания.

При этом под когнитивной эмпатией понимается способность одного человека понимать позицию другого, предвидеть ход его мысли. Можно трактовать рефлекссию в качестве выхода за пределы непосредственной деятельности, в частности теоретической.

Однако, по мнению М. М. Муканова, внутреннюю дискуссию нельзя отождествлять с рефлексией, хотя она является необходимым этапом и условием функционирования последней /22/.

Рефлексия не может быть редуцирована к внутренней дискуссии по следующим причинам.

Рефлексия протекает не в течение всего времени внутреннего диалога, а лишь в момент «прерывания непрерывного» – когда нет возможности продолжать прежнюю деятельность из-за задержки.

В результате субъект вынужден прервать текущую деятельность и обратиться к ее когнитивной оценке.

В этом случае функции когнитивной (и, добавим, метакогнитивной) оценки и анализа состоят в том, чтобы:

- во-первых, выяснить причину возникшего препятствия;
- во-вторых, найти иной выход.

Это свидетельствует в пользу того, что внутренняя дискуссия может протекать не только во время «рефлексивного выхода», но также до и после него.

Поэтому автор призывает различать когнитивную эмпатию и рефлексию.

Рефлексия понимается им как процесс:

- критического осмысления текущей деятельности;
- обоснования необходимости предпринять новую деятельность;
- осознания более широкого, онтологического аспекта.

Описанный подход к изучению рефлексии, по-видимому, отображает лишь часть той реальности, которая в действительности отражается в сознании посредством рефлексии и при этом затрагивает лишь часть внутренней психической деятельности, нуждающейся в рефлексировании для обеспечения эффективной саморегуляции.

Другой подход, по мнению А.З. Зака, «кибернетико-социально-психологический», – геторорефлексивный /23/.

Согласно данному подходу в качестве объекта рефлексии рассматривается не сам познающий субъект, а явления сознания окружающих его людей, их образы - картины окружающего, их переживания, умственная деятельность.

При этом рефлексия включает такие процессы, как:

- «проникновение» человека в мир чужого сознания;
- «познание» процессов, состояний чужого сознания;
- «представление» явлений чужого сознания;
- «моделирование» этих явлений в своем внутреннем мире.

Такое понимание рефлексии кардинально отличается от ее философского толкования, в соответствии с которым рефлексия есть познание человеком явлений своего, а не чужого сознания, то есть самопознание. Проникновение человека в явления чужого сознания само нуждается в рефлексии, в анализе способов такого проникновения, – геторорефлексии.

А.В. Карпов обобщает аспекты наиболее интенсивной разработки проблемы рефлексии в настоящее время:

1) при исследовании теоретического мышления (в науковедении, философии, методологии науки и др.);

2) при исследовании самосознания личности (воспитание и самовоспитание);

3) при исследовании процессов коммуникации и кооперации /24/.

Наиболее развернутая классификация подходов к исследованию рефлексии как предмета психологического познания содержится в работе И.И. Льюрия /25/.

Автор выделяет восемь направлений в психологии рефлексии в зависимости от области психологического знания, в пределах которого проводятся исследования:

1) деятельностное направление, рассмотрение рефлексии как компонента структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.);

2) исследование рефлексии в контексте проблематики психологии мышления (В.В. Давыдов, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, В. Ю. Степанов);

3) изучение рефлексивных закономерностей организации коммуникативных процессов (В.С. Библер, С.Ю. Курганов);

4) анализ рефлексивных феноменов в структуре совместной деятельности (В.А. Недоспасова, А.А. Тюков, В.В. Рубцов);

5) педагогическое направление, рассматривающее рефлексиию в качестве инструментального средства организации учебной деятельности (О.С. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З.Зак);

6) личностное направление, где рефлексивное знание есть результат осмысления своей жизнедеятельности (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н. И. Гуткина, А.Ф. Лазурский);

7) генетическое направление исследования рефлексии (В.В. Барцалкина, Н.И. Льюрия, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков);

8) «системомыследеятельностный» подход, где рефлексия есть форма мыследеятельности (А. А. Зиновьев, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий).

Кроме того, можно выделить следующие направления рефлексивных исследований:

- метакогнитивную парадигму исследования рефлексивных процессов (М. Келлер, М. Кэплинг, Дж. Флейвелл, М. А. Холодная);

- исследование рефлексии как фундаментального механизма самопознания и самопонимания (В. В. Знаков);

- анализ рефлексивных закономерностей и механизмов управленческой деятельности и управления в целом (А. В. Карпов, Г. С. Красовский, В. Е. Лепский).

ЛИТЕРАТУРА

1. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.
2. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мышления // Деятельность и психические процессы: Тез. докл. к V Съезду Общества психологов СССР. – М., 1977.
3. Философский словарь / Под ред. В. Фролова. – М.: Мысль, 1987.
4. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии, № 1. – М., 1982.
5. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1995.
6. Степанов С. Ю., Семенов И. И. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии, № 3. – М., 1985.
7. Смирнова Е. В, Сопиков А. П. Рассуждение о рассуждениях: рефлексивность сознания личности // Социальная психология личности. – Л., 1974.
8. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд-во МГУ 1982.
9. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии, № 2. – М., 1983.
10. Слободчиков В. И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.
11. Холмогорова А. Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: Дис.... канд. психол. наук. – М., 1983.
12. Карпов А. В. Психология групповых решений. – М.: ИП РАН, 2000.
13. Россохин И. С. Роль саногенной рефлексии при работе с измененными состояниями сознания: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1989.
14. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: ИП РАН, 2004.
15. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6т. – М., 1982. Т. 2.
16. Матюшкин А. Н. Основные направления исследований по психологии мышления // Психол. журн., № 1. – М., 1985. Т. 6, С. 3- 14.
17. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
18. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Современные проблемы творческой рефлексии и проектирования // Вопросы психологии, № 5. – М., 1983.
19. Зак А. З. Проблемы экспериментального изучения рефлексии // Исследования рече-мысли и рефлексии. – Алма-Ата, 1976.

20. Спивак В. А. Организационное поведение и управление персоналом. – СПб.: Питер, 2000.
21. Кислицына Т. А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. –Новосибирск, 1986.
22. Муканов М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли. – Алма-Ата, 1979.
23. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии, № 2. –М.,1978.
24. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М.: ИП РАН, 2000.
25. Люрья Н. И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: Дис.... канд. психол. наук. –М., 1997.

Өзекті сұхбат – Актуальное интервью

Редакционный совет журнала «Педагогика и психология» провел беседу с учеными в области психологической науки об актуальных проблемах и перспективах её развития. Предлагаем вниманию читателей ответы на наши вопросы.

Мазилев Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

1. Какие проблемы и “болевы́е точки” современной мировой и российской психологии Вы могли бы в первую очередь назвать? Каковы, на Ваш взгляд, основные пути и направления их решения?

Хотелось бы отметить, что психология в настоящее время, несомненно, находится «на подъеме»: свидетельством этого является большое число публикаций, постоянно появляются новые интересные теории и концепции, проводятся масштабные исследования. Психологическое знание востребовано обществом, проводятся многочисленные конференции и научные форумы. Пользуется большой популярностью практическая психология, которая успешно используется в образовании, медицине, спорте и т.п.

Иными словами, психология живет и успешно развивается. Это, разумеется, не означает, что в психологии нет нерешенных проблем.

Если касаться этого аспекта жизни научной психологии, то я бы назвал в первую очередь нерешенные (и во многом даже не до конца осмысленные) методологические проблемы. Это целый клубок проблем. И главная проблема – выработка *нового понимания предмета психологии*. Эта мысль нуждается в пояснении. Попытаюсь это сделать. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. А с предметом науки – проблема. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас картина выглядит так, будто это представители разных наук, так как все у них разное. И понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место и для одного и для другого. И только такое

понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. И она, кстати, общая и для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение, упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволит психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы я вижу два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Частично эта задача решается в настоящее время (см.: “Труды Ярославского методологического семинара”, Ярославль, 2004, с. 207-225). Второй этап – содержательное наполнение концепта “предмет психологии”. И здесь работа уже проводится. Как будет называться этот новый предмет? Мне кажется, что наиболее удачным является термин *внутренний мир* человека. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета – это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей, психологии. И остальные будут решены как простые задачи после решения главной проблемы. Или, если угодно, в терминологии Томаса Куна, как задачки-головоломки в контексте новой парадигмы.

2. Как Вы понимаете идею общей методологии психологической науки? На каком этапе сейчас находится ее конкретная разработка? Удастся ли, на Ваш взгляд, объединить психологов на постсоветском пространстве вокруг этой стержневой идеи?

К методологии у отечественного и зарубежного психолога отношение существенно разное. Скажем, для американского психолога методология – это вполне конкретная дисциплина, которая трактует, как планировать и проводить эмпирическое (экспериментальное или, чаще, квазиэкспериментальное) исследование и обрабатывать результаты. И в этом смысле можно сказать, что у них есть общая методология, так как по ее поводу особых дискуссий не наблюдается. У отечественного психолога запросы куда больше: она – методология – должна дать ответы на основные вопросы психологии. Ответы у разных психологов, принадлежащих к разным школам и направлениям, естественно, разные.

Главная сложность в разработке общей методологии заключается в том, что исследования разными авторами проводятся с различных методологических позиций. Это естественно, так как разработка фундаментальных проблем психологии (например, проблемы предмета, метода психологии, объяснения и т.д.) сопряжена с большими трудностями, поэтому множественность исследовательских подходов в психологии традиционна. На этом основании многими авторами утверждается, что разработка общей методологии в современных условиях невозможна. Выдвигаются принципы методологического плюрализма (С.Д.Смирнов) и методологического либерализма (А.В.Юревич), что означает сосуществование различных методологий.

Я разделяю следующую позицию: 1) разработка общей методологии возможна, так как существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории; 2) использование интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанная нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология).

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактуемая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной.

Интегративная когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, то есть, как минимум, включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер в том смысле, что должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций. Задача выполнима, если в качестве основы выступит схема психологического исследования. В самом общем виде она может быть представлена в следующем виде. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблему, предмет психологии, опредмеченную проблему, предтеорию (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод, включающий три уровня: «идеологический» (в смысле общей идеи метода), предметный и процедурный, эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее

уровневую структуру), теорию как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, то есть теория является основанием для постановки новой проблемы.

На этой методологической основе нами была разработана схема соотношения теории и метода в психологии. Она имеет объективную основу (основанием выступает схема организации психологического исследования, имеющая универсальный характер и представляющая собой структурный инвариант).

Представляется, что общая стратегия построения концепции общей методологии может выглядеть следующим образом:

1. Корректировка и уточнение общей схемы соотношения теории и метода как основы для разработки общей концепции когнитивной методологии.
2. Разработка (исходя из общей схемы соотношения теории и метода) формальной схемы частных методологических концепций.
3. Разработка частных (содержательных) методологических концепций: а) предмета; б) предтеории; в) метода; г) психологического факта; д) психологической теории; е) объяснения.
4. Композиция частных методологических концепций и их интеграция в общую концепцию когнитивной методологии.
5. Оформление общей когнитивной методологии как концепции, ее проверка.

К настоящему времени такая работа начата, завершены первый и второй этапы, предстоит выполнение важнейших третьего и четвертого этапов в разработке общей методологии. Формулирование концепции когнитивной методологии психологической науки будет способствовать дальнейшему развитию методологических разработок в отечественной психологии.

Что же касается перспектив объединения психологов, то здесь совсем не все просто. Предложенная нами схема соотношения теории и метода в психологии может послужить основой для одного из вариантов коммуникативной методологии. Достоинством этой схемы является ее достаточно универсальный характер. Важно подчеркнуть, что она учитывает специфику именно психологического исследования (поскольку предполагает включение в поле анализа реального предмета психологии), дает возможность рассматривать психологическую концепцию как некоторый структурный инвариант. Не подлежит сомнению, что, задача реального освоения богатства, накопленного психологической наукой, требует практических шагов, направленных на разработку средств и конкретных методологических процедур, которые способ-

ствовали бы более эффективной коммуникации психологических концепций.

На пути интеграции есть существенные *психологические* препятствия, имеющие корни в представлениях психологов-исследователей. Главное состоит, собственно говоря, в необходимости изменения методологических установок самих психологов. Неявные, часто не осознаваемые самими исследователями представления о развитии психологической науки работают против интеграции. Поясним это. Согласно широко распространенным представлениям, развитие науки (в нашем случае – психологии) идет от частной теории к построению более общей. Таким образом, «более развитая» концепция «отменяет» («снимает», как часто выражаются в своих отчетах психологи-исследователи) предыдущую (в наших исследованиях, в которых принимали участие известные психологи, интервьюируемые приводят убедительные примеры, характеризующие их научное мировоззрение: теория Эйнштейна «обобщила» ньютоновскую физику, часто встречаются ссылки на гегелевскую модель развития через отрицание и т.д.). В результате научный психолог нацелен на создание общей «универсальной» теории. Известное описание Выготским пяти стадий «развития объяснительных идей» (при всей карикатурности) оказывается достаточно адекватным и для сегодняшней науки. В современной психологии доминирует установка на «поиск отличий» (заметим, эффективно поддерживаемая существующими научными нормами: даже от курсовой работы (не говоря уже о диссертациях) требуется научная новизна, в результате чего очень легко употребляется слово «впервые»), что в немалой степени способствует чисто «вербальному» творчеству. Психологи привыкают рассматривать работы других лишь как предшествующие осуществлению «собственного» синтеза. От психологов, на наш взгляд, требуется отчетливое понимание того, что универсальные концепции сегодня разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Оценивая перспективы такого подхода, одна из коллег сравнила его с известным способом вытаскивания из болота, предложенным некогда бароном Мюнхаузенем. Такой пессимизм разделять не хочется, потому что, согласно известному высказыванию папы Пия VI по другому поводу, проблема имеет два решения: реальное, если вмешается Господь, и фантастическое, если стороны договорятся. Хочется верить, что рано или поздно психологи будут лучше понимать друг друга.

3. Что Вы понимаете под “предтеорией” в науке? Не могли бы Вы привести конкретные примеры появления каких-либо “предтеорий” в истории психологии или в современной психологии?

Отвечая на второй вопрос, я уже упоминал о «предтеории». Это необходимый компонент в описанной выше схеме. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: “опредмеченная” проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения.

В основе возникновения предтеории лежит *проблема*. Для того чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть *опредмеченной*. Поясним это. В психологии существуют традиции, с которыми психолог (хочет он того или нет) вынужден считаться. К ним в первую очередь относится та, согласно которой психология должна заниматься изучением “*психе*” (при всех различиях трактовок интуитивное представление является общим и хорошо описывается через самонаблюдение). Объяснение «души» (внутреннего мира – мыслей, чувств, воспоминаний и т. д.) – сверхзадача *любой* психологии. Даже самые радикальные реформаторы – представители объективной психологии – не уходили от этого. Разрыв с этой традицией лишает права называть свою концепцию *психологической*. Поэтому даже бихевиоризм Дж. Уотсона был психологическим – хоть и в специфической форме (будучи включенными в поведение), психические явления были сохранены: полемическая риторика не должна никого вводить в заблуждение.

Важно подчеркнуть, что принципиальным является выделение уровней в трактовке предмета (реальный, декларируемый, рационализированный). Таким образом (напомним, предмет многоуровнев, исходное понимание максимально широкое – «площадка для сборки») оказываются реально соотносимыми любые психологические концепции (которые действительно являются психологическими – по предмету исследования).

Другой традицией, которой должна соответствовать *опредмеченная* проблема является определение психофизиологического статуса исследуемого психического явления. Иными словами, *опредмечивание* означает, дуалистически (имплицитно или эксплицитно) или монистически будет рассматриваться психический феномен. Таким образом, *опредмечивание* проблемы – это включение ее в контекст так или иначе трактуемого предмета психологии. Центральным элементом в структуре предтеории является *базовая категория*. Базовая категория фиксирует тип

трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями – той моделью, с которой соотнесен предмет исследования. (Исследование теорий мышления, например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, прохождение лабиринта, решение механической головоломки, решение задачи, решение творческой задачи и т. д.).

Основными базовыми категориями в психологических концепциях выступают структура, функция, акт, процесс, генезис и уровень. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным, процессуальным и т.п. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, использующиеся в психологии. Используемый метод позволяет получить эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. В “наивных” концепциях, характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях происходит «наложение»: эмпирический материал добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления других (альтернативных) видов объяснения.

В заключение хочется отметить, что в последние годы в отечественной психологии наблюдается резкое усиление интереса к методологии. Опубликованы монографии, многочисленные учебные пособия и статьи по методологическим вопросам психологии (и их число неуклонно множится), регулярно проводятся научные конференции по методологической тематике. Значительное число разнообразных суждений и обобщений по методологическим проблемам вызывают многочисленные методологические дискуссии, которые находят отражение на страницах популярных психологических журналов. Хочется надеяться, что такая интенсивная методологическая работа приведет к существенному продвижению в понимании психики и проведении новых исследований.

Шаров Анатолий Сергеевич –доктор психологических наук, профессор,заведующий кафедрой психологии Омского государственного педагогического университета.

1. Какие проблемы или «болевые точки» в развитии современной мировой и российской психологии Вы могли бы отметить?

Проблем, конечно, много и это осознают психологи, вероятно, поэтому с 2006 года начал в России издаваться журнал «Методология и история психологии», но, как мне кажется, издание журнала— это только начало осмысления, сложившейся ситуации в современной психологии. Здесь я бы отметил несколько важных моментов. Во-первых, в психологической литературе очень мало серьёзных публикаций методологического и аналитического плана, приятным исключением являются работы А.В. Юревича. И вопрос здесь не столько в количестве публикаций, сколько в актуальности методологических проблем психологии и развитии методологической культуры в психологическом сообществе. Во-вторых, на страницах печати очень мало встречается работ критической и обзорно-аналитической направленности. А они очень нужны для развития психологии, так как, если мы знаем не просто свои проблемы, но и пересматриваем своё отношение к идеям, высказанным задолго до нас, в том числе и классиками как отечественной, так и мировой психологии, то это позволяет нам видеть существующие проблемы, и побуждает двигаться дальше. Если мы не знаем «болевых точек» становления и развития психологического знания, то над чем мы будем работать? Вероятно, поэтому современная психология выходит на переосмысление своих оснований, а значит, наступил черед поднимать для обсуждения самые фундаментальные проблемы психологии, например: понимание психики, сопряжение человека и мира, психофизиологическую проблему, роль культуры в становлении и развитии человека. Конечно, это касается и проблемы понимания сознания, относительно которой в первом номере за 2009 год «Методологии и истории психологии» очень критически высказался В.Ф. Петренко, об инерции старых методологических установок, сводящих сознание к простой функции копирования. Необходимо выходить на иную систему понятий, включающих позицию наблюдателя, а значит на конструктивистки ориентированную психологию. И здесь самое главное не бросаться в атаку, и защищать то, что наработано в прежние времена психологами, а самое время задуматься и искать продуктивные мысли для решения важной проблемы понимания сознания. В этом отношении и с позиции конструктивистского подхода я в последнее время подошел к пониманию воображения как рефлексивного метапсихического процесса, посредством которого происходит сопряжение внешнего и внутреннего миров человека. Открыл для себя важность интересных и перспективных работ по воображению О.И. Генисаретского, в которых он говорит о «плазматической» функции воображения как функции социокультурного «видения» окружающего мира. По сути, он поднимает проблему, почему мы видим окружающий мир не как набор отдельных ощущений и свойств, а как некоторую осмысленную целостность. Кто

реально работает над проблемами психологии, тому и важны мысли, высказанные ранее другими учеными.

2. Каково Ваше видение магистральных путей дальнейшего развития современной психологии (мировой и российской), а также форм ее взаимосвязи с практикой?

Сейчас достаточно очевидно проявляется линия на выделение в анализе психической реальности, метапсихических процессов, будь то когнитивные или иные. Психология всё более выходит на онтологическое осмысление своих категорий и проблем, за что ещё в середине XX века ратовал С.Л. Рубинштейн. И это естественно, поэтому всё чаще встречаются проблемные статьи, где коллеги задумываются о природе того или иного понятия. Например, Наталья Ивановна Чуприкова написала совсем недавно, довольно интересную и содержательную статью в «Вопросах психологии» о внимании, в которой ставится проблема понимания природы внимания и достаточно аргументировано и критически обсуждается этот вопрос.

В целом же развитие современной психологии я связываю с синергетической парадигмой, в варианте теории автопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела), которая в нашей стране пропагандируется известным философом Е.Н. Князевой и на которую, как мне кажется, если судить по работам, ориентирован и В.Ф. Петренко.

Что касается магистральных путей развития современной психологии, то в ответе на этот вопрос я бы развел две линии. Первая – это общенаучные тенденции возникновения, понимания и развития научного знания, которые выступают в качестве идей, оснований развития современной психологии. Например, синергетика в различных её вариантах (И.Р. Пригожин, Г. Хакен, С.П. Курдюмов, У. Матурана, Ф. Варела и др.), конструктивистская и конструкционистская тенденции, а также диалогический подход (М.М. Бахтин, Г. Херманс). Вторая линия связана с базовыми категориями: культурой, рефлексией ценностно-смысловыми образованиями личности человека, познавательной сферой, примером чему являются уже существующие психологические направления такие, как экзистенциальная психология (М. Босс, Л. Бинсвангер, В. Франкл); рефлексивная психология (В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, Г.П.Щедровицкий, И.С. Ладенко, А.А. Тюков, В.Е. Лепский, А.В. Карпов); когнитивная психология (У.Найссер, Н. Хомский, А. Ньюэлл, Г. Саймон, Дж. Фодор, Б.М. Величковский). Разумеется, эти две линии развития психологии пересекаются, обогащая и дополняя психологическое знание.

3. Какие парадигмы анализа психической реальности Вы считаете на данном этапе наиболее продуктивными? Как Вам видится понятийно-категориальное содержание этих парадигм (в том числе роль категории рефлексии и других категорий, о которых Вы сейчас часто говорите)?

Одной из парадигм, как мне думается, может выступать синергетика, особенно в варианте теории автопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела), которая уже показала свою эвристическую ценность. Например, работы Н. Лумана по общей теории общества, ставшие классическими в социологии. Он с позиции теории автопоэзиса в системе общества рассматривает такие понятия, как коммуникация, смыслы, время, комплексность как внутренний мир живой системы и другие. В данной парадигме ярко и продуктивно проявил себя конструктивистский подход, на наш взгляд, один из самых продуктивных подходов в современной психологии. Отсюда, по Г. Башляру, несостоятельность бессубъектной онтологии: опыт входит в определение бытия, а разум конструирует это бытие как свой мир в соответствии с абстрактными рациональными конструкциями (схемами), не имеющими аналогов в природе. "С одной стороны, ищут рациональное, с другой – его полагают". Вообще понятия "схема", "схематизм", "конструкт", начиная с Ф. Ницше, а далее в психологии эти понятия наполняли содержанием Ж. Пиаже, Дж. Келли, являются не только продуктивными, но, более того, они позволяют наполнять содержанием понимание психического как процесса. И в итоге человек предстает перед нами как динамическая, а значит процессуальная, система, которая в рефлексивных процессах самоорганизуется и регулирует свои взаимодействия с окружающим миром.

Главное же,

нам недостает конструктивного подхода и подхода, и подхода направленного на поиск решения проблем дискурса, очень мало критических статей, «прожектов», а многие конференции направлены не на дискуссию, а на декларацию некоторых фактов и положений. На страницах журналов должно быть большее разнообразие мыслей и мнений, не совпадающих с мнением большинства. Только так и появляются новые теории. И даже интересные психологические "заходы", тенденции как бы не замечают и замалчивают.

Развивая идеи культурной психологии В. Вундта, Л.С. Выготского, Р. Шведера и других, как отечественных, так и зарубежных психологов, я сейчас вышел на то, что как раз культурная психология является общепсихологической или теоретической основой всех психологических дисциплин. Это отражено в моей монографии (Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография.- Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358с). В монографии я сформулировал принципы культурной психологии, из которых вывел систему категорий: культура, человек, регуляция, значимость, активность и рефлексия; которые переосмыслил, с учетом развиваемого мной рефлексивно-регулятивного подхода. Это позволило, с одной стороны, выйти на ряд новых для психологии понятий, таких, как: *персональный миф* жизнедеятельности человека, *об-живание* событий, *внутренний мир воображения*, *превращение* внутреннего во внешнее или его проявление и другие, что, надеюсь, обогатит психологическую науку. С другой стороны, с позиции рефлексивно-

регулятивного подхода известные психологические проблемы получили как бы новый импульс осмысления и понимания. Так, сознание и воображение рассматриваются как рефлексивные механизмы ценностно-смыслового сопряжения внешнего и внутреннего миров человека. Это же касается психологической структуры культуры и её социально-психологических механизмов. Одним словом, рефлексивно-регулятивный подход, как минимум, выполняет эвристическую функцию в развитии психологических идей, а также практическую в решении актуальных задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Например, с позиции рефлексивного подхода разработана теория учения, получившая название "психология движения в предмете", которая реализуется как в диссертационных исследованиях, так и в практике обучения студентов и школьников.

4. Как Вы относитесь к идее «интегративной психологии», относительно недавно выдвинутой российским психологом и методологом психологии А.В. Юревичем?

Суждения и конкретные мысли о том, что нужно закладывать основы общепсихологической теории, которая выступала бы тем основанием, сумеющим объединить существующие психологические школы и направления, наиболее часто высказывались, пожалуй, начиная с середины XX века. Весь вопрос только в том, что это за основы и насколько они позволяют на своем фундаменте строить эту теорию. Само по себе желание строить "интегративную психологию" не вызывает возражений, да и сам я предпринимаю определенные усилия в этом направлении. Однако здесь на повестку дня выходит проблема концептуального языка психологии как у инструмента методологического анализа психологической науки, и не только. Это вопрос о категориях и понятиях психологии, но более всего принципов, на которых только и возможно что-то строить. А в последнее время принципы психологии, если и рассматриваются, то только в деятельности практического психолога или исследователя.

В этом отношении хотелось бы ещё раз подчеркнуть важность разработки и обсуждения, фундаментальных для развития психологии методологических проблем. Не только погружаться в практику, но и выходить на уровень методологического осмысления того, что происходит в психологии, формировать и культивировать стратегический или, как сейчас нередко говорят, стратагемный уровень мышления.

Сарсенбаева Лязиза Оналбаевна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник НИИ психологии КазНПУ им.Абая.

1. Назовите, на ваш взгляд, наиболее актуальные проблемы психологической науки и практики.

В последние годы роль психологии как научного направления и практической сферы заметно возрастает. Сбываются прогнозы относительно того, что XXI век будет веком психологии. Однако, несмотря на приоритетную роль в системе наук и общественной практики, многие ученые констатируют кризисное состояние психологии. Нечто похожее происходило 100 лет назад – в 10–30-е годы XX столетия, когда психология переживала период так называемого «открытого кризиса», связанного с методологическими разногласиями в теоретико-эмпирических исследованиях. Тогда кризис послужил толчком для развития новых научных направлений в психологии – бихевиоризма, гуманистического подхода и когнитивной психологии. И в настоящее время кризис психологии связан, в первую очередь, с методологическими проблемами.

Экономические, социально-политические перемены, произошедшие за последние десятилетия в нашей республике и на постсоветском пространстве в целом, нашли отражение во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере науки. Снятие «железного занавеса», а в последнее время процессы глобализации повлекли за собой смену господства единой идеологии возможностью самостоятельного определения методологических оснований собственных исследований каждым ученым, что привело сначала к эйфории по поводу свободы творчества, а затем – к осознанию необходимости определения методологии, основополагающих фундаментальных положений исследований.

Если в прошлом столетии основными тенденциями развития психологической науки являлись дифференциация, приведшая к появлению многочисленных отраслей психологии, и интеграция, способствовавшая развитию междисциплинарных и межотраслевых исследований, то теперь, в связи с появлением глобальных проблем, актуальны исследования по приоритетным проблемам, исследования комплексного характера. Сбылось пророчество выдающегося советского психолога А.Н. Леонтьева о том, что психологическая наука в XXI веке будет развиваться не по отраслям, а по проблемам. Комплексный подход в казахстанской психологической науке представлен научной школой доктора психологических наук, академика МАН ВШ, профессора Намазбаевой Ж.И. В качестве основной научной проблемы в данной школе является проблема развития личности.

В области психологии личности произошла смена номотетического подхода на идеографический, направленный на исследование системы личностных, профессионально значимых качеств и адаптации в сложных социально-экономических условиях. Наиболее актуальными, на наш взгляд, в данной области являются следующие направления исследований:

- определение и изучение базовых свойств личности, определяющих цельность ее структуры, обуславливающих ее избирательную активность и организующих ее деятельность для достижения жизненно важных целей. В качестве таких свойств ученые называют направленность, активность, саморегуляцию;

- изучение и развитие психологической культуры личности, которая представляет собой интегративный показатель эффективной организации и успешности деятельности, развития коммуникативных умений и отношения к себе, предполагающий психологическую образованность человека и умение использовать некий минимум психологических знаний в повседневной жизни;

- изучение факторов и критериев психологического здоровья личности.

В отличие от понятия «психическое здоровье», имеющего медицинский смысл, противопоставляемого конкретным психическим заболеваниям, «психологическое здоровье» – термин социально - психологический, отражающий динамику и степень достижения человеком своего личностного совершенствования, реализации своих возможностей. Психологически здоровая личность характеризуется гармонией внутреннего и внешнего пространства, гармонией отношений личности. Важным показателем, особенно актуальным в переходный и кризисный период развития общества, служит психологическая устойчивость личности, ее сопротивляемость разного рода зависимостям (химической, игровой, религиозной и т.п.).

Рассмотрим актуальные проблемы психологической практики.

Замечено, что в кризисные периоды в обществе наблюдается повышенный интерес к различным парапсихологическим феноменам и техникам: газеты и журналы, теле- и радиопередачи направляют на нас потоки информации и предложения услуг разного рода экстрасенсов, магов, гадалок, целителей, астрологов. Происходит популяризация разнообразных практик, таких, как рейки, фэн-шуй, нумерология и др. В определенной мере все это способствует отвлечению людей от сложных переживаний и проблем, однако, с другой стороны, эти явления служат показателями психологической неграмотности, когда человек опускается на более примитивный уровень адаптации, как бы уходя от проблем, а не решая их самостоятельно или с помощью компетентных специалистов. Срабатывают не самые эффективные механизмы психологической защиты типа регрессии и замещения, развиваются зависимости.

В мировом сообществе об уровне цивилизованности судят по количеству профессиональных психологов (чаще консультантов-психоаналитиков), приходящихся на определенное количество населения. В нашей стране параллельно с классической системой профессиональной подготовки психологов в вузах продолжает иметь место подготовка психологов на базе краткосрочных курсов, семинаров. Как можно найти пути помощи человеку, не обращаясь к концепциям личности, без квалифицированной процедуры психологической диагностики? Не имея фундаментальной систематической подготовки эти «специалисты» дискредитируют статус психолога, вызывают недоверие у населения.

Общей тенденцией является разрыв между академической наукой и психологической практикой. Еще в начале 90-х годов прошлого века Ф.Е. Василюк привел образное сравнение практикующего психолога, не имеющего подходящих теоретических средств для ассимиляции богатейшего практического материала, со сказочным персонажем, которому позволено унести столько золота, сколько он может, а у него нет под рукой даже захудалого мешка. Психологи-практики могут значительно обогатиться средствами научного понимания своих действий.

В то же время нельзя не отметить и положительные тенденции – открываются кризисные центры для жертв насилия, телефоны доверия для подростков и молодежи, что в определенной степени снимает психологическое напряжение, помогает решать проблемы и даже в некоторых случаях спасает жизни людей. Поступательно развивается психологическая служба в различных областях социальной сферы: в образовании, здравоохранении, бизнес-структурах, армии и т.д. Актуальной в связи с последними мировыми событиями является подготовка специалистов-психологов по работе в экстремальных ситуациях и с последствиями травмирующих психику обстоятельств: техногенных катастроф, природных катаклизмов, терроризма и др.

2. Как Вы понимаете идею общей методологии психологической науки? На каком этапе находится ее разработка? Удастся ли объединить взгляды ученых?

Каждый ученый придерживается определенной парадигмы исследования. Под парадигмой понимается общая логика познания, совокупность наиболее общих и взаимосвязанных принципов познания. Это система идей, представлений, взглядов и понятий, моделей решения проблем, которые принимаются и разделяются научным сообществом. Таким образом,

парадигма призвана консолидировать, объединять членов сообщества, обеспечивать преемственность развития науки. В настоящее время принято выделять естественнонаучную, гуманистическую и психотехническую парадигмы, каждая из которых обладает значительным исследовательским потенциалом. И ученые осознают, что современный исследователь вправе выбирать свое методологическое основание, руководствуясь собственным мировосприятием и логикой. Уже никого не смущает эклектический подход, предполагающий соединение различных методологических основ и позволяющий рассмотреть то или иное явление под разными углами зрения. Для современной психологии больше подходит характеристика «неортодоксальная», приветствующая диалог между представителями различных подходов в психологии.

Все чаще в качестве методологии исследования указывается мульти- или полипарадигмальный подход. И если одни ученые считают такой подход стагнацией, другие видят в этом явлении прогрессивное движение. Как отмечают Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов, современную методологию отличает акцент на методах, путях достижения истинного и практически эффективного знания. Ученые считают актуальным методологический плюрализм, согласно которому невозможно разработать единую психологическую теорию, поскольку это предполагало бы создание универсального метода исследования психической реальности.

Проводя исследование направленности личности, мы приняли за основу полипарадигмальный подход, так как он применяется в отношении сложных психологических явлений. Направленность, представляя собой особый психологический феномен, уникальный по своим функциям, степени интеграции с другими системообразующими свойствами личности, требует для своего изучения синтеза, интеграции основополагающих методологических подходов.

Как подтверждение возможности объединения различных методологических подходов выдвигается понятие «метадиagramма», обозначающее когнитивную систему, или мировоззренческую картину мира, опирающуюся на различные типы построения знаний.

Новое направление пространства психологии, во внутренних противоречиях которой отражаются различные методологические основания, отличается от методологии, связанной с поиском единого методологического основания или единственной психологической теории.

3.Что Вы понимаете под предтеорией психологической науки? Не могли бы Вы привести примеры предтеорий?

Под теорией в психологии понимается обобщение опыта, отражение сущности изучаемой реальности на доказательном уровне. То есть теория – это результат проведенного исследования. В последнее время в методологических исследованиях появилась новая модель соотношения теории и метода, которая основывается на их единстве. В частности, российский ученый В.А. Мазиллов отмечает, что теория как результат и метод как средство осуществления исследования, имеют общие корни, которые обнаруживаются в предтеории. Выдвигая уровневую структуру эмпирического метода в психологии, автор в качестве первого уровня выделяет идею метода как компонента структуры предтеории. Предтеория определяет выбор метода эмпирического исследования, служит его идеей.

**Қоғамдағы педагогикалық және психологиялық ғылым -
Педагогическая и психологическая наука – обществу**

Р.Р. МАСЫРОВА, Б.О. АРЗАНБАЕВА, А.Т. ИСКАКОВА

**МОНИТОРИНГ СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ И УСЛОВИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация

В статье представлен анализ мониторинга состояния дошкольного образования в Казахстане и условия его развития. Мониторинг состояния проблемы свидетельствует, что приоритетными направлениями в системе дошкольного образования остаются два ключевых вопроса – это обеспечение доступности и повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

Бұл мақалада бүгінгі Қазақстанның мектепке дейінге білім беру үрдісі мен болашағының даму мониторингінің анализі ұсынылған. Мәселе ахуалы мониторингте айғақталған, мектепке дейінгі білім берудің артықшылығының бағыты осы екі өзекті сұраққа негізделеді – ол қол жетелік қамсыздандыру және берілген білім қызметінің сапасын көтеру.

Annotation

The article gives the analysis of monitoring the conditions of the preschool formation in Kazakhstan and prospects of its development. Monitoring the condition of the problem based on the priority directions of two key problems remaining in the system of preschool formation - a provision to accessibility and increasing the quality of educational services.

Ключевые слова: дошкольное образование, личность ребенка дошкольного возраста, мониторинг, доступность и качество образовательных услуг, семья, дошкольная организация.

Государственная политика в сфере дошкольного образования в Казахстане в условиях перехода на 12-летнее обучение рассматривается как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы устойчивого социально-экономического развития страны.

Проведение мониторинга дает целостное представление о состоянии уровня дошкольного образования и перспектив его развития.

Как известно, основными задачами мониторинга являются:

- сбор и накопление фактического материала о состоянии дошкольного образования;
- изучение и систематизация информации о состоянии и развитии дошкольного образования;
- выработка комплекса показателей о состоянии и развитии дошкольного образования;
- оценка эффективности и полноты реализации научно-методического обеспечения.

Мониторинг состояния дошкольного образования в республике свидетельствует о позитивных изменениях на различных его уровнях.

На социальном уровне в регионах страны интенсивно развивается сеть государственных и негосударственных дошкольных организаций, дошкольное воспитание и обучение становится открытой системой, которая может оперативно реагировать на запросы родителей, общеобразовательной школы, государства и сообщества.

На финансово-экономическом уровне увеличивается число платных образовательных услуг.

На организационном уровне наблюдается смена унифицированного детского сада разными видами и типами дошкольных организаций.

На программно-методическом уровне создается теоретико-методическая база содержания дошкольного образования.

В результате реализации Государственной программы «Балапан», инициированной Президентом страны Н.А. Назарбаевым, только в 2010 году построено 35 детских садов, создано 1534 мини-центра, 137 частных детских садов. За счёт возврата ранее приватизированных дошкольных учреждений открыто 172 детских сада. Охват детей дошкольными организациями вырос с 30-ти до 55 процентов /1/.

Доля детей, охваченных дошкольным воспитанием и обучением к 2015 году составит 74 процента, а к 2020 году – 100 процентов.

К 2020 году осуществляется полный переход на 12-летнюю модель обучения.

Вместе с тем существует проблема нехватки дошкольных организаций в республике. В организованном дошкольном образовании нуждается во всех регионах более чем 260 тысяч детей от 1 до 6 лет. С 2007 года очередь возросла на 40 % (от 185 до 260 тыс. чел.). Группы в детских садах, особенно в городских, переполнены: на 100 мест, в среднем по республике, приходится 111 человек. В очереди на получение мест в дошкольных организациях число детей от 3 до 6 лет составляет 147084, или 56,4 % от общей численности детей в очереди /1/.

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана (Астана, 28 января 2011 года) к 2020 году государством в качестве главного приоритета определено создание возможностей для полного охвата дошкольным воспитанием и обучением как в городской, так и сельской местности на основе государственно-частного партнерства /2/. В каждом населенном пункте будет открыта, как минимум, одна дошкольная организация, обеспечен доступ к образовательным программам путем открытия новых форм дошкольного образования, частных, семейных детских садов и мини-центров, развития сети консультационных пунктов для родителей, внедрения в практику домашнего воспитания гувернерской службы.

В целях повышения качества содержания дошкольного образования в 2008 году разработан и утверждён Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, который введен в практику работы дошкольных организаций страны /3/. Для его реализации в образовательном процессе широко используются учебные программы, предоставляющие право выбора как для педагога-воспитателя, родителей, так и для дошкольных организаций: «Алғашқы қадам», «Зерек бала», «Біз мектепке барамыз»; программа «Балбөбек», разработанная Национальной Академией образования имени Ы. Алтынсарина. Благодаря деятельности Фонда Сорос-Казахстан дошкольные организации получили возможность использовать международную образовательную технологию «Step by Step». Центром «Дошкольное детство» разработаны авторские программы «Мен жеке тулға», «Қарлығаш» для мини-центров.

Сегодня особо актуальной проблемой в работе с детьми с ограниченными потребностями является создание на базе дошкольных организаций лекотеки – это новая для нашей страны форма взаимодействия с семьей детей, неохваченных дошкольными образовательными программами; с семьей, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития. Лекотека позволяет изучать роль игры и игрушек, разработать новые приемы игры и новые формы работы с ребенком и семьей. Накоплен определенный опыт активного использования ресурсов лекотек, созданных на базе детских садов города Семей Восточно-Казахстанской области.

Важным условием повышения качества предоставляемых образовательных услуг является решение проблемы кадрового обеспечения дошкольных организаций.

В дошкольной сфере сегодня трудятся 29,8 тыс. человек, в том числе молодых педагогов – 8,3 тыс. (27,9%).

Образовательный уровень педагогических работников детских садов за последние годы имеет тенденцию к улучшению: 54,4% имеют высшее образование; 3,6% – незаконченное высшее; 40,7% – среднее специальное; 1,3 % – общее среднее.

Средний возраст педагогов – 35–40 лет.

В современных условиях развитие системы дошкольного образования в значительной степени обусловлено тем, насколько эффективно осуществляется вопрос подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Подготовка кадров по специальности «Дошкольное воспитание и обучение» осуществляется в 25 высших учебных заведениях и 31 учебном заведении технического и профессионального образования. Растет количество выпускников технического и профессионального образования по специальности «Дошкольное воспитание и обучение». Так, в 2006 году подготовлено 349, в 2007 году – 528, в 2008 году – 705, в 2010 году – 750 специалистов. Ожидаемый выпуск педагогов – воспитателей со средним специальным образованием в 2010–2014 г.г. – 5884 человека [4].

Выпуск вузов в 2008–2009 учебном году составил 742, а в 2009–2010 – 717 выпускников.

Мониторинг проблемы позволил определить приоритетные направления развития дошкольного образования на основе реализации компетентностно-ориентированного подхода, который ориентирует дошкольные организации на формирование у дошкольника ключевых компетентностей, позволяющие ребенку успешно адаптироваться в условиях современной экономики, смены технологий, динамичного развития социальных отношений.

От того, как понимается механизм формирования ключевых компетентностей, зависит и практика, обеспечивающая реализацию следующих групп приоритетных задач.

Первая группа задач связана с разработкой теоретических основ дошкольного воспитания и обучения в стране. На фоне «инновационного бума» в практике дошкольного образования резко снизился удельный вес исследований в области теории дошкольной педагогики. Достаточно сказать, что последнее крупное монографическое издание, посвященное фундаментальным принципам дошкольной педагогики, было опубликовано 20 лет назад в России.

Анализ научных исследований и практики дошкольного образования свидетельствует о том, что за последние 25 лет в Казахстане всего защищено 64 диссертаций, из них 6 докторских и 58 кандидатских. К сожалению, в них не изучены теоретико-методологические и научно-методические проблемы

дошкольного образования в условиях перехода на 12-летнее обучение в республике.

В период с 2004 по 2010 годы разработаны лишь 4 научно-исследовательских проекта:

– в 2004 – 2006 гг. INKAS в партнерстве с Министерством здравоохранения Республики Казахстан, Республиканским институтом педиатрии и кафедры психологии Казахского государственного женского педагогического института по теме «Проблемы влияния экологии на психическое развитие и здоровье человека», в рамках которого изучено физическое и психическое развитие и состояние соматического здоровья детей дошкольного возраста, живущих в регионе Аральского моря;

– в 2006 – 2008 гг. Республиканским центром «Дошкольное детство» изучена проблема «Определение и обоснование научно-методических основ развития дошкольного образования и предшкольной подготовки»;

– в 2008–2009 гг. Семипалатинским филиалом Республиканского Центра «Дошкольное детство» в рамках образовательных программ ЮНИСЕФ выполнен проект по теме «Служба ранней помощи: психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с особыми потребностями»;

– в 2009 – 2011гг. Казахским государственным женским педагогическим университетом реализуется научно-прикладной проект по теме «Разработка научно-методических основ развития дошкольного образования в Казахстане в условиях перехода на 12-летнее обучение».

Вторая группа задач направлена на реализацию стратегии развития и разработку модели дошкольного образования, ориентированной на запросы родителей, государства и современного общества.

Третья группа задач связана с актуализацией сотрудничества с родителями и общественностью. Семья является основным социальным институтом в формировании личности ребенка. Сотрудничество педагогов дошкольных организаций, родителей и общественности предполагает равенство позиций партнеров и уважительное отношение друг к другу.

Важными условиями повышения качества дошкольного образования являются:

– повышение уровня профессиональной подготовки педагогических кадров за счет увеличения количества грантов по специальности 5B010100 «Дошкольное обучение и воспитание» и отработки механизма отбора абитуриентов, проявляющих склонность к педагогической деятельности;

– разработка учебников и учебных пособий для студентов педагогических вузов и колледжей (на государственном языке);

– создание эффективной системы повышения квалификации педагогов-воспитателей и переквалификации педагогов, работающих в детском саду, но не имеющих базового образования, с целью присвоения соответствующей квалификации, а также организация стажировок педагогов сферы дошкольного образования за рубежом;

– разработка и внедрение стандартов дошкольного воспитания и обучения нового поколения, ориентированных на переход страны на 12-летнее образование;

– создание и внедрение научно-методического обеспечения.

Таким образом, мониторинг состояния проблемы свидетельствует, что приоритетными направлениями в системе дошкольного образования остаются два ключевых вопроса – это обеспечение доступности и повышение качества предоставляемых образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа по обеспечению детей дошкольным воспитанием и обучением «Балапан» на 2010-2014 годы. – Астана, 2010.
2. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. – Астана, 2011 .
3. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. – Астана, 2009.
4. Дошкольное и общее среднее образование. –Астана: НЦОКО, 2009

Н.Е.РАЗЕНКОВА, Г.И.ЧЕРТЕНКОВА

КОМПЛЕКСНЫЙ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК КОМПОНЕНТ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация

В статье представляется опыт организации целостного педагогического процесса дошкольного учреждения. Здесь обосновывается важность внедрения комплексного медицинского, психологического и педагогического мониторинга динамики физического и психологического здоровья дошкольников и анализ условий (социальной среды) их развития. Модель мониторинга, предлагаемая в этой статье, осуществлена в Новокузнецке Кемеровского района в 2002 – 2010 гг.

Мақалада мектеп алды ұйымдарында тұтас педагогикалық үдерісті ұйымдастыру тәжірибесі қарастырылады. Мектеп алды жасындағы

балалардың физикалық және психологиялық денсаулығының динамикасын кешенді медициналық, психологиялық және педагогикалық мониторингін және олардың дамуының жағдайларын (әлеуметтік ортаны) талдауды енгізудің маңыздылығы түсіндіріледі. Бұл мақалада ұсынылып отырған мониторинг моделі Кемеров ауданының Новокузнецк қаласында 2002-2010 жж. жүзеге асырылды.

Annotation

The experience of organization of integral pedagogical process of preschool educational establishment is presented in the article. The importance of implementation of complex medical, psychological and pedagogical monitoring of dynamic of physical and psychic health of preschoolers and the analysis of the conditions (social environment) of their development are grounded here. The model of monitoring, realized in Novokuznetsk Kemerovo region during 2002-2010 is suggested in the article.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический процесс, дошкольное образование.

Модернизация все больше охватывает все стороны образования. Не обошла стороной она и систему дошкольного образования. Однако именно эта ступень системы образования в своем развитии отстает от общеобразовательной школы, и, как правило, изменения в дошкольном образовании идут вслед и в соответствии с требованиями школы. Школы же в новом столетии захватил процесс внедрения инноваций, приобретение нового статуса лицея, гимназии и пр. Появилась практика отбора детей в школу. Это, в свою очередь, повлекло за собой резкое повышение требований к детям, поступающим в школу. Соответственно, возросли требования к выпускнику дошкольного учреждения. К сожалению, все эти процессы повлекли за собой не только положительные моменты. Школа и родители всё чаще и чаще стали требовать внедрения школьных образовательных программ. Произошло неизбежное: усиление интеллектуального развития за счет снижения произвольной и мотивационной сферы ребенка. Все это повлекло за собой резкое снижение здоровья детей, как физического, так и психического. С переходом к компетентностной модели организации педагогического процесса и модели выпускника все больше назревает необходимость в поиске путей модернизации дошкольного образования и педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, основной целью которых является сохранение и укрепление здоровья детей.

Одним из таких путей мы видим разработку и внедрение целостного педагогического процесса в систему дошкольного учреждения, при котором ДОУ будет существовать и развиваться как воспитательная система, ведущей характеристикой которой является целостность. Целостность мы рассматриваем как синтетическое качество педагогического процесса,

характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательность деятельности субъектов, включенных в него. *Целостный педагогический процесс* – процесс, характеризующийся внутренним единством составляющих его компонентов и их гармоничным взаимодействием.

Целостность педагогического процесса обеспечивается единством цели и содержания образования, с одной стороны, и единством всех компонентов процесса, с другой.

Основываясь на данных определениях, понимая, что важнее всего в период дошкольного детства создать максимальные условия для сохранения и укрепления здоровья детей, мы убедились в особой ценности правильного целеполагания как отдельного педагога, так и всего коллектива, состоящего из перехода цели стратегической в тактическую и затем – в педагогическую и личностную. Основываясь на неоспоримой аксиоме дошкольной педагогики и психологии – признании *самоценности дошкольного детства*, мы считаем стратегической целью воспитания в дошкольном возрасте самого ребенка как самоценность. *Цель педагогического процесса* – формирование у дошкольников психологических новообразований, качеств и компетенций, необходимых для овладения учебной деятельностью: открытость изменяющемуся миру и экспрессивности; развития психологических процессов; творческого самовыражения; инициативы и самостоятельности; любознательности; произвольности.

Целью деятельности всего педагогического коллектива при таком подходе становится сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, создание условий для формирования *социального* здоровья, развитие у детей адаптивных возможностей и способностей. Из названных целей вытекают следующие задачи воспитания: обеспечение эмоционального развития и благополучия каждого ребенка; развитие у него положительного самоощущения; развитие инициативности, любознательности, способности к творческому самовыражению; расширение представлений об окружающем мире; овладение элементами (начальными основами) языковой культуры; овладение технологией различных видов деятельности: речевой, познавательной, конструктивной, художественной, коммуникативной; развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе. *Задачами же педагогического коллектива*, на наш взгляд, являются:

- полноценное формирование личности через развитие психических функций и процессов: эмоций, мышления, памяти, воображения, внимания;
- укрепление и сохранение психического и физического здоровья детей;
- организация целенаправленной деятельности по развитию эмоционально-экспрессивной сферы личности;
- удовлетворение ведущих потребностей ребенка: в общении со взрослыми и сверстниками, в познавательной деятельности, в активности, в самоутверждении, в признании достижений;

- достижение овладения детьми способами формирования опыта деятельности (познавательной, коммуникативной, художественной, речевой, конструктивной);
- формирование опыта творческой деятельности детей.

Основываясь на поставленных целях и задачах воспитания педагогического процесса и педагогической деятельности коллектива, мы разработали структуру целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. Целостность и личностная направленность процесса обеспечиваются дидактическими принципами, заложенными в основу теоретической разработки модели целостного педагогического процесса (ЦПП) и его практического внедрения:

- целеполагания;
- направленности педагогического процесса на удовлетворение потребностей детей;
- направленности педагогического процесса на самоактуализацию ребенка;
- непрерывности образовательного процесса;
- единства интеллекта и аффекта;
- стартности; развивающего характера педагогического процесса;
- гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса;
- дифференциации педагогического процесса;
- учета самооценности и неповторимости каждой личности;
- вариативности;
- поисковой, творческой и исследовательской направленности деятельности каждого педагога и ребенка;
- направленности всех видов деятельности на эмоционально-экспрессивное развитие личности;
- личностноориентированного взаимодействия взрослых и детей;
- ориентации педагогической оценки на положительные показатели детской успеваемости (сегодня и вчера);
- создании развивающей образовательной среды, способствующей эмоционально-экспрессивному, речевому, познавательному, социально-личностному, когнитивному и физическому развитию ребенка;
- сбалансированности репродуктивной и творческой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

В целом модель такого педагогического процесса представляет собой сложное единство всех компонентов: цели; субъектов педагогического процесса (ребенок, педагоги, родители); содержания образования; предметно-развивающей среды; организационно-управленческого компонента (организации педагогических процессов и деятельности); диагностики; коррекции; критериев эффективности; внешних связей ЦПП каждой конкретной детской группы и образовательного учреждения в целом.

Разработанная коллективом структура целостного педагогического процесса и система принципов потребовали специфического подхода к отбору содержания образования и условий работы коллектива. Мы не отходим от традиционных принципов отбора учебного содержания, но уточняем и конкретизируем его на основе ряда принципов:

- гуманистической педагогики, прежде всего соответствия содержания образования интересам и потребностям детей;
- гуманистической направленности материала;
- введения ребенка в культуру нации и человечества, что позволяет знакомить его с культурой народа и через знакомство с ней вести ребенка к осмыслению роли человека;
- формирования у ребенка основ миропонимания через видение того, что человеком создано, каковы возможности человека и его ведущие роли;
- развития, предполагающего ориентацию содержания образования на стимулирование физического, духовного и интеллектуального развития и саморазвития ребенка, на развитие самостоятельности и инициативы, творческих способностей;
- целостности образования – направленности на формирование целостной картины мира, связей между его объектами; формирование умения видеть один предмет с разных сторон;
- вариативности и инвариатности содержания образования.

Условиями формирования такой модели ДОО являются:

- принятие в коллективе ценностей и целей развития школы, согласованность в представлении приоритетных направлений содержания образования и проблем школы педагогическим коллективом и родителями;
- готовность педагогического коллектива к осуществлению инновационной деятельности (мотивационно-психологическая, интеллектуальная, информационная и технологическая);
- создание условий для разработки и совершенствования авторского компонента содержания образования;
- постоянно действующее методическое объединение с целью повышения квалификации педагогов, работающих в направлении актуальных проблем психологии, целостного педагогического процесса, новых педагогических систем и технологий, углубления образования педагога в предметной области;
- создание малых творческих объединений новаторов, временных проблемных и исследовательских групп;
- создание благоприятной инновационной исследовательской обстановки, моральное и материальное стимулирование инновационной деятельности и разработка системы обратной связи.

Отличительными особенностями целостного педагогического процесса в ДОО являются:

- внедрение новой модели целостного педагогического процесса на основе взаимодействия и сотрудничества всех субъектов процесса

через повышение психолого-педагогической культуры, как педагогов и родителей, так и детей, через познание самого себя;

- введение в содержание образования развивающих игр, изобразительной и музыкально-ритмической деятельности, художественного конструирования, коммуникативно-речевой деятельности и эмоционально-экспрессивного развития, формирование информационной культуры, способствующих развитию свободной, творческой личности и категориального мышления, развитию необходимых в будущем учебном процессе качеств личности: любознательности, инициативности, креативности, произвольности, формированию компетентности в сфере отношений и обеспечивающих эмоциональное развитие и благополучие;
- создание условий для развития индивидуальности и способностей каждого ребенка через организацию специальной психологической и социальной среды;
- организация стройной системы диагностики и коррекции становления личности ребенка, развивающей среды и педагогических процессов, существующих по принципам и закономерностям мониторинга.

Причиной особого внимания к данному компоненту педагогического процесса является наблюдаемая в современных условиях тенденция к ухудшению общего состояния здоровья детей, что выдвигает проблему сохранения и укрепления здоровья в число наиболее актуальных и требует незамедлительного поиска и внедрения новых технологических подходов к ее разрешению в образовательных учреждениях. Важность этого подчеркивается в примерных государственных стандартах дошкольного образования, представленных на сайте Министерства образования РФ. На современном этапе меняется само понятие «дошкольное образование», которое включает в себя развитие, воспитание и обучение детей. Первоочередным компонентом дошкольного образования становится развитие детей. Государственный стандарт дошкольного образования направлен на такую организацию образовательного процесса детей дошкольного возраста, при которой ведущим компонентом является развитие физических, интеллектуальных, личностных качеств и формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей. Диагностический компонент состоит из:

- диагностики личностного развития (эмоционально-волевое развитие, соподчинение мотивов, эмоционально-экспрессивное развитие, произвольность действий, интересы ребенка);
- диагностики социального развития (общение со взрослыми и сверстниками);
- диагностики интеллектуального развития (памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, речи).

В связи с этим есть необходимость регулярного и комплексного изучения состояния здоровья дошкольников и морфо-функциональных

особенностей детского организма, динамики физического и психического развития, анализа социальной ситуации развития как основы создания условий для сохранения и укрепления здоровья детей. В соответствии с названными факторами нами сделана попытка разработать модель комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга как компонента целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения. В соответствии с поставленными задачами мы выделили в комплексном мониторинге три блока: мониторинг морфо-функционального состояния организма, мониторинг психического развития и мониторинг условий развивающей среды. При этом мы рассматриваем мониторинг психического развития как центральный, основополагающий блок, направленный на построение цели и содержания педагогического процесса. Блок мониторинга морфо-функционального состояния организма мы рассматриваем как пропедевтический, позволяющий контролировать педагогические цели относительно каждого конкретного ребенка в соответствии с уровнем его актуального развития. Мониторинг условий развивающей среды – это блок, позволяющий увидеть пути совершенствования педагогического процесса.

Целью *мониторинга морфо-функционального состояния организма* является определение индивидуальных особенностей соматического состояния детей и их влияния на выбор стратегии воспитания здорового ребенка. Мониторинг морфо-функционального состояния организма решает следующие задачи: диагностику и оценку индивидуального состояния здоровья ребенка, функциональных и нозологических нарушений; прогнозирование риска возникновения функциональных и нозологических нарушений; выявление общих тенденций состояния здоровья и физического развития детей в возрастных группах, ДООУ в целом и на территориях; определение направлений и содержания деятельности ДООУ и семьи по сохранению и укреплению здоровья дошкольников с учетом их индивидуальных особенностей. В данном разделе мониторинга выделяются следующие направления работы: проведение антропометрических исследований (оценка уровня физического развития и его гармоничности, темпа роста); изучение и оценка функционального состояния и уровня развития ребенка по органам и системам; формирование групп риска по результатам исследования. Мониторинг морфо-функционального состояния организма становится основой комплексного мониторинга в целом, поскольку предоставляет базовые данные для дальнейшего психологического и педагогического мониторинга и является фундаментом построения педагогического процесса в ДООУ.

Вторым этапом мониторинга является *психологическое обследование детей* в ДООУ, которое осуществляется с целью изучения уровня психического развития детей и определения степени приближенности психического развития к социально-психологическому нормативу (СПН). СПН представляет собой систему требований общества к психологическому и личностному развитию ребенка, находящегося на разных образовательно-

возрастных этапах развития. При этом СПН рассматривается не как предел развития, а как некий обязательный минимум требований, предъявляемый к развитию детей данного возраста. Близость уровня психического развития к нормативу может рассматриваться как критерий этого развития. Для комплексной диагностики психического развития детей в психологическом мониторинге используются стандартизированные тесты Е.М.Борисовой, Т.Д.Абдурасуловой, О.А. Белобрыкиной. В качестве показателей личностно-социального развития дошкольников выделяются и оцениваются эмоциональное состояние тревожности, уровень самооценки, а также изучается социальный статус ребенка и межличностные отношения в группе детей (методики Щур В.Г., Е.А.Панько, М.Кашляк, Р.Тэмбла, М.Дорки и В.Амена).

Особенностью *педагогического блока мониторинга* является его направленность на изучение условий, в которых происходит физическое и психическое развитие детей дошкольного возраста и их социализация. В основе педагогического мониторинга лежит изучение базовых условий развития, которыми выступают детская деятельность и система отношений со взрослыми и сверстниками, реализуемая в содержании каждого вида деятельности.

Изучение и оценка ситуации развития дошкольников осуществляется по трем направлениям: изучение и оценка в течение дня включенности всех видов деятельности в режимные процессы, определение характера их чередования и соотношения организованных воспитателем и самими детьми форм деятельности; определение условий предметно-развивающей среды, созданной в каждой возрастной группе и ДООУ в целом; выявление характера общения педагогов с детьми, его направленности на личностно ориентированную или учебно-дисциплинарную модель взаимодействия. Каждое направление мониторинга реализуется профильными специалистами: врачами-педиатрами, педагогами-психологами, социальными педагогами или заместителями заведующей по воспитательно-методической работе.

Модель комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга была разработана в 2002 году, в процессе шести лет прошла апробацию на базе двенадцати ресурсных МДОУ и с 2008–2009 учебного года проходит внедрение в дошкольных образовательных учреждениях города Новокузнецка. Формой достижения комплексного подхода в структуру целостного педагогического процесса стал психолого-медико-педагогический консилиум, в рамках которого осуществляется обсуждение результатов, уточнение и углубление информации, выработка практических рекомендаций всем специалистам ДООУ, администрации и семье по преодолению выявленных проблем и поиску путей оптимизации условий сохранения здоровья и развития детей. По результатам консилиума формируется пакет документов. В предлагаемой модели комплексного МПП мониторинга можно выделить ряд достоинств, что позволяет использовать ее как основу построения мониторинговых исследований в дошкольных образовательных учреждениях: доступность для реализации силами специалистов

дошкольного образовательного учреждения, так как в штатном расписании учреждения есть специалисты, способные реализовать разделы мониторинга; функциональность модели мониторинга, так как мониторинговые исследования органично встраиваются в деятельность дошкольного образовательного учреждения, не вступая в противоречие с целями, задачами, функциями каждого субъекта деятельности и структурой целостного педагогического процесса в целом; возможность изучения и оценки влияния средовых факторов, создаваемых в дошкольном образовательном учреждении (управленческих, технологических, педагогических, материально-технических) на формирование здоровья и психосоциальное развитие дошкольника; формирование в дошкольном образовательном учреждении механизмов, обеспечивающих интеграцию специалистов разного профиля и семьи в решении проблем сохранения, укрепления здоровья и полноценного развития детей. Опыт внедрения описываемой модели комплексного медико-психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья и развития детей в отдельных дошкольных учреждениях г. Новокузнецка показывает необходимость интеграции деятельности различных ведомств: образования и здравоохранения. Важным условием является и тесное сотрудничество служб системы дошкольных образовательных учреждений на уровне управления образованием в городе, регионе, коллективов ДОУ как в управлении, так и в технологии организации здоровьесберегающих процессов в ДОУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / К.Ю. Белая, П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.
2. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях.- Волгоград: Учитель, 2007.- 156с.
3. Ковалев А.Н. Психическое развитие ребенка и жизненная среда.- Вопросы психологии, 1993, №1.
4. Комплексная оценка показателей здоровья и адаптации обучающихся и педагогов в образовательных учреждениях. Медико-физиологические и психолого-педагогические основы мониторинга: методическое пособие / Э.М. Казин, И.А. Свиридова, Т.Н. Семенкова и др.- Кемерово: Изд-во КРИПКипРО, 2006.- 213с.
5. Костелова Л.Д., Разенкова Н.Е., Рукас Т.И., Федорова Н.И. Современные подходы к организации поствузовского обучения на этапе модернизации дошкольного образования: учебное пособие/ Л.Д. Костелова, Н.Е. Разенкова, Т.И.Рукас, Н.И. Федорова-Новокузнецк: РИО КузГПА, 2005.-142 с.
6. Крулехт М.В. Экспертные оценки в образовании: учебное пособие/ М.В.Крулехт, И.В. Тельнюк. - М.: Издательский центр Академия, 2002. – 112 с.

7. Мониторинг в современном детском саду: Методическое пособие/Под ред. Н.В.Микляевой.-М.: ТЦ Сфера, 2008.-64с.
8. Мониторинг психического здоровья: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (Новокузнецк, 17-18 октября 2006г.)/Под ред. акад. РАМН В.Я. Семке.- Томск, Новокузнецк, 2006.- 227с.

Г.Т. БЕКМУРАТОВА

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕГІ СТУДЕНТТЕРГЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ КЕҢЕС БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аннотация

Бұл мақалада психологиялық кеңес беру жоғары оқу орындағы студенттерді психологиялық тұрғыдан сүйемелдеу ретінде қарастырылады. Мақала мазмұнында психологиялық кеңес берудің түрлері және әр түрлі авторлардың кеңес беру мәселесі бойынша көзқарастары дәріптеледі. Сондай-ақ, білім беру жүйесіндегі психологиялық кеңестің маңызды рөлі көрсетіледі.

В данной статье рассматривается психологическое консультирование как аспект психологического сопровождения студентов педагогического вуза. В статье представлены виды психологического консультирования, видение проблемы консультирования различными авторами. Также в статье показана роль психоконсультирования в образовании.

Annotation

In this paper we consider psychological counseling as an aspect of psychological support of pedagogy students.

Түйін сөздер: психологиялық кеңес, тұлға, қарым-қатынас, тұлғааралық қатынас, өзіндік сана-сезім, күйзелісік жағдай, өзін-өзі бағалау, талаптану деңгейі.

Қазіргі уақытта мемлекеттердің халықаралық білім беру нормаларын өзара мақұлдау, жоғары білім сапасы мен құрылымындағы бірізділікке көшу, ой-пікірінің республикадығы жоғары білім беру жүйесіне енгізілуі, оның сапалық жаңа сатыдағы көтерілу серпілісі және әлемдік білім кеңістігімен

ықпалдасуға бет бұрысы болып табылады. Осыған орай, елімізде мамандар даярлау білім берудің халықаралық стандартына негізделген оқытудың жаңа кредиттік жүйесі арқылы жүзеге асырыла бастады. Яғни, халыққа білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, оқу мен еңбектің сапасы үшін студенттерді жоғары жауапкершілік рухында тәрбиелеу, оқытудың белсенді формалары мен әдістерін кеңінен қолдану — біздің еліміздің алдына қойып отырған негізгі міндеттері болды. Бұл міндеттің ішінде ең бастысы студенттердің психологиялық тұрғыдан толыққанды жетілуі ерекше орын алады. Осыған орай, білім беру саласында студенттердің оқу іс-әрекетін, кәсіби білгірлігін психологиялық тұрғыда дамыту үшін білімдерін психологиялық тұрғыда сүйемелдеп, психологиялық кеңес беру негіздері ерекше орын алады. Өйткені, студенттер мен оқытушылар арасындағы қарым-қатынас, студенттердің жеке мәселелері мен олардың отбасы жүйсіндегі және т.б. психологиялық тұрғыдан туындайтын мәселелер студенттің болашағына әсер беретіні сөзсіз. Мұндай жағдайда, әр адам психологиялық кеңес және көмекке жүгіне отырып, білікті маман болғанын қажет етеді. Сондықтан да, әртүрлі мамандықтағы студенттердің білімін жан-жақты тереңдету үшін психологиялық кеңес беру арқылы олардың білімдерін психологиялық тұрғыда сүйемелдеу өзекті мәселе болып табылады.

Психологиялық кеңес беру деп психологиялық көмекті мұқтаж ететін адамдарға психолог-мамандарының кеңес және ұсыныс түрінде тікелей көмек көрсетуімен байланысты практикалық психологияның ерекше саласын айтады.

Психологиялық кеңес берудің мақсаты – өсу мен қалыптасу жолындағы жеке тұлғаға қамқорлық болып табылады. Кеңес беру адамның өзін және басқа адамдарды дұрыс қабылдауға, тұлға ішіндегі және тұлғааралық қатынаста икемді жүйені құру мен өзгерту қабілетін дамытуға көмектеседі.

«Психологиялық кеңес» ұғымы қазіргі кездегі жантану ғылымдар саласында бір мәнінде ғана анықталмайды. Оның ұғымы бірнеше мағына береді. Бұл термин маманның кеңесі, қандай да кеңес беру қызметін жүзеге асыратын мекеме нақты бір мәселеге қатысты жиналыс, қарым-қатынас үрдісінде туған-туыстардың, дос-жарандардың және т.б. бір-біріне беретін ақылдары, пікірлері ретінде қолданылады. Ал кәсіби психологтың кеңесі нақты бір жағдайлардағы адамның мінез-құлқы бойынша пікірін білдіру деп те түсіндіріледі. Қалай болғанда да психологиялық кеңесті психолог маманның қандай да бір тұлға мәселелері бойынша беретін кәсіби кеңесі, яғни психологиялық көмек көрсету мақсатындағы іс-әрекеті деп түйіндеуге болады. Жоғарыда талданғандай ғалым-зерттеушілер психологиялық кеңес

ұғымын түрлі жағынан қараса да, оның қарым-қатынас жасаудағы қиыншылықтарды шешуге бағытталғандығын көрсетеді.

Психологиялық кеңес беру тұлғаның дамуына көмек беруге бағытталған. Ол практик-психолог жұмысының бір бөлігі болып табылады. “Кеңес беру” латынның «consultare» деген сөзінен шыққан, кеңесу, қамқор болу мағынасын береді.

Кеңес беруші – психология саласындағы маман. Ол өз мамандығына қатысты сұрақтарға жауап айтып, кеңес береді. Бұл маман клиенттің қандай да бір мәселесін шешуге, да дүниесінің ішкі шиеленістеріне үңілуге көмектесу мақсатында шақырылуы мүмкін.

Психологиялық кеңес – адамдарды толғандырып жүрген мәселелерді шешуде, алдыңғы зерттеу нәтижелеріне негізделе отырып, ақыл-кеңес беру арқылы психологиялық көмек көрсету болып табылады. Психологиялық кеңес жайлары психологиялық кеңесті ұйымдастырып жүргізетін уақытты, тәсілдерді, құралдарды және соны атқаратын орнын, психолог-кеңесшінің клиентпен қарым-қатынас үлгісін т.б. ескере қамтиды. Психологиялық кеңес – қарастырылатын мәселелер сипатына қарай бөлінетін психологиялық кеңес берулердің әр түрлілігі. Мысалы, жекелік-сырластық, тұлғалық, отбасылық, психологиялық-педагогикалық, қызметтік т.с.с. Психологиялық кеңес – психологиялық кеңес қызметкерлері үшін жасалынған жұмыс кестесі, психологиялық кеңес қызметкерлерінің атқаратын жұмыс түрлеріне қарай уақытқа бөлуін жасау.

Сонымен, психологиялық кеңес беру – психологиялық сипаттағы мәселелерді шешуге бағытталған психологиялық көмек түрлерінің бірі. Психолог маманның бұл қызмет түрін зерттеушілердің еңбектеріне назар аударсақ, психологиялық кеңес беру ұғымы бай мазмұнға ие екендігін аңғарамыз. Мысалы, Б.С.Братусь /1/, Г.С.Абрамова /2/, Ю.Е.Алешина /3/ және т.б. психологиялық кеңес берудің мазмұны мен құрылымын анықтауға үлкен үлес қосты. Дегенмен кеңес беру әрекетін талдауда ғалымдар пікірінде әркелкілік кездеседі, яғни зерттеушілер өз зерттеу пәні тұрғысынан қарастырғандықтан, аталған мәселені де түрлі мазмұнда қарастырады. Мәселен, Т.В.Бурменская /4/ және оның әріптестері жас кезеңі психологиялық кеңес беру іс-әрекетін бала психикасының дамуына қарай психолог қызметін ұйымдастырумен байланыстырса, Ю.А.Алешина жеке адам үшін тұлғааралық қатынастардағы мәселелерді шешуге қажетті басты құрал ретінде, ал Р.С.Немов /5/ психолог-маманның көмек қажет етуші адамдарға кеңес, нұсқау түріндегі психологиялық көмегі деп түсіндіреді.

Психологиялық қызмет құрылымында қарастырылатын, әрі психология ғылымының бір саласы болып табылатын психотерапиямен тығыз

байланыста дамып, кейінгі кезеңдерде өз алдына бөлініп, дербестеніп келе жатқан практикалық психологияның бір саласы *психологиялық кеңес беру* екендігі К.Роджерстің /6/ еңбектері дәлел бола алады.

Психологиялық кеңес беру психологиялық қиындықтардың ішінде ең алдымен жағдаяттық және тұлғааралық мәселелерді шешуді қарастырады. Психолог-кеңес беруші адам өміріндегі түрлі өзгерістерді, ауыртпалықтарды, дағдарыстар мен күйзеліс жағдайларын жеңуге көмектеседі, дұрыс шешім қабылдауға жетелейді.

Психологиялық кеңес беру – дені сау адамдарға олардың қарым-қатынасын түзету мен өмір сүру сапасын көтеру мақсатымен арнайы мамандар тарапынан көрсетілетін психологиялық көмек. Сонымен бірге, психологиялық кеңес беру бүгінгі таңда кең тараған ақыл-ой технологиясы аясындағы негізгі құралдардың бірі. Сондай-ақ, білім беру жүйесінде психологиялық кеңес беру ерекше орынға ие.

Карл Роджерс студенттерге психологиялық кеңес беруді жеке жұмыс әдістерінің біріне жатқызуға болатынын айтады. Жоғары мектепте тұлғалық және эмоциялық бейімделу үрдісінде кеңес берудің барлық түрі қолданылады деуге болады. Білім беру мен кәсіптік бағдар саласында психотехникалық кеңес беру алады.

Психологиялық кеңес беру психологиялық диагностиканың алуан түрлі әдістерін (сұхбатты, психологиялық-эксперименттік зерттеулерді) пайдаланып, клиенттің психикалық күйлеріне талдау жасап, адам алдында тұрған психологиялық мәселелерді шешу, оларды шешудің алуан түрлі жолдары мен оларды жоюдың нұсқалары, психологиялық қорғаныс пен тепе-теңдік жайлы көзқарастарды қалыптастыруға, психологиялық мәдениетінің көтерілуіне және тұлғалық кемелденуіне мүмкіндік беретін нәтижелерді ғылыми түрғыда талдау, клиентке объективті мәліметтерді беру дегенді білдіреді.

Психологиялық кеңес беру – дамудың өзіндік психологиялық заңдылықтары мен механизмдері бар динамикалық үрдіс. Ол белгілі бір фазалардан немесе кеңес беру сұхбатындағы тұлғааралық әрекеттестік кезеңдерінен тұрады. Кеңес беру сұхбатын құрастырудың барлық жағдайында қолданыла беретін бес сатылы үлгісі болады. Ол психологиялық ықпалдың нақты мақсаттары мен міндеттеріне, тұлғааралық үрдістің ерекшелігіне, кеңес алушы психикалық немесе соматикалық ауруға шалдыққан болса, кеңес алушы мен кеңес берушінің жеке-психологиялық ерекшеліктеріне байланысты түрін өзгертуі мүмкін.

Психологиялық кеңес беру – тұлғаның өз-өзін түсінуге, жеке ерекшеліктеріне, қалауына, мақсатына, қабілеттілік ерекшеліктеріне,

сезімдеріне, ойлары мен әрекетін тануына бағытталған. Өзін-өзі тану жеке “Меннің” әртүрлі негіздерін тереңдетуге жетелейді және тұлғаның мотивациялы, эмоционалды, ақыл-ой құрылымдарын кеңейтеді.

Сонымен, білім беру үрдісінде психологиялық кеңес беру арқылы студенттердің тұлғалық қасиеттерін қалыптастыра отырып, болашағына жол сілтеу — қазіргі таңда ауқымды мәселе. Өйткені, тұлғалық қасиеттерді қалыптастыру тек білім берумен ғана шектелмейді, яғни ол үшін ЖОО өткізілетін тәрбие жүйесінің іс-шаралары студенттердің болашақта парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына ықпалын тигізуіне түйінделуі қажет. Сондықтан да, бұл мақалада білім беру үрдісінде студенттерге психологиялық кеңес беру арқылы олардың психологиялық тұрғыда сүйемелдеуінің ғылыми-теориялық талдаулары кең тұрғыда қарастырылып дәріптелді.

Сонымен, студенттің күйзелісік жағдайы, тұлғасының қалыптасуы оның әлеуметтену шеңберінде ғана түсінікті болуы мүмкін, яғни адамдардың әлеуметтік тәжірибелерді жинақтаған өнімін меңгеруі кезінде. Алайда, студенттің даму кезеңінде кездесетін “үлгілер” мүлдем бір мағыналы болмайды. Осыдан, студентті әлеуметтендіру, оны тірі ағзадан кемелденген және рухы толысқан қоғам мүшесіне айналдырудың барлық үрдісінің тәрбие бақылауында болуы қажет екендігі анық көрінеді. Адам тұлғасын қалыптастыруда нақ осы шара психологиялық кеңес беру арқылы белсенді және мақсатқа бағытталаған жетекшілігі болып табылады.

Жоғарыда аталып дәріптелген, яғни студентке психологиялық кеңес беру кезінде оларды психологиялық тұрғыда сүйемелдеу бойынша теориялық сараптамалар білім беру үрдісіндегі ерекше бағыттардың бірі болып көзделеді. Білім беру үрдісінде студенттерге психологиялық кеңес беру арқылы олардың тұлғасының жана-жақты шығармашылық қасиеттері мен қабілеттіліктері, дағдылары мен іскерліктері, білім деңгейлері қалыптасып, артта түседі. Сонымен қатар, адамгершіліктік-өнегелі қасиеттері, рухани көзқарастары, біліктіліктері толығымен қамтылады. Бірақ, бұл үнемі жүзеге асуы үшін әр оқытушы білім беру үрдісінде тұлғаның даму көрсеткіштерін ескеру қажет. Яғни, тұлғаның өзіндік сана-сезімін: өзін-өзі бағалау, талаптану деңгейін, ұжымдағы өзінің жағдайын, орнын жете түсіну, тұлғаның әлеуметтік, күйзелістік жағдайын. Өйткені осы мәселе оның психологиялық тұрғыда толыққынды жетілуінің, өзіндік сана-сезімі, еңбекке даярлығы, адамдармен қарым-қатынасы, өзара байланысты дұрыс орнату, ұжымда өзінің орнын анықтау көрсеткіші болып табылады. Сонымен қатар, қоғамымызда болашақ ұрпақты дайындауда әр оқытушы, өз шеберлігін оқу-

тәрбие үрдісінде жаңа инновациялық технологияны жетік меңгерумен қатар, психологиялық тұрғыда сүйемелдеп, шығармашылықпен жұмыс жүргізуге тиіс. Ал бұл қазіргі кезеңдегі әлемдік-мәдени білім беру кеңістігіне шығу, ғылым мен білім беру жүйесінің дамуының қазіргі тенденцияларын арттыруға жас ұрпақты білікті, мәдениетті, білімді және дүние танымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Братусь Б.С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. — М., 1984. — 112 б.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: 2001. 44-56б.
3. Колесникова Г.И. Психологическое консультирование. – Ростов-на-Дону. 2004.
4. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. – СПб., 2005.
5. Немов Р.С. Психология Т.3. – М.: Просвещение: Владос, 1996г.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление личности. — М.

Н.С. ЛАВРИНЕНКО

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы психологического сопровождения личностно-профессионального самоопределения современной молодежи в условиях образовательной системы

Бұл мақалада қазіргі кезеңдегі жастардың білім беру жүйесінде өзін-өзі кәсіби тұрғыда анықтауын сүйемелдеу мәселесі қарастырылады.

Annotation

This article discusses the problems of psychological support of personal and professional self-determination of today's young people in the educational system.

Ключевые слова: образование, ценность, личность, педагог, самоопределение, самоактуализация

В современном обществе перед образованием стоит главная цель развития личности – по возможности полная реализация человеком самого себя, собственных способностей и возможностей, более полное самовыражение и самораскрытие. Все это мы связываем с процессом самоактуализации личности. Данный процесс занимает не последнее место в общем развитии будущего педагога-профессионала.

Самоактуализация отождествляется с такими проявлениями личности, как самоотдача, самовыражение, самоутверждение, свободное самораскрытие. Каждая реализованная возможность развертывания жизненных замыслов, планов, программ рождает новые идеальные модели нужного будущего, выводя личность на новый виток развития, превращая и обновляя ее жизненный мир.

Основой, которая подходит к решению проблемы самоопределения, является представление о ценностно-смысловой природе личностного самоопределения.

Для такого понимания проблемы личностного самоопределения следует отметить чрезвычайно существенное положение: уровень личности – это уровень ценностно-смысловой детерминации, уровень существования в мире смыслов и ценностей. Как указывают Б.В.Зейгарник и Б.С. Братусь, для личности «основная плоскость движения – нравственно-ценностная» /1/. Подчеркнем еще несколько положений этих авторов, например, Б.С. Братусь, П.И.Сидоров /2/, которые близки к пониманию этих проблем М.Р.Гинзбургом и позволяют лучше понять его подход к самоопределению. Итак, первый момент – это то, что существование в мире смыслов есть существование на собственно личностном уровне (на это указывал еще Л.С. Выготский); область смыслов и ценностей есть та область, в которой и происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы есть, собственно говоря, язык этого взаимодействия. Второй момент – ведущая роль ценностей для формирования личности: исповедание ценностей закрепляет единство и самотождество личности, надолго определяя собой главные характеристики личности, ее стержень, ее мораль, ее нравственность /2; 3/. Ценность обретается личностью, поскольку «... иного способа обращаться с ценностью, кроме ее целостно-личностного переживания, не

существует»/1; 4/. Таким образом, обретение ценности есть обретение личностью самой себя. И третий – выделяемые Б.В.Зейгарник и Б.С. Братусем функции смысловых образований: создание эталона, образа будущего и оценка деятельности с ее нравственной, смысловой стороны.

Ценностные ориентации – это элементы структуры личности, которые характеризуют содержательную сторону ее направленности. В форме ценностных ориентаций в результате обретения ценностей фиксируется существенное, наиболее важное для человека. Ценностные ориентации – это устойчивые, инвариантные образования («единицы») морального сознания – основные его идеи, понятия, «ценностные блоки», смысловые компоненты мировоззрения, выражающие суть нравственности человека, а значит, и общие культурно-исторические условия и перспективы. Содержание их изменчиво и подвижно. Система ценностных ориентаций выступает «свернутой» программой жизнедеятельности и служит основанием для реализации определенной модели личности. Той сферой, где социальное переходит в личностное, и личностное становится социальным, где происходит обмен индивидуальными ценностно-мировоззренческими различиями является общение.

Ценность представляет собой один из основных механизмов взаимодействия личности и общества, личности и культуры. Это положение является центральным для так называемого гуманистически-аксиологического подхода к культуре, согласно которому культура понимается как мир воплощенных ценностей; «область применения понятия ценности – человеческий мир культуры и социальной действительности» /5/. Ценности – это обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры эпохи, определенного общества в целом, всего человечества. Это существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. В рамках этого подхода, как нам представляется, адекватно решается вопрос о соотношении ценностей и целей: «Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (т.е. реально еще не осуществленной) цели силу воздействия на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу» /1; 6/. Таким образом, ценности, ценностное сознание лежит в основе целеполагания. «...Целевая детерминация человеческой деятельности – это ценностная детерминация. Цели могут воздействовать на человеческую деятельность не реально – каузально, но как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом» /6/ .

П. Герстманн указывает на принципиальное различие в природе элементов представления человека о своем будущем, из которого следует и различие в их функции. Он различает в составе жизненного плана два типа целей: конечные (идеальные) и вспомогательные (реальные, конкретные). Конечные цели представляют собой идеалы, понимаемые как ценности; эти цели стабильны. Реальные же цели характеризуются конкретностью и достигаемостью, они могут изменяться в зависимости от успехов или неудач /4/. Таким образом, Герстманн прямо указывает на связь жизненного плана с ценностями.

Итак, мы отметили, что самоопределение связано с ценностями, с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни, с ориентацией на будущую профессию. Теперь мы можем сформулировать эти связи более конкретно. Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым – определение смысла своего существования, определение себя как личности – личностное самоопределение – имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее. Такое понимание личностного самоопределения согласуется с предлагаемым М.М.Шибяевой пониманием «самоопределения личности в культуре». Так, М.М.Шибяева отмечает «..важность процесса самоопределения личности в культуре с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции, а также выбора способов и форм ее реализации» /5/.

Сам факт обобщенного характера юношеских устремлений, их связь с судьбами общества и человечества в целом отмечались исследователями неоднократно. Заинтересованность глобальными проблемами смысла жизни вообще и собственного существования в частности – заинтересованность «последними вопросами» (Ф.М.Достоевский) – является существенной характеристикой формирующегося самоопределения. Помимо того, что эти проблемы волнуют юношей и девушек, они еще широко ими обсуждаются – со сверстниками и теми взрослыми, которых они считают заслуживающими их доверия. Наличие интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение, по мнению М.Р.Гинзбурга, свидетельствует об активно идущем процессе самоопределения; их отсутствие – об его искажении /6/.

В поисках смысла своего существования, в наиболее общей форме проявляется ценностно-смысловая природа личностного самоопределения.

Потребность в смысле жизни характеризует взрослые формы поведения и потому не может быть обойдена, когда мы имеем дело с процессом взросления личности, становлением человеческого «Я». В.Франкл рассматривает стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития взрослого человека /7/. Потребность в смысле жизни, считает К. Обуховский, образует тот «узел», который позволяет человеку, во-первых, интегрировать многочисленные требования, идущие из разных сфер его жизнедеятельности, строя жизнь не как последовательность разрозненных случайностей, а как целостный процесс, имеющий цели и преемственность, и, во-вторых, помогает человеку интегрировать все его способности, максимально их мобилизовать, следуя тем задачам, которые ставятся им в соответствии с выработанной Я- концепцией и концепцией жизни /8/.

Трудность заключается в том, что ранняя юность, создавая внутренние условия, благоприятные для того, чтобы человек начал задумываться для чего он живет, не дает средств, достаточных для ее решения. Хорошо известно, что проблема смысла жизни не только мировоззренческая, но и вполне практическая. Ответ на нее содержится как внутри человека, так и вне его – в мире, где раскрываются его способности, в его деятельности, в чувстве социальной ответственности. А ведь это как раз и образует тот дефицит, который подчас весьма болезненно ощущается в юности. Таким образом, замыкаясь на самом себе, поиск смысла жизни как бы обречен на то, чтобы остаться лишь упражнением юношеского мышления, что создает реальную опасность устойчивого эгоцентризма и ухода в себя, особенно у юношей с чертами невротизма или предрасположенного к нему в связи с особенностями предшествующего развития (низкое самоуважение, плохие человеческие контакты) /9/ .

Итак, в основе самоопределения в юношеском возрасте лежит личностно-профессиональное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на той основе смысла своего собственного существования. М.Р.Гинзбург полагает, что в раннем юношеском возрасте личностное самоопределение (т.е. ценностно-смысловое, самоопределение относительно ценностей) является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения. Конечно, ценностно-смысловая ориентация юноши очень сильно отличается от ценностно-смысловой ориентации взрослого. Личностное самоопределение отнюдь не завершается в раннем юношеском возрасте, и в

ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Но диалектика здесь такова, что личностное самоопределение выступает как основание собственного развития.

Такое понимание позволяет нам выстроить целостную картину самоопределения в юношеском возрасте, в рамках которой обретает смысл пестрая мозаика различных «самоопределений», встречающихся в литературе. Личностное самоопределение задает личностно значимую ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к нему, т.е. задает социальное самоопределение. На основе социального самоопределения вырабатываются требования к определенной профессиональной области, осуществляется (естественно, не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение.

Профессионализация, как форма становления субъекта деятельности, влияет на все уровни самосознания. Профессиональное самосознание является одним из важнейших компонентов самосознания человека, как субъекта деятельности. Формирование профессионального самосознания происходит на фоне социального опыта личности с включением этого опыта в «профессиональное Я» личности.

Существует несколько подходов к пониманию профессионального самосознания. Например, Б.Д. Порыгин /9/ считает, что профессиональное самосознание – это осознание человеком своей принадлежности к некоторой профессиональной группе. В.Д. Брагина делает основной акцент в профессиональном самосознании на познании и самооценки профессиональных качеств и отношении к ним. П.А. Шавир трактует это понятие как избирательную деятельность самосознания личности, подчиненную задачи профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности. Подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия /10/.

По мнению А.К. Марковой профессиональное самосознание включает:

- осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии, как эталонов для осознания своих качеств;
- осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким абстрактом или конкретным коллегой;
- учет оценки себя как профессионала со стороны коллег;
- самооценивание человеком своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается здесь на

профессиональную самооценку – ретроспективную, актуальную, потенциальную, идеальную;

- положительное оценивание себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, что приводит к позитивной «Я-концепции».

У профессионала, обладающего таким уровнем самосознания, повышается уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации /11/

При этом, как указывает А.К.Маркова /12/, в процессе профессионализации меняется и профессиональное самосознание. Оно расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей.

В большинстве исследований в качестве ведущих компонентов структуры самосознания рассматривается зависимость:

1. самосознания от ведущей деятельности предыдущего периода;
2. самосознания от возникновения рефлексии, осознания своей индивидуальности, открытия «Я»;
3. самосознания от профессионального самоопределения.

В плане исследования целостного процесса профессионального определения выделяют три направления.

Сущность первого подхода заключается в том, что профессиональное самоопределение рассматривается в узких, четко обозначенных рамках – как существенный и неотъемлемый компонент индивидуального профессионального становления личности. Другими словами, выбор профессии личностью является показателем того, что процесс профессионального самоопределения переходит в новую фазу своего развития. Как считает Т.В.Кудрявцев /13/, профессиональное становление личности проходит в своем развитии четыре стадии:

1. формирование профессиональных намерений;
2. профессиональное обучение;
3. профессиональная адаптация;
4. частичная или полная реализация личности в профессиональном труде /13/.

Второй подход к изучению профессионального взросления личности разрабатывался И.С. Коном, выделяющим в качестве одного из главных показателей морально-психологической зрелости способность трудиться ради будущего. Согласно этому подходу, важнейший аспект становления «Я» является формирование жизненных планов личности. Жизненный план возникает в результате укрупнения и обобщения целей, которые ставит перед собой человек. Это своеобразная иерархия и интеграция мотивов личности, становление устойчивого ядра ее ценностных ориентаций. В процессе становления жизненных планов происходит дифференциация и конкретизация мотивов и целей, постепенно вырисовывается более или менее реальный, ориентированный на действительность план.

По утверждению автора, способности, склонности и интересы присутствуют на начальной стадии профессионального выбора. Более обобщенная ценностная ориентация, как общественная – осознание социальной ценности той или иной профессии, так и личное формирование системы личных ценностей того, что человек хочет для самого себя, складывается позднее.

Таким образом, в работах И.С. Кона /14/ придается особое значение связи между общим социальным развитием личности и ее профессиональным самоопределением.

Е.А. Климов /15/ в изучении профессионального самоопределения рассматривает этапы этого процесса, связанные с изменениями профессионально-ориентированных отношений и индивидуально-психологических особенностей личности. Это и является основной для развития третьего подхода к проблеме выбора профессии.

По мнению Е.А. Климова, «профессиональное самоопределение, понимаемое как одно из важнейших проявлений субъекта деятельности, может рассматриваться на двух взаимосвязанных, но различных уровнях: гностическом (в форме перестройки сознания, включая самосознание) и практическом (в форме реальных изменений социального статуса, места человека в системе межлических отношений)».

В работах С.Н. Чистяковой профессиональное самоопределение связывается со всесторонним развитием личности и ее общественной активностью /16/.

Сам по себе выбор профессии является не только следствием, но и активизирует процесс развития личности.

В ходе освоения профессией возрастает информированность, разнообразие, полнота самохарактеристики субъекта деятельности в положительном плане и уменьшается информированность самохарактеристики в отрицательном плане. Профессиональное самоопределение рассматривается в его возрастной и индивидуальной динамике. Она выделяет, что самое ценное при выборе профессии – определить, какие из качественных сторон профессии для вас наиболее желаемые, возможные.

Пряжнековым Н.С. /17/ были выделены основные задачи профессионального самоопределения:

- формирование общей готовности к самоопределению;
- а для старшеклассников и выпускников школ – это помощь в конкретном выборе.

Предлагаемая программа тренинга личностного роста предназначена для успешного развития личности современной молодежи, что будет способствовать их дальнейшему профессиональному становлению. Работу можно проводить как в группах, так и индивидуально.

Наиболее важным отличительным признаком юношеского периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые

имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления личности. Именно в этот период сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность. В юношеском возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, всё более развиваются способности проникновения в свой собственный мир. Таким образом, постепенно у юноши формируется своя Я-концепция. Я-концепция способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека. Я-концепция в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором поведения и деятельности. Как показывают многочисленные исследования, наличие позитивной Я-концепции в этом возрасте, самоуважение являются необходимым условием положительного развития и социальной адаптации. Негативная Я-концепция у юношей, снижение самоуважения, возникнув, иногда приводят к социальной дезадаптации.

Настоящая программа тренинга личностного роста может быть предназначена для работы психолога с детьми юношеского возраста 16–18 лет (10-11 классы), а также студентами 1 курсов для успешной адаптации в условиях вузовского обучения.

Главной *целью* программы является развитие адекватного понимания своей будущей жизни и профессии у современной молодежи.

Цель данной программы конкретизируется в частных *задачах*:

1. вооружение молодежи системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций;
2. создание условий для включения молодежи в процесс самопознания, самосовершенствования, самопринятия;
3. развитие адекватного понимания самого себя;
4. развитие адекватной самооценки;
5. создание устойчиво позитивных психоэмоциональных состояний.
6. развитие профессионального самоопределения

Ниже представлен тематический план занятий (см. таблицу 1)

Таблица 1.

Тематический план занятий тренинга личностного роста

№ п/п	Темы занятий	Количество часов
----------	--------------	---------------------

1.	Знакомство.	4
2.	Путешествие к центру своего Я.	4
3.	Я глазами других.	3
4.	Принятие себя.	3
5.	Уголки моей души.	3
6.	Размышление о самом себе.	4
7.	Завершение группы.	4
	Итого:	25

Раскроем общее содержание, цели и задачи каждого занятия.

1. Знакомство.

Цель – создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой работы в группе, со структурой занятий, установление принципов работы в группе, знакомство с каждым членом в группе.

2. Путешествие к центру своего Я.

Цель – создание условий для включения личности в процесс самопознания, осознания участниками своего реального и идеального Я, отношения к себе, своих сильных и слабых сторон, формирование установки на взаимопонимание, развитие навыков рефлексии и обратной связи.

3. Я глазами других.

Цель – вооружение участников системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций; создание условий для возможности увидеть себя глазами других людей, отработка навыков анализа своего поведения; включение участников в процесс самосовершенствования.

4. Принятие себя.

Цель - дать возможность участникам осознать себя как уникального человека со своими индивидуальными особенностями, принять себя.

5. Уголки моей души.

Цель – осознание каждым членом группы своих отрицательных черт, формирование умения доверять группе и принимать себя и других.

6. Размышление о самом себе.

Цель – анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли в процессе работы.

7. Завершение группы.

Цель – анализ собственного пройденного пути и оценка результатов достижения своей цели, выражение добрых чувств к каждому члену группы.

Программа предусматривает систему занятий, проходящих 2 раза в неделю в течение месяца.

Организация встреч.

Структура занятий

1. Разминка.
2. Анализ домашнего задания.
3. Основное содержание занятия (информация, упражнения, этюды).
4. Заключительные процедуры (домашнее задание, экспресс - диагностика).
5. Рефлексия (о прошедшем занятии).
6. Ритуал конца (свеча).

Ниже раскроем предназначение указанных структурных элементов занятий.

1. Каждая встреча, кроме первой, начинается с рефлексии, во время которой ведущий узнаёт у участников их состояние, желание продолжить работу. Рефлексия является одним из основных средств, способствующих объективному пониманию себя, своих психологических состояний. Кроме основных процедур, членам группы предлагается разминка, с целью снятия усталости, напряжения или включения в работу.
2. Информирование предназначено для вооружения системой понятий и представлений, необходимых для психологического анализа своей личности, социально-психологических ситуаций.
3. Этюды, упражнения, используемые на занятии, способствуют включению участников группы в процесс самораскрытия, самосовершенствования, самопринятия.
4. Домашнее задание, ведение дневниковых записей – метод, благодаря которому опыт, получаемый в группе, анализируется и осмысливается. Домашние задания способствуют пониманию себя как личности, познанию своих сильных и слабых сторон во взаимодействии с другими людьми.
5. Ритуал (начала и конца занятия) способствует созданию чувства особенности общения в группе, климата психологической безопасности, формированию установки на взаимопонимание.
6. Самоотчет (выполняемый письменно участниками группы) направлен на осознание впечатлений, ощущений, мыслей, которые возникали во время занятия.
7. Затем ведущий объявляет тему и цели данной встречи и переходит к основным процедурам. В описание встречи включено информирование участников, которое ведущий использует, когда члены группы испытывают недостаток знаний по конкретному вопросу. Ведущий должен постоянно обращать внимание на уже пройденное и закрепить полученные знания в процессе всей работы группы.
8. В течение занятия ведущий даёт участникам задания на самопознание, которое направлено либо на закрепление полученных на прошедшей встрече знаний и умений, либо на подготовку к следующей встрече. В конце каждого занятия проводится рефлексия «здесь и теперь» процесса работы (отношение к происходящему, свой вклад в работу).

Затем проводится экспресс-диагностика состояния участников, понимание происходящего.

Работа может осуществляться также с помощью различных методов психологического воздействия: конгруэнтной коммуникации (активное слушание, эмпатическое принятие), метод арт-терапии, метод поведенческого тренинга, групповая дискуссия, анализ ситуаций, элементы психогимнастики и другие.

Таким образом, главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у школьника внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития (профессионального, жизненного и личностного), готовности рассматривать себя развивающимся во времени и самостоятельно находить личностно-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности /14/

ЛИТЕРАТУРА

1. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.,1980.
2. Братусь Б.С., Сидоров П.И. Психологическая клиника и профилактика раннего алкоголизма. М.,1984.
3. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысложизненных ориентаций // Психологический журнал, 1993, №1.
4. Визгин А.В., Столин Т.В. Внутренний диалог и самоотношение // Психологический журнал, 1989. №6.
5. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // психологические особенности формирования личности школьника. М.,1983. С. 4 - 15.
6. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988, №2.
7. Шибаева М.М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема // Культура и мировоззрение. Вып.11. М.,1981.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.,1990
9. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л.,1985
10. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога, 1998, №1.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. Толстых А.В. М.,1996
12. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
13. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности// Вопросы психологии. 1983г., №2, с.51-59.

14. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознания. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
15. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону, 2004. 304 с.
16. Чистякова С.Н. Профессиональная ориентация. М., 1983г.
17. Пряжнеков Н.С. Психологический смысл труда: - М.: Издательство ИПП, Воронеж: НПО «МОДЖ», 1997г.

Т.Ш. ИСАБЕКОВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

В статье рассматриваются особенности профессиональной речи субъектов образовательного процесса. Уделено большое внимание эффективности речи оратора.

Мақалада білім беру үрдісіндегі субъектілерінің кәсіби сөйлеу ерекшеліктері жайында әңгімеленеді. Кез келген саладағы шешендік сөздің тиімділігіне басты көңіл бөлінген.

Annotation

The article looks through subjective professional speech peculiarities speech peculiarities and also pays attention to the importance of the oratorical skills in different spheres of life.

Ключевые слова: речевая деятельность, коммуникативная ситуация, мотивация, ораторское искусство, лекция, авторитет, целевая установка, красноречие, общение.

Специфика профессионального диалога выявляется на разных уровнях в формально-грамматическом аспекте. Насыщенность терминологией, преобладание имен существительных, генетивные цепочки, употребление прилагательных в роли составной части термина, преобладание именных словосочетаний над глагольными, осложнение структуры предложений рядами однородных членов и обособленными определениями – эти черты отличают профессиональный диалог от разговорной речи.

Один и тот же текст реально является результатом целой серии внутренних психологических целевых установок, а не одной какой-то цели. Людям дано умение поставить перед собой множество задач и одним действием (то есть одновременно) все их решить, что является замечательной способностью человеческого интеллекта.

Для примера лучше всего выбрать речь профессиональную. Какие профессии напрямую связаны с речевой деятельностью и ораторским мастерством? Таких профессий довольно много. Скажем, адвокат или прокурор. Безусловно, они достигают своих профессиональных целей через речь (все прочее есть лишь подготовка к ней), которую выигрывают или не выигрывают на процессе. Это профессиональная ораторская деятельность. В речах, как обвинения, так и защиты должно быть нравственное обоснование своей позиции, демонстрация способов анализа и оценки доказательств, а сама речь должна быть образной и волнующей, прямой и достаточно лаконичной и одновременно благоразумной и осторожной. Это требует мастерства, ведь в судах решаются судьбы людей, а потому общий уровень судебного красноречия есть показатель степени уважения к человеческой личности в обществе в целом.

Любой педагог также является профессиональным оратором, поскольку его работа состоит в обращении с речью к своим ученикам. Остановимся подробнее именно на профессиональной речи преподавателя, которая больше других известна всем, кто когда-либо учился или учил. Профессор университета входит в аудиторию, где его ждут студенты в определенное расписанием время, и, как правило, если это лекция, а не семинар, произносит монолог. Для чего? Безусловно, существует совокупность целей, которые он ставит прежде, чем начинает говорить. Конечно, он хочет передать знания, т.е. информацию, но любая речевая ситуация связана с передачей информации. Целевая установка речи — это внутренняя мотивация человеческой личности. Если профессор передает знания студентам, значит, у него есть более глубокая, чем просто передача информации, цель, в соответствии с которой ему нужно, чтобы студенты этой информацией владели. На чем основано это желание поделиться знаниями? Хочется иметь в жизни интеллектуальных единомышленников, что свойственно любому мыслящему существу. Итак, первая целевая установка — создание единомышленников. Безусловно, круг интеллектуальных единомышленников формируется не только в студенческой аудитории, но также, скажем, на научных конференциях и симпозиумах, где, делая доклад и излагая свою концепцию решения некоторой проблемы, человек стремится, чтобы коллеги согласились с тем,

что его концепция заслуживает внимания. Чем отличается создание единомышленников в научной среде от создания единомышленников в студенческом коллективе и почему именно в студенческой аудитории это получается особенно удачно? Здесь заложена важнейшая мотивация человеческой личности, на которой следует остановиться подробнее. /1/

Следует еще раз подчеркнуть, что в любой речи реализуются целевые установки конкретной человеческой личности, речь мотивирована и целесообразна только в отношении этой личности: говорить — поведение эгоцентрическое, человек в этой ситуации делает только то, что он считает для себя необходимым.

Рассмотрим теперь вторую причину: человек говорит потому, что его хотят слушать. Настоящая, хорошо прочитанная лекция обязательно заставляет людей думать, она стимулирует размышления, т.е. осуществляет "интеллектуальный штурм". С точки зрения человека, для которого размышление есть норма, провокация интеллектуальной деятельности есть принесение блага. Если профессор замечает, что студенты во время лекции действительно начинают активно мыслить, то он считает, что совершает доброе дело.

Преподаватель университета читает лекции студентам еще и потому, что это его работа в соответствии с трудовым договором, который заключается между преподавателем и администрацией университета. Преподаватель обязуется читать лекции, вести семинары и т.д. (т.е. заниматься профессиональной речевой деятельностью), а администрация обязуется ему за этот труд платить деньги, которые позволяют ему сохранять достойный уровень жизни.

Следующая целевая установка близка к категории социального статуса. Через речь, как известно, завоевывается авторитет, так необходимый любому человеку. "...Благодаря красноречию нас может пленить человек, на коего мы обычно не обращаем внимания. Разум не только одушевляет тело, но в некотором роде обновляет его; сменяющие друг друга чувства и мысли оживляют лицо и придают ему то одно, то другое выражение; разумная речь надолго приковывает внимание к одному и тому же человеку" (Жан Жак Руссо). Студенты — идеальное человеческое пространство для формирования категории авторитета. Сама коммуникативная ситуация ставит профессора интеллектуально и личностно выше своих слушателей.

Однако авторитет не следует путать с авторитарностью, представляющей собой особую поведенческую характеристику, которая обычно воспринимается как негативная. Педагог выполняет определенную функцию в обществе: эта функция — трансляция культуры. Одновременно с

этим у некоторых педагогов возникает осознание себя как живого образца культуры. Такое представление о педагоге характерно для авторитарной культуры (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога оказывается возможным только в авторитарной форме. Педагогическая задача сводится к тому, чтобы воспитать студента, похожего на учителя. Современную же европейскую культуру называют синкретической или диалогической (коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и стремлении к пониманию. Центральными аспектами в синкретической культуре все более становятся индивидуальность и индивидуальное сознание. Это принципиально демократическая культура. И эти свойства современной культуры должны отражаться в педагогическом самосознании. Педагог не есть образец, а есть индивидуальность, личность, которая стремится быть понятой и одновременно самой понять других людей, каждый из которых тоже есть личность, неотъемлемое право которой — слово и мысль. Авторитарность педагога в этой ситуации оказывается неуместной, а личностный авторитет возможен и естествен. /2/

Если профессор удачно прочитал лекцию, понял, что его внимательно слушали, у него значительно повышается эмоциональный тонус. Есть немало педагогов, которые с большим желанием ходят на собственные занятия, чем, скажем, в театр (при том, что театр они любят). Педагогическая деятельность приносит удовольствие и радость. Стремление же к удовольствию — внутренняя потребность человека.

Остановимся подробнее на этом важнейшем психологическом постулате, поскольку он имеет непреходящее значение для понимания основ человеческого общения (в частности, речевого).

На фоне эвдемонизма развивалось другое философско-этическое направление — гедонизм (от греч. *hēdoné* — удовольствие), рассматривающее радость, удовольствие и наслаждение как мотив, цель или доказательство всего нравственного поведения человека. Основателем гедонизма был Аристипп из Кирены. Добродетель — это способность наслаждаться, но только образованный, проницательный, мудрый человек умеет правильно наслаждаться; он не следует слепо за каждой возникающей прихотью, и если наслаждается, то не отдается наслаждению, а стоит над ним, владеет им. Гедонистами были Гельвеции, Ламетри и др.

Понятие удовольствия сливается с процессами сознания, это "окраска", или "акцент", процесса сознания. Стоики называли удовольствие разрешением, а также чувством ценности. Чувство удовольствия наступает

при выполнении желания (часто неосознанного). Доля бессознательной мотивации в поведении человека, как уже говорилось, очень высока (некоторые ученые, например В.В. Аткинсон, считают, что она достигает 90%). Наше бессознательное "оно" (термин З. Фрейда) подчиняется принципу удовольствия, т.е. удовольствие и счастье в психоаналитической теории также понимаются как главные цели жизни человека. Переход к выполнению желания — это то, что соответствует в действительности всякому удовольствию. Удовольствие относится к желанию как утверждающая форма сознания.

Если человек не получает удовольствия от педагогической деятельности, ему не надо ею заниматься. Люди по возможности должны делать в жизни то, что им нравится. Не следует себя ломать, занимаясь нелюбимым делом, — жизнь от этого становится безрадостной, бессмысленной, а учитывая этическую традицию, еще и безнравственной. Стремление к получению удовольствия — одна из целевых установок речи преподавателя.

Конечно, преподаватель университета испытывает ответственность за свою профессиональную деятельность, но еще больше он испытывает чувство удовольствия, несмотря на то, что это тяжелая работа, требующая постоянного интеллектуального и физического напряжения. Любят заниматься профессиональной речевой деятельностью, естественно, только те люди, у которых она хорошо получается.

Резюмируя, следует сказать, что целевое пространство лекционной речи преподавателя университета представляет собой систему, в состав которой входят следующие элементы:

- 1) создание единомышленников;
- 2) пролонгация духовного бытия;
- 3) реализация воли к власти;
- 4) принесение добра:
 - а) совершение желанного для других поступка,
 - б) передача знаний,
 - в) "мозговой штурм",
 - г) помощь в учебном процессе;
- 5) действие в соответствии с трудовым (финансовым) договором;
- 6) сохранение высокого социального статуса;
- 7) завоевание авторитета;
- 8) интеллектуальный арбитраж;
- 9) уточнение мыслей;
- 10) получение удовольствия:

- а) повышение эмоционального тонуса,
- б) энергетическая подпитка. /3/

Все поставленные цели вместе редко могут быть достигнуты в речи, любая из них может оказаться нереализованной. Без всякого сомнения, один и тот же преподаватель на разных своих лекциях ставит разные цели. Что-то у него получается лучше, что-то — хуже. И, конечно, друг от друга преподаватели значительно отличаются тем, в какой мере они могут достигнуть определенных целей. Но целевое пространство — это то, что человек *хочет* реализовать в речевом поступке, в чем у него есть потребность, это та задача, которую он ставит перед собой. А уж насколько эта задача им решается — вопрос ораторского мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарецкая Е.Н. Риторика теория и практика речевой коммуникации — 4-е изд. — М.: Дело, 2002. — 480 с.
2. Михневич А.Е. Ораторское искусство лектора. М., 1984.
3. Одинцов В.В. Структура публичной лекции. М., 1976.

Г.Б. НИЕТБАЕВА

АДАМ ДЕНСАУЛЫҒЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада адамның психикалық денсаулықтарының кейбір аспектілері және психикалық денсаулықтың негіздері ашылып қарастырылады. Сонымен қатар, қазіргі кезеңдегі адамның психикалық денсаулығының тұрақтылығы ретінде белсенділік, өзін-өзі реттеу, бейімделу болып табылатындығы көрсетіледі.

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты психического здоровья человека, раскрываются основы психического здоровья. Указывается на активность, саморегуляцию, адаптацию как основы устойчивости психического здоровья современного человека.

Annotation

The article touches upon some aspects of Human health. One of its component is personal activity, self actualization, adaptation in different situations.

Түйін сөздер: психикалық денсаулық, психологиялық негіздер, тұлға, психика, белсенділік, бейімделу, қажеттілік, субъект, фрустрация, тұрақтылық.

Егеменді Қазақстанда өркениетті қоғам мен құқылы мемлекеттің қалыптасу жағдайында студенттердің психикалық денсаулықтары қалыпты тұрғыда дамыту қажеттілігі туындайды. Өйткені, олардың психикалық денсаулықтары қалыпты тұрғыда қалыптасуы болашақта олардың парасаты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына үлкен әсерін тигізері сөзсіз.

Жас ұрпақ еліміздің болашағы, демек олардың психикалық денсаулығының қалыптасуы қоғамның әр түрлі саласындағы өзгерістерге түйінделеді. Сондықтан да, бұл мақалада психикалық денсаулықтың маңыздылығы қарастырылады

Адамның әлеуметтік субъектілігінің психологиялық ерекшелігінің мазмұнын екіге бөліп қарастыруға болады. Бірінші: қажеттіліктер, рөлдер және қарым-қатынас. Екінші, бұл- жауапкершілік және егемендік.

Адамның субъектілігінің жетілуі оның қажеттілігінің дамуынан басталады. А. Маслоудың пікірінше, ерекше маңызды қажеттілік, ол адамның өзін-өзі белсендіруі /1/. Ал американдық психолог С. Миддидің еңбектерінде «тұлға бойындағы ерекше қажеттілік-психикалық қажеттілік» делінген /2/. Бұл жердегі психикалық қажеттілік : пікірін білдіру қажеттілігі, елестету, қиялдау қажеттілігі. Психологиялық қажеттіліктердің әлсіреуі субъективті көріністің төмендеуіне әкеледі, өйткені адам өзін биологиялық мұқтаждықтары және әлеуметтік рөлдері деңгейінде ғана қарастырып, өзін тек әлеуметтік әрекеттің объектісі ретінде сезінеді. Ал егер, психологиялық ерекшеліктер артылса, адам байымдаудың, пікір білдірудің, қиялдау және елестеудің арқасында биологиялық және әлеуметтік мұқтаждықтарынан босатылып, әлемнің қандай екенін суреттеп және қандай әлем қалайтынын, сонымен қатар басқа да әлемдерді суреттей алады. Бұл тұлғаға өткенді, қазіргі кезенді және болашақты бүтіндей қабылдап, әр түрлі әрекеттерді бағалауға және іске асыруға мүмкіншілік тудырады. Яғни, психологиялық денсаулықты сақтап, нығайтады.

Психологиялық денсаулықтың көрсеткіші ретінде тұлғаның әлеуметтік рөлін ұйғаруын көздеуге болады. Бұл жағдайда, индивидтің мінез-құлқының белгілі амалмен қоршаған ортадағылардың күткенін іске асыруын қарастырады. Әлеуметтік рөлдердің құрылымы даралық және типтік болады.

Психологтар мен социологтар рөлдерді конвенцианалды және формалды емес деп екіге бөледі. Бірінші, бұл әр бір адамның үлгі қалыпта

ұстануы. Мысалы, кәсіби рөлдер (мұғалім, дәрігер), отбасындағы рөлдер, жолаушы рөлі, сатып алушы. Формалды емес рөлдердің белгілі ережелері болғанымен, конвенцианалды рөлге қарағанда ол тұлғаның жеке дара ерекшелігіне байланысты. Мысалы, студенттің конвенцианалды рөлі студенттің формалды емес талапты, тапқыр, әдепті студент рөлімен толықтырылады.

Конвенцианалды рөлдер адамның мінез-құлқын бір қалыпты түрде қалыптастырады, ал формалды емес рөлдер субъективті көріністерге еркіндік береді. Яғни тұлғаның бойындағы формалды емес рөлдер оның психикалық денсаулығына себеп болады.

Субъективтіліктің психологиялық құрылымында құндылық маңызды орын алуада. Тұлғаның құндылығы арқылы адамның ішкі әлемі қоғамның және әлеуметтік топтардың іс-әрекетімен байланысады. Қоғамның құндылығы тұлғаның құндылығымен сәйкес келуі, адамның қоғамда тәжірибелік әрекет атқаруына байланысты. Адамның ішкі әлеміндегі қажеттілік-тілек, қалау, пейіл, талап түрінде бейнеленсе, тұлғалық құндылық-қызығушылық, арман, мұрат арқылы бейнеленеді. Тұлғаның құндылығы нақты жағдайға байланысты шектелгендіктен, тұлға қатынасын қалыптастырып, топтық ретінде іске асады.

Адамның психологиялық денсаулығы жеке даралық және әлеуметтік субъективтілігі адамның ортасына байланысты. Адамның белсенділігі күрделі жүйе түрінде биологиялық, психологиялық, әлеуметтік деңгейде реттеледі. Әр бір деңгейде адамның денсаулығының ерекшелігі болады. Көптеген адамның биологиялық себеппен негізделген аурулары ынта салумен, мазасыздықпен, күйзеліспен байланысты. Мысалы, жүрек аурулары, асқазан аурулары болады.

Психикалық денсаулықты көптеген жылдар бойы медицина ғылымында, яғни психиатрияда, невропатологияда қарастырды. Психологияда алғаш рет З.Фрейд өз еңбектерінде «психикалық денсаулықты қарастырып, психикалық бұзылуларды, тұлғаның ішкі қақтығысының себеп салдары» деп көрсетті /3/.

З.Фрейдтің айтуынша барлық теріс эмоционалды күйлер қақтығыстың субъективті көрінісі. Бұл адамның өз алдына қойған мақсатына жетілуіне қиыншылық туындағанда пайда болады.

Психологияда соңғы жылдары «психологиялық денсаулықты адамның тұлғалық ерекшеліктерімен, ішкі әлемінің құрылымы бір тұтас болып сыртқа көрінуі» деп қарастырады. Психологиялық денсаулық адамның әлеуметтік деңгейін сезінуінде, өмірлік күш қуатында маңызды құрылым болып табылады. Дегенмен, адамда туындайтын көптеген мәселелер психикалық

науқас ретінде қарастырылмайды. Бұл қиыншылықтарды медицинаға жатпайтын әдістермен түзетеді (есте сақтау қабілетін, зейінді, ойлауды күшейту; қатынас деңгейін қалыптастыру, өз мүмкіншілігін іске асыруға талпыну, тұлғаның ішкі және қарым-қатынас қақтығысын шешу; жабығу, күйзеліс, фрустрация күйінен айрылу).

Л.Д.Демина өз еңбектерінде «психикалық денсаулық» және «психологиялық денсаулық» түсінігін балама ретінде қарастырады /4/.

Психикалық денсаулықты анықтауда, адамның күш қуаты мен өмірлік кеңістігінің үйлесімдігі, сәйкестігінің ерекшелігі қарастырылады.

Психикалық денсаулықтың құрылымына енетін бөліктері көрсетіледі: өзіне деген жағымды қатынас, жағымды даму, тұлғаның жетілуі, өзін-өзі көрсете білу, өзіндік автономия, қоршаған ортаны шынайы ақиқатпен қабылдау, өзін-өзі мүмкіндігіне сай бағалайтын, маңайындағы адамдарға жағымды әсер ету қарастырылады.

Ал, психологиялық денсаулықтың негізгі шарты: тұлғаның таңдау мүмкіншілігі, өз бетінше дамуы. Бұл жерде келесі механизмдер аталады: өзін-өзі тану, болашаққа бағытталған шешім қабылдау мүмкіншілігі, өзгеріске дайын болу, баламаны көрсете алуы, өз мүмкіншілігін әсерлі қолдану, өз таңдауына жауапты болу.

Психологиялық денсаулықтың тағы бір көрінісі психикалық бір қалыптылық. Бұл тұлғаның әр түрлі саласының: эмоционалдық, еріктік және танымдық қатынасының үйлесімдігі. Бұлардың бұзылуы тұлғаның дағдарысына, әлеуметтік қоғамда бейімделе алмауына әкеледі. Психикалық тұрақтылық тұлғаның толық дамуымен, бейімделу мүмкіншілігімен, қоршаған ортаға өзінің мүмкіншілігіне сай әсер етуімен тығыз байланыста.

Тұлға қоғаммен тығыз байланыста, сондықтан қоғамның психикалық денсаулығының деңгейі маңызды орын алады. Психикалық дені сау қоғам – тұлға толығынан дамып, өз мүмкіншілігін іске асыра алуына бөгет жасамай, тосқауыл туғызбайтын қоғам. Психикалық дені сау қоғамның негізі – басшылықтың демократиялық болуы. Қызметкер шығармашылық танытып, өзіне қызықты іспен айланысып, басшылық қызметкеріне тіреу көрсетіп, тұлғаның қоғамға толығынан пайда әкелуі, психикалық дені сау қоғамның көрсеткіші болып табылады. Қоғамның қалыптасуы халықтың психологиялық мәдени дамуымен байланыста. Тұлғаның психологиялық мәдениетінің дамуы – адамның ішкі әлемінің дамуы мен психикалық өзін-өзі реттеу тәсілдерінің жиынтығынан құралған кешендік ұғым.

Адамның психологиялық мәдениетін әлеуметтік қоғам қамтамасыз етеді. Ол қоғамның пікіріне, құндылығына, халықтың ақпарат алуына байланысты. Психологиялық мәдениеті жоғары деңгейде болатын қоғамның

әлеуметтік құндылықтың маңыздысы тұлға болып табылады. Тұлғаға басымдылық көрсететін қоғамда, психологиялық мәдениет дамымайды. Психологиялық мәдениеті төмен қоғам, ол мемлекет басшыларының адамға, тұлғаға толығынан көңіл бөлінбейтігімен түсіндіріледі.

Сонымен, тұлғаны жеке, даралық әлеуметтік субъект түрде талдау, оның психологиялық денсаулығына мінездеме береді. Айтылған пікірлер бойынша, психикалық денсаулық, жеке дара және әлеуметтік субъектінің өзгеріліп тұрған әлемде, өзін-өзі ұстауы, іске асуы және дамуына мүмкіншілігін беретінін көрсетеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики.-СПб., 1997
2. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий.- СПб.: Питер,2004
3. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура.-М., 1992
4. Демина А.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности.- Барнаул., 1999

Педагогика, психология және білім беру тарихы – История педагогики, психологии и образования

А.Р. ЖУНУСОВА, Б.Х. ГАЛИЕВА, Н.С. ШАДРИН

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ДУХОВНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ШАКАРИМА

Аннотация

В статье анализируется трактовка важнейших оснований духовности личности в работах Шакарима. В своих произведениях Шакарим говорит о совестливом разуме и совместимости обучения наукам с воспитанием совести человека.

Мақалада Шәкәрім еңбектеріндегі тұлғаның руханилылығының маңызды негізіне берілген анықтама талқыланады. Шәкәрім шығармаларында арлы ақыл және ғылымды оқыту мен адамның ар-ұжданын тәрбиелеудің үндестігі жөнінде айтылды.

Annotation

The analyses of the most important features of spirituality of a personality in the works of Shakarim are given in the article

Ключевые слова: личность, духовность, совесть, путь личности, очищение

Будучи учеником и идейным наследником Абая, Шакарим в определенной мере находился под влиянием не только русской культуры, но и идей ортодоксального мусульманства и суфизма (особый, нетрадиционный вариант ислама, имевший важную роль в духовной жизни казахов вплоть до 20-х годов XX века). О роли суфизма в творчестве раннего Абая хорошо сказал Айдос Сарым: «... Сегодня можно смело говорить о том, что Абай находился под сильным влиянием суфизма... Прочитайте его первые стихи! Там казахских слов почти нет. Одни персизмы и арабизмы. Это ведь подражание суфистам (суфиям – *Авторы*). Рефлексия по Саади, Хафизу и другим персо-арабам» /1, с. 70/. Суфийские источники творчества самого Шакарима хорошо отражены также в статье Г.Г. Барлыбаевой «Суфийские мотивы в творчестве Шакарима» /2/.

Его поездка, предпринятая с благословления и на деньги Абая (его дяди) с целью обогащения кругозора и получения основательного образования в признанных центрах науки и духовной культуры того времени,

включала в себя довольно широкую географию и имела важное значение для его дальнейшей творческой биографии. Как пишет по этому поводу один современный автор, «перед смертью Абай отправил своего племянника на свои сбережения в путешествие по Турции, Аравии, Египту. Шакарим посетил Мекку, Медину, Александрию, Париж. Он изучил турецкий, арабский, персидский, в совершенстве знал русский» /3, с. 93/.

Проблемы человеческой духовности Шакарим затрагивает во многих произведениях, но особенно в работе «Три истины» (имеется русский перевод 1991 года, не раз издавалась на казахском языке), непосредственно сложившейся под влиянием идей Абая о трех аспектах духовности (*Разум, Воля и Сердце*), выраженных в его «Словах назидания» /3/.

Если Абай выделяет указанные выше три измерения духовности (при этом Сердце выступает, на наш взгляд, по современной терминологии как ценностная сфера психики!), не отдавая предпочтение ни одному из них, то Шакарим говорит о первостепенной роли одного из начал духовности – «совести».

Роль этого начала всестороннее обоснуется в его философско-психологическом трактате «Три истины», завершеном в 1919 году. Видимо, интенсивная работа над этим произведением, содержащем призыв к нравственному самосовершенствованию человека (неслучайно одним из его любимых писателей был Л. Толстой), была связана с разочарованием Шакарима в реалиях политической жизни того времени. С одной стороны, «послеоктябрьские перемены противоречили учению Шакарима о совести, о духовно-нравственном усовершенствовании» /4, с. 113/, с другой – его взаимоотношения с лидерами «Алаш-орды» были также далеки от идеальных и не могли удовлетворять чаяний выдающегося мыслителя и поэта. «Члены партии «Алаш» избрали акына заочно членом верховного суда, вызывали в Семипалатинск для участия на своих сходках и собраниях. Однако между поэтом и алашординцами вскоре произошел разрыв... На бойкот, объявленный ему партией «Алаш», Шакарим ответил стихами, где проклинал разъединение людей по каким-либо причинам, смело обвинил партийных лидеров в разделении казахов на противоборствующие группировки» /4, с.113/.

В «Трех истинах» Шакарима мы можем проследить понимание совести и как высшей ценности, и основного Пути избавления человека от пороков, способа личностного очищения и возрождения его духовности, что не может не сказаться в положительном отношении и на развитии общества.

«Уждан – совесть», по Шакариму, объединяет воедино заложенные в человеке начала скромности, справедливости и доброты. При этом для автора

немаловажным фактором совести является истина *веры*, признающей бытие Создателя и идею бессмертия души. Но поскольку вера (в том числе религиозная) обычно трактовалась поверхностно и не получила сколько-нибудь убедительного научного обоснования, то основная масса людей осталась к этому началу духовности довольно равнодушна.

Настоящая мудрость, основанная на совести, должна проявляться также в действии: “О мудрости и уме разумного мы судим по их делам” /5, с 36/. Если в делах человека отсутствует совесть, то никакая наука ему не поможет. В целом, для любого народа, характерно понимание мудрости как слияния знания, науки и нравственного совершенства. Причем последнему Шакаримом неслучайно отдается явное предпочтение. И еще, чтобы сохранить мудрость, необходимо чтить дух своих предков, традиции, обычаи и культуру своего народа.

Значительная часть анализируемого нами произведения посвящена исследованию природы человеческой души («жан»), а также духа («рух»). Этот анализ предваряет обзор высказываний и идей древних и современных западных авторов относительно природы души и духовности.

Шакарим Кудайбердиев довольно самостоятельно анализирует труды Демокрита, Декарта, Эпикура, Дольна и других просветителей, посвященных исследованию психологического феномена «души». Проявление души он связывает с таким явлением, как *энергия* (такой взгляд мы находим уже у Аристотеля). С этим же источником он связывает возникновение таких явлений психологической действительности, как магнетизм, спиритизм, телепатия, фахризм, лунатизм, сновидения и т.д.

Однако Шакарим отмечает, что все истины мудрости науки, основанные на достоверных данных чувственных восприятий и рационально-логического мышления, подвергались опровержению по мере дальнейшего развития жизни и знания.

Кроме того, сами результаты научной и научно-технической деятельности человека оказались неоднозначными по своим последствиям (тому мыслитель приводит множество примеров, связанных с отрицательными воздействиями создания современной военной техники), поэтому сама по себе наука не может быть основанием для формирования добрых начал человеческой души. Поэтому *субстанциональную основу души* составляет в первую очередь упомянутая выше совесть. Именно *совесть, как изначальная потребность души*, и есть та истина, которая может очистить человека от нравственной скверны и поставить его на путь праведной жизни.

Неслучайно философ четко указывает: «Сердце человека, не поверившего в то, что совесть – изначальная потребность, стержень

человеческой души, не смогут очистить никакая наука, никакое искусство, ни один путь и никакой закон. Но если человек в полной мере уверует в это, ничто не сможет сделать его сердце черным». /5, с.43-44 /. Кстати, на особую роль «совести» в формировании личности указывал и известный философ-экзистенциалист Мартин Хайдеггер, на идеях которого основываются многие психотерапевтические системы Запада, в том числе широко известный «да-зайн анализ» Бинсвангера и его последователей. Как бы в унисон Шакариму Хайдеггер характеризует совесть (das Gewissen) как «голос бытия», а следование этому голосу как «бытие (личности – Н.Ш.) на правильном пути».

В другом своем произведении, в «*Записках забытого*», написанном за год до смерти, Шакарим как бы подводит итоги и вновь возвращается к ключевым идеям Абая, а также к своей центральной идее, связанной с особой ролью совести в психологии духовности. Пытаясь по-новому представить единство трех начал человеческой духовности в понимании Абая (*Разум, Воля и Сердце*) Шакарим здесь говорит о «совестливом разуме» и о совместимости обучения наукам с воспитанием совести ученика.

Так, по его мнению, «в процессе воспитания человека необходимо ввести н а у к у с о в е с т и. (этот термин не раз использовался современными казахстанскими философами - *Авторы*). Об этом должны позаботиться ученые головы... С молодых ногтей нужно воспитывать у людей чувство высокой порядочности, самоуважения, что помогло бы изжить в себе животные инстинкты, искоренить пагубные вожеления» /3, с.102/.

Как бы апеллируя к триаде Абая и по-своему варьируя ее, Шакарим пишет: «По моему разумению, основой для хорошей жизни человека должны стать честный труд, совестливый разум, искреннее сердце. Вот три качества, которые должны властвовать над всем» /3, с. 101/.

При этом Шакарим довольно критично относится к идеям идеологов западной цивилизации о путях исправления человечества и приобщения человека к лучшей жизни (гармонизация жизни общества через упразднение правительства, «всеобщее просвещение» человечества и т.д.).

По мнению Шакарима, «если не будет правительства, значит, люди не будут подчиняться справедливому и единому для всех законам... зубастые хищники станут пожирать слабых и беззащитных. Как тогда жить людям?» И далее, возвращаясь к своим давним идеям, он пишет: «... Просвещенные умы владеют тайнами ремесел (и современных технологий – *Авторы*), их возможности неограниченны. Но где, в каком деле используют они свои знания? Насколько я знаю, с помощью науки люди научились делать

смертоносные орудия, нашли ядовитые газы, истребляют друг друга...» /3, с.100/. Примеры такого истребления давала первая мировая война, которую развязали именно «цивилизованные» страны Запада. С этих позиций воспитание нравственности, совести, привитие позитивных ценностей имеет не второстепенное, а первостепенное значение в процессе образования.

Отрицательно относится казахский мыслитель и к идеям формирования совершенного человека Ницше («сверхчеловек», одержимый «волей к власти»), согласно которому «жизнь есть борьба и люди рождены для того, чтобы немилосердно уничтожать друг друга. Но, по-моему, – продолжает Шакарим, – эта идея бесчеловечна и не имеет под собой никакой основы» /5, с.102/.

В своей работе мы пытались донести до читателя лишь основные идеи Шакарима Кудайбердиева о психологии духовности, не претендуя на окончательность выводов и полноту анализа. Тем более, что его воззрения пока еще не очень глубоко и детально осмыслены современными психологами и философами. Так, в достаточно объемной работе К.Б. Жарикбаева непосредственно самому Шакариму посвящены 3 страницы /6/.

Особенно слабо высвечен аспект философских и психологических взглядов Шакарима, связанный с влиянием теоретических положений философии суфизма (речь не идет о влиянии суфийской традиции на *поэтическое* творчество данного автора, так как этот аспект в достаточной мере изучен нашими филологами). А пока что мы советуем каждому, кто интересуется трудами Кудайбердиева, детально ознакомиться с «Тремя истинами» и другими его философскими работами и попытаться самостоятельно осмыслить их содержание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдос Сарым. Абай: //Қазақ альманағы. – 2009. - №3. – С.64-80
2. Барлыбаева Г.Г. Суфийские мотивы в творчестве Шакарима //эль-Фараби – аль-Фараби. – 2004. - №3. – С. 77-83.
3. Абай /Книга слов/ Шакарим /Записки забытого /Пер. с каз. К. Серикбаевой и Р. Сесенбаева. – Алматы: «ЕЛ», 1993. – 128 с.
4. Кудиярова А.М. О жизни и деятельности Шакарима //Дала данасы. – Алматы: Орталық ғылыми кітапхана, 2009. – С.104-116.
5. Шәкәрім. Үш анық //Әлем: Альманах. - Алматы: Жазуши, 1991. – 19-44 б.
6. Жарикбаев К.Б. Психологическая наука Казахстана в XX веке. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2006. – 429 с.

С.ІЗТІЛЕУОВА

АБАЙ, ШӘКӘРІМ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ ТӘРБИЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Мақалада адам ғұмыры рухани негізінің жетілуі мен жеке тұлғаны тәрбиелеуге бағытталған Абай мен Шәкәрім шығармаларындағы негізгі ойлар ашылған.

В статье раскрываются основные идеи произведений Абая и Шакарима, направленные на воспитание полноценной личности и совершенствования духовной основы человеческой жизни.

Annotation

In this paper the author studies the model of moral values in the works of great Kazakh poets and thinkers Abay Kunanbaev and Shakarim Kudaiberdiev. Also examines the genesis and the formation of a model of moral values, actual, present day aspects and its function in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries. The ways of moral models and its values in educating the younger generation.

Түйін сөздер: тән және жан құмары, адамгершілік, толық адам, ар, ұждан, ақыл, қайрат, жүрек, әділет, рухани үндестік, рухани сабақтастық, ұлттық тәрбие, адам тәрбиесі.

Қазіргі күрделі қоғамда жастарды тәрбиелеу ісінің маңызы арта түсуде. Себебі, адам табиғаты жөнделмейінше қоғамдағы көптеген күрмеуі қиын мәселелерді шешу мүмкін емес. Бүгінде адам тәрбиесі мәселесі әлемдегі барлық мемлекеттер үшін маңызы мәселелер қатарына көтеріледі. Жаппай байлыққа ұмтылу, агрессия, зорлық пен әділетсіздік, адамгершілік құндылықтардың қорғалмауы, өтірік пен зұлымдық идеологиясының салтанат құруы адамзаттың азғындау үдірісін тереңдетуде. Сондықтан, ізгілік қағидаларын ұстанған зиялы қауым адамзаттың адами сапаларын сақтаудың және дамытудың түрлі жолдарын қарастыруда. Ұлт тәрбиесіне ықпал етуге қуаты бар, тиімді идеяларға бай мұраның бірі: Абай мен Шәкәрім шығармашылықтары.

Абай мен Шәкәрімнің рухани мұраларындағы жастар тәрбиесіне ықпал

ете алатын тұжырымды ойларын ұлттық тәрбие мәселесінде ұтымды пайдалануға болады. Оларды арнайы бағдарламаға енгізіп, ұрпақ тәрбиесін тиімді жұмыстармен байыта аламыз. Оның негіздері әсіресе қара сөздер мен мәнді сөздерде жатыр. Тәрбие жүйесіндегі келелі істерге қазіргі кезеңде сананы рухани тоқыраудан алып шығатын, тазартатын күш ретінде қажетке айналдыру және де оны практикалық түрде іс--тәжірибеге жүзеге асыруда кезек күттірмейтін мәселенің бірі. Шәкәрім шығармаларындағы адамның рухани жетілуін Абай мұраларындағы адам мәселесі туралы жазылған ойларымен ұштасатын тұстарын қарастырғанда тәрбиелік, тағылымдық жүйеге назар аударып, зерттеу жұмыстарын жүргізілуі тиімді болмақ. Тәрбие жүйесінде адамның ішкі әлемі жайлы жазылған екі ойшылдың көрсеткен бағыттарын негізге алуымыз қажет.

Жастар тәрбиесінде ішкі құндылықтарды түсіндіріп, оның адамның мәнді өмір сүруі үшін негізгі тірек екендігін іс тәжірибеге арқылы күнделікті іс-әрекетте жүзеге асырудың жолдарын қарастырғанымыз жөн. Күнделікті іс-әрекетте, оқу процесінде Абайдың қара сөздеріндегі негізгі ойларды студент жастарға түсіндіре отыра, оларға сабақ барысында өздеріне тікелей жұмыс жасату арқылы меңгертуге болады. Біріншіден, Абай қара сөздеріндегі негізгі ойларды схема арқылы түсіндіріп, ұстаздың жіті қадағалауымен өздерін ойландырып, жекелей тапсырма беріп, түйген түсініктерін схема арқылы жасауды үйрету. Студент қара сөздердегі түйінді ойларды өзі жасайды, алайда оған білікті ұстаздың демеп, жол көрсетуі маңызды. Сонымен қатар, өлеңдері мен поэмаларындағы сол ұсынып отырған тақырыпқа сәйкес келетін жерлеріне де баса назар аударту да маңызды.

Екіншіден, студенттің өзіне тапсырма беру арқылы әрқайсысының ерекшеліктерін ескере отырып, схема, плакат, слайды жасауды ұсыну. Плакат жасаудың тиімділігі зор. Себебі, студент өзі іздену арқылы, сол тақырыпты меңгере алады. Оны тағы да білікті ұстаз өзі қадағалауы тиімді. Абайдың адамның ішкі әлеміндегі дұрыстық пен түзулікті айшықтайтын құндылықтарды немесе кері әрекеттер туындататын құнсыздықтарды «адам болам десеңіз», «бес нәрседен қашық болу» қағидасындағы жақсылық пен жамандықтың ақиқаттық болмысын ашу мәселесін де жастар тәрбиесіне ықпалы зор. Осыған қатысты студенттерге «бес асыл істің» адамның қалыптасу процесінде үлкен мәні бар екендігін түсіндіріп, нақты көз алдарына схема, слайды, плакат түрінде көрсетіп, көрнекіліктің маңыздылығын арттыруға болады. Абай адамның ішкі мазмұнының жақсы сапалар арқылы жетілдірудің табиғатын ашады.

«Бес нәрседен қашық бол,
Бес нәрсеге асық бол –
Адам болам десеңіз.»

Абай «адам болу» қағидасын бес асыл істі жүзеге асырумен байланыстырады. Ол үшін ең алдымен адамға зиян «бес нәрседен қашық болу» керектігіне айрықша назар аудартады.

Абай «адам болу» қағидасында иман мәселесін алдыға қояды. Абайдың он үшінші қара сөзінде: «Иман» – барлық адамшылықтың бастауы. Иман бар адам жайлы: «Енді мұндай иман сақтауға қорықпас жүрек, айнымас көңіл, босанбас буын керек екен», - дейді ойшыл/1, 23/.

Абай шығармашылығындағы өзін-өзі тәрбиелеумен айналысудың маңыздылығы адамның өзінен-өзі есеп алудан басталатындығын студенттерге әрбір сабақта нақтылап отырудың да әсері күшті. Адамның өз-өзіне дұрыс көзқараспен қарап, өзіндік баға беру, өзіндік бақылау қажеттілігін де студент жастар есте сақтауға тиіс. Абайдың қара сөздеріндегі адам болу идеясы жастар тарапына, жастардың санасына сіңіріп, жұмыс жасау үшін бірқатар ізденістер қажет.

Қазіргі жаһандану кезеңінде ақпараттық ағыстың күштілігі адам санасына кей уақытта кері әсер беретіні анық. Абайдың қара сөздеріндегі адамның өзінен «есеп алуы», ұят, иман,сабыр, әділет, қанағат, рақым, мейірім,махаббат, талап, ар, намыс т.б. құндылықтардың негізгі рухани қуат беретін ұстаным екендігі сөзсіз. Әрбір қара сөздеріндегі адамгершілікке үндейтін ойларды жастарды өзін-өзі тәрбиелеу үшін ең алдымен адам болмысының жан мен тәннен тұратындығын, әрқайсысының өзіндік іс әрекеттері барлығын нақтылайтын Абайдың жетінші қара сөздеріндегі ойларымен таныстырып, назарларын аударып, терең түсіндіруге болады. Жетінші қара сөзінде: «Жас бала анадан туғанда екі түрлі мінезбен туады: ішсем, жесем, ұйықтасам деп тұрады. Бұлар – тәннің құмары,бұлар болмаса,тән жанға қонақ үй бола алмайды. Һәм өзі өспейді, қуат таппайды. Біреуі –білсем екен демелік. Не көрсе соған талпынып, жалтыр –жұлтыр еткен болса, оған қызығып, аузына салып, дәмін татып қарап, тамағына, бетіне басып қарап, сырнай – керней болса, даусына ұмтылып, онан ержетіңкірегенде ит үрсе де, мал шуласа да, біреу күлсе де, біреу жыласа да тұра жүгіріп, «ол немене?» , «бұл немене?» деп, «ол неге үйтеді?», «бұл неге бүйтеді?»деп,көзі көрген, құлағы естігеннің бәрін сұрап, тыныштық көрмейді. Мұның бәрі – жан құмары, білсем екен, көрсем екен, үйренсем екен деген» /1, 18/. Осы жоғарыда айтылған нақты дәлелді ой—тоқтамға келсек, студент жасқа ойшылдың нақты көрсетіп отырған бағытын схемамен талдауға болады. Себебі, айтылған ойды

дәлелді көрініспен көрсетудің студентке әсері молырақ болады деп есептейміз. Абайдың адам жайлы түсінігі мен тәрбиесін анықтауда осы жетінші сөзін негізгі тірегі ретінде қарастыруымызға болады.

Адамды Абайша түсіну адамзаттық гуманистік ойдың биік шыңы. Себебі, Абай адамның ішкі болмысындағы рухани құндылықтарды бірінші орынға қойып, жете зерделейді. Осы құндылықтардың негізінде адамның рухани ішкі әлеміндегі жетілу мәселесін күн тәртібіне қояды. Абай адамның ішкі жан-дүниесінің реттілігін, қалыпты жағдайда болуының, ішкі әлемінің мәдениеттілігін сақтаудың жолдарын көрсетіп, адам болмысының этикалық қырына баса назар аударады. Абайдың негізгі ұстанған бағытындағы этикалық қағида— «адам болу». Бұл қағида ақынның шығармашылығының негізгі өзегіне айналған. Абай адамның өмірінің мәнін, оның міндеті мен мақсаттарын, рөлін жоғары бағалап отырады. Ақын өз дүниетанымында адамды адамшылықтың, ақыл-ойдың, білімділіктің, еңбексүйгіштік, адалдық, ұят, иманның, махаббаттың, әділеттің тұрғысынан жинақтап, танытады. Міне, осы образ арқылы адамның ішкі әлемінің тұтас картинасын береді. Осы бағытты жастар тәрбиесінде ұтымды жүзеге асыруымыз қажет.

Абайдың «адам болу» идеясындағы құндылықтардың легін сараптап, бір ізге түсіріп, жинақтап, іс-тәжірибе негізінде студенттерге схема, плакат, слайдымен көрсетіп, оны өздеріне ойландырып, мысалдар негізінде түсіндіріп, үйрету де тиімді. Абай, Шәкәрім шығармашылықтарында адам болмысы мәселесін этикалық аспектіде қарастырады. Олар адам тәрбиесі мәселесін «ар, ұждан» туралы этикалық тұжырым тұрғысынан зерделейді. Олар ұстанған этикалық феномендер: «ар», «ұждан», «әділет», «рақым», «иман», «ұят», «ынсап», «қанағат», «мейірім», «сабыр», «сақтық», «талап», «ақ жүрек», «ақ ниет», «жылы жүрек», «ыстық қайрат», «адал еңбек», «арлы ақыл», «намыс», «шыдам», «шыншыл», «харакет», «терең ой», «адалдық», «махаббат», «таза ақыл», «шын таза жан», «қайырымдылық» т.б. Осы құндылықтардың мәнін аша отыра, даналар адам болмысын жетілдірудің негізгі жолы: «ар ілімін» және «толық адамды қалыптастыру» деп есептейді. Абай мен Шәкәрімнің философиялық—этикалық көзқарастарынан ұлт тәрбиесіне зор ықпал жасайтын пікірлерді көптеп, табамыз. Адамның рухани жетілуі, оның ғылым мен білімді терең игеруіне байланысты. Қоғамның игілігі ғылымның жетістіктерін игеруге тәуелді. Білім мен ғылымды игерген жұрт қана адамгершілік пен мораль принциптеріне жауап беретін ойлау жүйесін меңгере алады. Ұлттық тәрбие мәселесінде «ар ілімі», «толық адам» концепциялары адам тәрбиесін жақсартатын игілікті іске тірек

болары сөзсіз. Біз осы мәселені әуелі қалай жүзеге асыруымызға болады деген мәселе төңірегінде жұмыс жасауымыз қажет сияқты.

Абайдың он жетінші қара сөзіндегі «ақыл», «қайрат», «жүрек» сапаларының айқындалуыда үлкен бір жетістік. Себебі, адамның болмысына тікелей ықпал ететін бұл үштіктің ролі айрықша. Абай бұлардың әрқайсысының сапалық қасиетін ашып, адам болмысындағы мәнін түсіндіреді. Ойшыл осы үштіктің қасиетін, құрамын, сапасын ерекше тәсілмен береді. Үшеуі өз қызметін сұхбаттасу арқылы көрсетеді. Бұл әдіс адамның түсінігіне тез әсер етеді және ұғынықты. Осындағы «ақыл», «қайраттың», «жүректің» қызметін студент жастарға түсіндіре отыра, көрнекілікті пайдаланудың да тиімділігі зор. Осы тақырыпқа сәйкес студенттің ынтасын, ықыласын Абайдың өлеңдерімен салыстыра отырып, түсіндіруде әсерлі болады.

Ұлттық тәрбиенің маңыздылығына назар аударсақ, алдымен жастарға адами қасиеттердің ролін, оның адам өмірінің мәнді болуына ерекше ықпалы бар екендігін, қоғамның барлық сфераларында еңбек еткенде, сонымен қатар, ең бастысы күнделікті қарым-қатынаста қажет екендігіне баса көңіл аудартқанымыз жөн. Осы құндылықтарды бойға сіңіріп, қастерлеу арқылы, өз өмірімізді жақсарта алатынымызға, сыйластыққа, мәдениетке жетісіп, жарқын өмір сүруге болатындығын айғақты дәлелдермен түсіндірген абзал. Себебі, Абай, Шәкәрім мұраларындағы адам тәрбиесіне қатысты ой-түйіндердің дені көпшілігі адам сапасын танытатын қасиеттердің мәнісін, қызметін уағыздап, адам тәрбиесінің маңыздылығын насихаттайды. Міне, осы қасиеттер адамның «адам болу» қабылетін жетілдіретін рухани сапалар болып табылады. Белгілі дәрежеде осы сапалардың әрбірін жекелей қарастырсақ, әрбірінің қазіргі біздің әрқайсымыздың ішкі әлемімізді меңгеруге ішкі қалпымызды дұрыстауға қажетті құндылықтар. Құндылықтардың сапасы, сипаты, қызметі, табиғаты, мәні тек қана адамның болмысымен ғана танылады. Осы құндылықтарды іс-тәжірибеге айналдырып, жүзеге асыру үшін, педагогикалық ұжымдардың студент жастармен бірлесіп, жұмыс жасауы маңызды.

Абай отыз бірінші қара сөзінде адамның өзін-өзі тәрбиелеуі үшін қандай істерді көкірекке байлауы керек, оны қалай дамытуы қажет және неден сақ болуы керек екендігін нақтылайды. Жақсы игі істі атқару үшін ең алдымен «ой кеселдерінен» сақтана білуіміз қажеттілігін түсіндіреді. Жастарды Абайша тәрбиелеудің қазіргі кезеңде тиімділігі зор. «Ой кеселдері» - уайымсыздық, салғырттық, ойын-күлкішілдік, қайғыға салыну. Осы кеселдер ХХІ ғасырда адамзат баласын жайлап алған індет.

Абай сақтандырған кеселдерді жою адам табиғатын жақсартары сөзсіз. Ұлттық тәрбие - адам тәрбиесінен басталатыны айқын. Ұлттық тәрбие адам тәрбиесіне ықпал ете отыра, тұтас қоғам үшін пайдалылығы мен қажеттілік негізі жас ұрпақты тәрбиелеудегі тәжірибелік және әдістемелік істердің нәтижесін жүзеге асыруы қажет. Қоғамның қай саласында болмасын тәрбиенің бұл бағытын жолға қойсақ, қоғамның дұрысталуына игі ықпалы болатындығы сөзсіз. Себебі, бұл мәселені Абай да, Шәкәрім де «адам түзеу» деген қағидадан бастаған. Ойшылдарымыздың «адам түзеу» қағидалары адамның жан әлемін дұрыстау, жан азығы, жанды жетілдіру деген мәселелер арқылы өрбиді. Олар өз еңбектерінде осы мәселелердің мәнін ашқан. Жас қауымға тәрбие бергенде үнемі Абай, Шәкәрім мұраларының терең философиялық көзқарастарын, олардың адамтану мәселесін жоғары қойғандығын, адамгершілік, рухани даму белгілерін оқытуды, адамның рухани жетілуінің негізгі принциптерін, эстетикалық мәселелер мен адамның ой-санасын жетілдіруге арналғанын түсіндірген жөн. Адам болмысының жан мен тәннен тұратындығын, олардың әрқайсысының өзіндік қызметін дәл Абай мен Шәкәрім бағытында тәрбиелеу, түсіндіріп, ұғындыру жас жеткіншектің өзін, танып түсінуіне жол ашары айғақ.

Жастардың Абай мен Шәкәрім тәрбиелік мұрасын түсінетіндігі және оған ерекше ден қоятындығы күдік тудырмайды. Жас ұрпақ адам мәселесінің маңыздылығын және ұлт тәрбиесінің қажеттілігін ақындар шығармаларындағы адамгершілік, эстетикалық және әлеуметтік мәселелерді таңдау арқылы сезінеді және түсінеді. Абай мен Шәкәрімнің ойлары мен идеяларын жастар өз бойындағы ізгілікті сапалар мен қасиеттерді жетілдіруге және жаңғыртуға пайдаланады. Ұлт ұстаздарының қағидалық ұсыныстары адам тәрбиесін жаңа сапалық деңгейге көтеріп, халықты кемшіліктер мен жаманшылықтардан құтқаратын “ рухани нәрі ” болып қала береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абай. Қара сөздері. – Алматы: Өнер, 2010.–
2. Ш.Құдайбердиев.Шығармалары.– Алматы:Жазушы, 1988.–541б.

ЭТНОПЕДАГОГИКАДАҒЫ ТӘРБИЕНІҢ ТАРИХИ-ЭТНОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Мақалада этнопедагогика ғылымындағы тәрбие үдерісінің тарихи-этнологиялық ерекшеліктері қарастырылады.

В статье рассматриваются этнолого-исторические особенности процесса воспитания в этнопедагогике.

Annotation

This article touches upon some historical-ethnic peculiarities of educative process in ethno pedagogical science.

Түйін сөздер: қазақ этносы, архетип, артефактор, этножасаушы белгілер, этностық қарым-қатынас мәдениеті, этностық бірлік.

Қазақтың этнос болып қалыптасуы барысында жинақталған материалдық мәдениет жетістіктері ұрпақтан-ұрпаққа үздіксіз беріліп, өткен дәуірдің архетиптер құндылық жиынтығы ретінде мәдени мұраға айналды. Оған: алғашқы қауымдық құрылыс кезеңінің археологиялық қазбаларынан бастап, ежелдегі шаруашылық-рухани қызметтері, жазбаша ескеркіштері, аймақтық, жалпы әлемдік рухани үрдісі және осы күнге дейін сақталған әдет-ғұрып пен дәстүрлер құрылымы жатады.

Ол туралы Қазақстанда «Ұлттық негіздерді жаңғырту» идеясы бойынша (ҚР 2009 жылғы 16.03.№158 қаулысымен) бекітілген «Мәдени мұра» стратегиялық ұлттық жобасының 2009-2011 жылдарға арналған іс-шаралар жоспары мен ҚР Президентінің (2010 жылғы 07.12.№1118 Жарлығымен) бекітілген «Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын» іске асыру кезеңдерінің мақсат, міндеттері айқындайды. «Мәдени мұра» әлемдік ғылыми ой-сана тұрғысынан қазақ дәстүрлі мәдениетінің түпнұсқалар архетиптері негізінде гуманитарлық білім берудің мемлекеттік тілдегі толыққанды қоры мен біртұтас жүйесін құруды көздейді. Қазақ халқының мәдени мұраға деген көзқарасы мен қатынас сипаты қазіргі қазақ қоғамының күзірілеттігінің әлеуметтік-саяси деңгейін көрсетеді /1/.

Әр ұлттың өзіне тән өмір сүру тәсілі, тіршілік кәсібі, сөйлеу тілінен, діни-наным сенім, әдет-ғұрпынан, салт-санасы мен дәстүрінен, ойлау жүйесінен айқын көрініс табатын, тарихи мәдениеті бар. Сондай-ақ, ұлттық мәдени ерекшелік халықтың, этностық психологиясынан өзекті орын алады. Осы тұрғыдан қарағанда, қазақ халқы өзінің тәрбиелеу, дүниетаныту жүйесін тарихи-әлеуметтік жағдайға сәйкес, көшпелі және отырықшы тұрмысқа байланысты, өзінің ұлттық (этностық) мәдени ерекшеліктерін дамытып қалыптастырады. Этнопедагогика – педагогикалық білімнің интегративті

саласы ретінде пәнді оқыту әдістемесіндегі тәрбие ерекшеліктері қазақ мәдениетін, салт-дәстүр, мәдени архетип және психологиялық даралығын сипаттайтын: этнопсихология, этнопедагогика, этнография іргелі ғылым салаларында жатыр. Ендеше қазақ халқының ұлттық тәрбиесіндегі ерекшелік қандай, олар қайда көрініс тапқан деген сауалға жауапты бай тарихи мәдениетімізде жатқан тәжірибемізге сүйене отырып іздейміз. «Рухани мұраға сүйенбеген елдің жұлдызы жанбайды» демекші бабалардан қалып отырған мәдени-мұраларды, халқымыздың өсиет-өнегесін, дәстүрін, таңғажайып тапқырлығын, бүгінгі ұрпаққа тәлім-тәрбие беретіндей, ғасырлар қойнауынан сыр шерткен асыл мұраларды аталған ғылым салары негізінде қарастырып көрелік. Қазақ халқының этностық ерекшелігін ұлттық психология тұрғысынан алғанда ол халықтың шынайы, мінез-құлығы мен ұлттық психикасынан көрінеді және сананың барлық формаларымен (саясат, құқық, мораль, дін, ғылым, өнер, философиямен) байланысады.

Төл этностың саяси дамуын зерттеуші ғалым Р.С.Арын қазақ этносын қалыптастыратын этножасаушы белгілерді: қазақтың ортақ атамекені, ортақ мемлекетін, ортақ тілі мен ділі, ортақ әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрі, ортақ менталитет, ортақ тарихи тағдыры мен психологиялық ерекшелігі, ортақ этногенетикалық тегінің болуын атауға тұрарлық деп көрсетеді. Ғалымның зертеуінде көрсетілген этножасаушы белгілер нақты қазақ этносының ұлттық психологиялық құбылыстарының қалыптасуы барысында әсер ететін факторлардың бірі ретінде ұзақ дамудың нәтижесін береді. Олар: этностық бірліктің тарихи дамуы; этностық бірліктің саяси-әлеуметтік және экономикалық дамуы; этностық бірліктің жасы; ұлтаралық қатынастар; этностық бірліктің мәдени дамуы; этностық бірліктің тілі мен жазуы.

Кесте-1.

<ul style="list-style-type: none"> Қазақ этносының ұлттық психологиялық құбылыстарының қалыптасуына әсер ететін факторлар этностық қатынастар мен этностық қозғалыстарды зерделейтін саясаттану, философиялық-әлеуметтану, мәдениеттану, тарихи-этнологиялық, психология-педагогикалық зерттеулер негізінде қарастырылған. 		
Этностық психологиялық қалыптасуына әсер	этностық бірліктің тарихи дамуы;	Ұлттық психиканың көрінісі мен қызметі, оның ерекшеліктерінің туындауы сыртқы және ішкі атрибуттармен анықталады
	этностық бірліктің саяси-әлеуметтік және экономикалық дамуы;	Ұлттық психика мінездеме ерекшеліктері қалыптасады, себебі бұл ерекшеліктер қоғамдық және өндірістік қатынастарға тәуелді. Бұлардың ерекше көріністері әр мемлекеттегі этностық бірлік өкілдері санасының дамуына ерекше белгі қалдырады.
	этностық бірліктің жасы;	Ұлттық психикасының ұзақ қалыптасу куәгері, оның даму келешегінің болашағы немесе деградациясы.

	ұлтаралық қатынастар;	Ұлтаралық қатынастардың сипаты және ондағы тарихи дәстүрлер ұлттық және өзіндік санаға, басқа ұлтқа қатынасындағы сезім көріністерінің динамикасына әсер етуі.
	этностық бірліктің мәдени дамуы; (оның мәдениетінің тұтастығы)	Ұлттық психикасының негізгі сапалық мінездемесі олардың қоршаған әлемді арнайы эстетикалық, моральдық және адамгершілік тұрғыда қабылдауы басқа әлеуметтік өкіл топтарының қатысуына әсер етуі.
	этностық бірліктің тілі мен жазуы	Әрбір өкілдердің ойлау ерекшеліктерін дүниетанымының кеңдігін, түрлілігін, өз өмірінің ерекшеліктеріне көзқарасын анықтайды.

Әлеуметтік-экономикалық, саяси факторлар көрсеткендей этникалық негізде қазақ елінде алыс, жақын көршімен татулықта болу түсінігін ежелден қалыптастырған. Олар қоғамдық-өндірістік жүйедегі тарихи анықталған орны ұлттық психологиясы бойынша ерекшеленеді:

- қажеттіліктері,
- қызығушылықтары,
- құндылық бағдарлары,
- рөлдік түсініктері,
- мінез-құлық нормалары
- әлеуметтік-психологиялық құбылыстары /2/.

Қазіргі Қазақстан 130-дан астам әртүрлі этнос өкілдері үшін өзі өмір сүретін ортақ Отанына айналған. Әр ұлттың өз мәдениеті, тілі, салт-дәстүрі сақталған еліміздің этноәлеуметтік жоспарында – этностардың тең құқылы саяси қоғамы өзіндік орнын белгілеген. Бүгінде Қазақстанның этносаралық келісімді қамтамасыз ету саласындағы тәжірибесі бүкіл ЕҚЫҰ-на мүше елдерге үлгі ретінде, этносаралық қарым-қатынас мәдениеті біздің осы беделді Ұйымдағы төрағалығымыздың басты алғышарттарының біріне айналып отыр. Осыған орай, қазіргі таңда ауыспалы кезеңде тұрған біздің көпұлтты қоғамның дамуы мәселелері кешенінде ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті айрықша әлемдік маңызды орынға ие. Әр ұлттың өкілдері бір шаңырақ астында бейбітшілікте өмір сүріп отырған көрінісін Елбасының биылғы Президент Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқы Ассамблеясының XVI- сессиясында сөйлеген сөзінде: «Қазақстан халқының этностық және мәдени саналуандығы мен төлтумалығын сақтауға байланысты жаңа қадамдар іздеген жөн», - деген айқындаған еді. Сол себепті, ұлтаралық қатынастарды жетілдірудің өзекті мәселелерінің бірі ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру және дамыту, оған тәрбиелеу мәселесі болып табылады. Бұл қазіргі таңда білім беру жүйесінде этнопедагогика ғылымының теориялық және тәжірибелік оқыту әдістемесін толыққанды қамтамасыз етуге ерекше назар аудару қажеттігін көрсетеді /3/.

Қоғамдық қатынаста әр этностың өз ұлттық ерекшеліктеріне сәйкес тәлім-тәрбие жүйесі қалыптасқан. Қазақ этнопедагогикасының ғылыми-теориялық алғышарттары: *этнопедагогика* – белгілі бір халықтың, ұлттық ерекшеліктерін айқындап, оның өмір тәжірибесі арқылы тәлім-тәрбиелік, дүниетанымдық құралы ретінде қалыптасқан ғылым екендігін ескерсек, ол этнопедагогикалық ойларға негізделген тәрбиеге байланысты жүйеленіп тұжырымдалады. Қазақ этнопедагогикасы ғылымының алғышарттарының бірі ретінде айқындалған: қазақ ұлтының болмысындағы имандылық, өнерпаздық, ақындық, шешендік, қонақжайлылық, қайырымдылық, тәлімдік қасиеттерді, оның ауыз әдебиеті, салт-дәстүр сияқты тәрбиелік құралдарын, оқу тәрбие ісінде қолданылатын құндылыққа айналдырамыз. Өйткені ұлттық мәдениет ұлттық тәрбие арқылы қалыптасады. Қазақ халқының ұлттық мәдениетінің тарихи мәнін білмей тұрып, болашақты болжай алмаймыз. Халықтық педагогиканың үлкен бір саласы мәдени мұра және тәрбие негіздерінің бірі ауыз әдебиеті болып саналады. Ертеден қазақ жұрты тұспалдап, мақалдап, мақамдап, тақпақтап сөйлеу өнеріне жақын болған, жыр, терме, айтыс сияқты сөз өнерін асқақтата қадірлеген болатын. Ақын, жырау, термешілердің өлең, жыр, дастан, терме, толғауларының мазмұнына ой жүгіртсек, онда дидактикалық, ақыл-өнегенің тұнып тұрғанын байқаймыз. Олар сол тіл арқылы ненің жақсы, ненің жаман екенін сездіріп, келер ұрпақты неден аулақ, неге ынтық болуын баулып өсіруді мақсат етеді. Осымен байланысты төрт түлік малға арналған мақал-мәтел, ертегі-әңгіме, жаңылтпаш, жұмбақтардың қазақ ауыз әдебиетінде орасан көп болуы, мал атауларының молдығы, бір жағынан, ұлттық психологияның тілдегі көрінісі болып табылса, екіншіден, фольклорлық шығармалардың этнопедагогикада тәрбие құралы ретінде қызмет еткенін байқатады. Ақыл-ойға, терең тәлімге құрылған поэзиялық сөз маржанынан ұлттық ойлау ерекшелігін, мәдени мұраның өзіндік сипатын айқын танып білуге болады. Бұл қазақ халқының ерекшелігі – психологиялық ой толғанысында екендігін көрсетеді. Қазақ билерінің шешендік сөз өнері Еуропа шешендерімен салыстырғанда мүлде өзгеше сипатта ұлттық мәні бар сөз қолданыстарымен көрінеді. Мысалы, қаз дауысты *Қазыбек бидің* «Ешбір дұшпан басынбаған елміз, басымыздан сөз асырмаған елміз». «Біз қазақ деген мал баққан елміз, бірақ ешкімге соқтықпай жай жатқан елміз. Елімізде құт-береке қашпасын деп, жеріміздің шетін жау баспасын деп, найзаға үкі таққан елміз» деген сөздері досына адал, жауына айбынды қазақ халқының шынайы мінездемесі, нағыз толеранттық мінез-құлық көрсеткіші. Ол туралы шешендік қазақ халқының бойына біткен табиғи қасиет екенін шығысты зерттеуші ғалым, академик *В. Радлов* ауыз әдебиетінің шығу тегіне, тәлімдік мәніне терең тоқтала келе: «Қазақтар нақтылы сөйлеуді бар өнердің алды деп білді, сондықтан да олардың поэзиясы дамудың жоғары сатысына жеткен» - десе, саяси сенімсіздігі үшін қазақ даласына жер ауып келген поляк офицері *А. Янушкевич*: «Қазақтардың ойлау қабілеттілігінің кереметтігіне мен барған сайын көзім жетті. Сөз дегенде ағып тұр. Бұл жағынан алғанда оларды Батыс Азияның француздары деуге болады. Өзіне жоғарыдан менсінбей қарайтын халықтар арасынан бұл

көшпенділердің де құрметті орын алатын кезі келді»-деген пікірлер айтылады Ақын-жыраулардың дүние ағымы мен философиялық бағыттары жайлы әрі ғалым, әрі ақын Ә. Тәжібаев: «Асанқайғы, Қазтуған, Шалкиіз, Бұқарлар айтқан толғаулардың бізге жеткен бөліктеріне қарап отырсақ, тыңдаушысын теңіздей шайқайтын терең ойлардың толқынында жүзгендей сезінеміз. Кейде жақыннан, кейде алысқа меңзеулер, әлдеқайда біз біле бермейтін арнаулы сөздерден жаралады да, өмір, тарих, қоғам, адам, тағдыр жайлы ғажайып топшылаулар, толғау-түйіндер айтады» - дейді. Бұл пікір XV-XVIII ғасырлардағы жыраулардың дүниетанымы жөнінде өте орынды айтылған әділ баға Ғалымдардың пікірінен қазақ ауыз әдебиетін жасаушы да, оны қастерлеп жадында сақтаушы да, келер ұрпақты тәрбиелеу құралы ретінде қолданушы да ақын-жыраулар болғанын, олар өздерінің жыр маржанымен жастардың сана-сезімін тәрбиелеп жетілдіруде қоғамдық тәрбиешілердің рөлін атқарғанын аңғарамыз

Қазақтың ұлттық тәрбиесінің тағы бір танымдық ерекшелігі – атамекен, ел-жұрт жөніндегі көзқарасынан бастау алады. Мәдениетті деп саналатын кейбір жұрт өкілдері туған жерін отаным деп есептемейді. Өскен, кәсіп еткен жеріне отаным деп қарайды. Ал біздің қазақ жұрты кіндік қаны тамған жерін, ата-баба әулетінің мәйіті жатқан жерді ерекше қадірлейді. Оны тастап кетуді өлім санайды. Ақындардың «Кіндік қаным тамған жерім – ауылым» деп әндетуінде, «Отан-оттан да ыстық» деп жырлауында, туған елдегі табысына масаттанып, қадірін білген, елін сүйген ерін мадақтап «Өзге елде сұлтан болғанша, өз елінде ұлтан бол» деп мақал айтуында қазақ ауыз әдебиетінің шексіз сауаттылығын дәлелдейтін терең ғылыми философиялық танымдық ойлар жатыр.

Қазақ халқының этникалық құрамын, шығу тегін, ұлттық психологиялық ерекшелігін айқындайтын сала, оның ана тілі. Ақын педагог *Мағжан Жұмабаев* айтқандай қазақ тілі «түркі тілдерінің ішіндегі ең бай тіл». Яғни этностық болмысты айқындайтын ұлттық тіліміз әлемдегі алдыңғы қатарлы тілдердің санатына жатады деп бағалаған. Халыққа білім беру саласында қазақ тілі табиғатын, араб алфавитінің үлгісін, терминдерін, қазақ тілін оқыту әдістемесін алғаш рет ғылыми айналымға енгізіп, қазақ мәдениетіне қомақты үлес қосқан көрнекті педагог, қоғам қайраткері *Ахмет Байтұрсыновтың* этнопедагогика ғылымында алатын орны ерекше /4/.

Қазақ тіл білімінің қалыптасуымен дамуына елеулі үлес қосқан, қазақ диалектологиясының негізін салған белгілі түркітанушы-тіл маманы, ғалым *Сарсен Аманжолов*. Ғалым қазақ әдеби тілінің тарихын зерттей келе, қазақ тілінің үш диалектісінің фонетикалық, грамматикалық және лексикалық ерекшеліктерін қарастырады. *С.Аманжолов* қазақ тілі диалектологиясындағы тарихи теориялық мәні бар өзекті мәселелерді алғаш рет ғылыми деңгейге көтеріп қана қоймай, ең алдымен қазақ халқының этностық шығу тегін, қазақ халқыны және ондағы тайпалар мен тайпалық одақтарға тікелей қатысты көне жазба ескерткіштерді, этнографиясын, антропологиясын зерттеп алу қажеттілігін анықтады /5/.

Қазақ халқының этностық философиясының келесі ерекшелігі – халық мәдениетінің ұлттық базисі болып есептелетін көшпелі өмірмен дәстүрлі тәрбие сабақтастығын үзбеген этнография ғылымы. Ежелгі дәуір мен орта ғасырдағы қазақтың этнос ретінде даму заңдылықтарын, негізгі кезеңдерін зерттейтін саласы болып саналады. Этнография қазақ халқының ұлт болып қалыптасуынан бастап, өркениеттілікке дейінгі ежелгі мәдениеттердің жалпы сипаттамасы екенін ескерсек, мәдени архетиптерді қайта жаңғырту аясында археологиялық қазбалардан табылған артефактілер арқылы патриоттық, эстетикалық тұрғыда берілетін тәрбиенің орны ерекше. Соның қатарында Орталық Қазақстанды қоныстанған этностар мәдениетін, тұрақтарын, ескерткіш кешендерін алғаш зерттеп ғылыми айналымға енгізген этнограф ғалым, академик *Ә.Марғұлан* болды. Қазақтың материалдық мәдениет тарихы тараған аймақтардың шекарасын анықтау мақсатында жүргізілген археологиялық қазба жұмысына *А.Оразбаев, Қ.Ақышев, М. Қадырбаев*, т.б. этнограф ғалымдар өздерінің елеулі үлестерін қосты. Мәселен 1969 жылы Қ.Ақышевтың жұмысында Алматы облысы, Есік қорғанынан, темір дәуірінен сақталған сақ обасынан табылған алтын киімді адам сол кездегі сақтарда қалыптасқан өркениет болғандығын дәлелдейді. Қазіргі кезде алтын адам – Қазақстанның тәуелсіздік символы болып табылады /6/. Демек, ғалымдардың қосқан үлесі тұрғысынан қарастырсақ этнография – қазақтық этностық бастау сатысында өткізген көшпелі өмірін, рухани іс-әрекетін, материалдық мәдениетін, мінез-құлық жүйесін жалпылама анықтайтын ғылым ретінде, жастарға өз мәдениетін еркін дамытуға мүмкіндік беретін негізгі тәрбие құралы болып саналады. Егемендікке қол жеткен Қазақстан – көпұлтты тұрғындар құрамы басқа елдерден көшіп-қонып келген адамдар арасындағы қарым-қатынас мазмұнында құрылғандықтан, сол көпұлтты мемлекетте өркениеттік тарихи мұраға жауапты халық – қазақ халқы болып саналады. Себебі: этномәдени тұтастық және ұлттық сана республиканы мекендейтін өзге ұлттармен қарым-қатынас арқылы тікелей жүзеге асырылады. «Есте жоқ ескі заманнан жеткен мұраны бағалай білу, қастерлеу тектіліктің, кісіліктің, ізгіліктің көрінісі ғана емес, халықтың басқалардан айырмашылығын ұққаны, өзін-өзі сыйлағаны. Бүгінде жер басып жүрген халықтар 6 мың тілде сөйлейді екен. Жойылып, жоғалып кеткен этностарды есептемегенде, 6 мың халықтың төл мәдени қазынасы, мұрасы бар деген сөз. Осы тұста Қазақстанда тұратын барлық этнос өкілдерін біріктірудің шешуші факторы болып саналатын мемлекеттік тілді дамыту, барлық тілдер сақталуына жағдай туғыза отырып, оңтайлы үйлестіруге негізделіп жүзеге асырылып отыр. Осыған қарамастан, қазақ руханияты ыдырап, жоғалып кеткен жоқ және оны басқалардікімен шатастырып алу мүмкін емес» деген Х.Әбжанов еліміз көпұлтты мемлекет болғанымен мәдени мұранының түп нұсқаларын сақтай білген халық тарих сахнасында өшпейтінін айтады /7/.

Х.Әбжановтың пікірімен ойымызды тұжырымдасақ: «Рухани-мәдени қазынаның иесі де, киесі де нақты этнос болғанымен, сол мәдени мұраны сабақтастыратын этнопедагогикалық тәрбиелік алғышарттарды қазақтың

рухани және материалдық мәдениет жетістіктеріне негіздеп ұйымдастыру тиімділігін сауатты түрде жүзеге асыруымыз қажет».

ӘДЕБИЕТТЕР

1. «Мәдени мұра» стратегиялық ұлттық жобасының 2009-2011 жылдарға арналған іс-шаралар жоспары. -Астана, 2009 ж 16.03.№158
2. Арын Р.С. Төл этностың әлеуметтік мәртебесінің эволюциясы // Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция «V Мәшһүр Жүсіп оқулары». – Повлодар: С.торайғыров атындағы ПМУ, 2006. -126-130 б.
3. Назарбаев Н.А. Тәуелсіз Қазақстан – біздің ең қымбат, ең асыл құндылығымыз. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқы Ассамблеясының XVI сессиясында сөйлеген сөзі //Егемен Қазақстан. 2010 жыл, 21 қазан.
4. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы: Екінші том. Құрастырған: Жарықбаев Қ., Қалиев С. – Алматы: Рауан, 1998. -416 б.
5. Аманжолов С. Қазақ тілі диалектологиясы мен тарихының мәселелері. Оқу құралы – Алматы: «Сөздік-Словарь»2004, 536
6. Қазақ мәдениеті. Энциклопедиялық анықтамалық. - Алматы: «Аруна» ЖШС, 2005 – 656 б.
7. Әбжанов Х. Мәдениет, мәдени мұра және тәуелсіздік. «Қазақстан тарихы» журналы. -Алматы, №2, 2008 ж.

Л.Н.ДЕМЕУОВА

ҚАЗАҚ ХАЛҚЫНЫҢ ДҮНИЕТАНЫМДЫҚ КӨЗҚАРАСТАРЫ– ОҚУШЫЛАРДЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ДАМЫТУДЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности использования материалов педагогики казахского народа (наставления, пословицы, поговорки, легенды и сказания и др.) в интеллектуальном развитии учащихся.

Мақалада қазақ халқының дүниетанымдық көзқарастары, мақал-мәтелдер, аңыз-әңгімелер арқылы оқушылардың интеллектуалды дамыту мәселелері қарастырылады.

Annotation

This article reveals the unique features and culture of the Kazakh people through the teachings proverbs, legends and stories. Also shows the possibility of their use in the educational process on the intellectual development of pupils.

Халық қателеспейтін өнегелік қабілетімен әрдайым бүгінгі күндегі педагогикаға сын көзбен қарай отырып, оның идеалдарына сәйкес келмейтін жаңашылдықтың барлығын жоққа шығарды. Отандық педагогикалық ойлардың тарихы тек халық қабылдауында болып, оның қолдауына ие болған педагогикалық идеялар ғана өз өміршеңдігін тапқанын дәлелдейді.

Қазіргі уақытта барлық оқу-тәрбие жүйесі халықтық педагогикаға негізделіп, қайта құрылып жатқанда, ұмыт қалған салт-дәстүр, ұлттық ерекшелігімізді насихаттау, баланың ауызекі сөйлеу тілін дамытып, олардың бойында ұлттық психологияны қалыптастыру – әрбір оқытушының міндеті деп білеміз. Халық педагогикасы – қазақ халқының ұлттық тәжірибелері мен тағылымдарының мол қазынасы. Сондықтан да оны оқыту-тәрбиелеу процесінде кеңінен пайдалану оқушылардың ой-өрісін, сана-сезімін, биік адамгершілік тұлғасын қалыптастыруға көп көмегін тигізеді.

Ұмыт болған салт-дәстүрімізді, халқымызға тән ұлттық асыл қасиеттерімізді қайта жаңғырып жатқан уақытта осы мұраларды педагогикамен ұштастыру басты мақсат. Осы міндеттерді шешудегі мәселелердің қайнар бұлағы, сарқылмас көзі – халықтық педагогика. Халықтық тәлім-тәрбиенің басты ерекшелігі өмірмен тығыз байланыстылығында. Ұлттық тәрбиенің тағылымының өскелең ұрпаққа берері орасан зор.

Бүгінгі таңда мектептегі жас ұрпақты ұлттық рухта тәрбиелеу мен оқыту барысында халқымыздың ұлттық мұрасын оқу-тәрбие ісімен сабақтастыру біздің басты парызымыз. Осы орайда халқымыздың ырым-тиымдары, қазақ елінің табиғат құбылыстарын, заңдылықтары мен олардың дамуы жайлы терең білімдерін оқыту процесінде үнемі пайдалануды қажет деп есептейміз. Қазақ елінің ырымдары мен тиымдары дүниедегі тіршілік атаулының анасы табиғат, адам баласының өсіп-өнуі де сол табиғат заңдылықтарынан туындаған деп планетадағы барлық тіршілік иесін бақылап, оның құбылуын, дамуын қадағалап, сырларын терең білгендігін дәлелдейді. С.Қалиев, Ә.Табылдиев, С.Ғаббасовтың т.б. ғалым-педагогтардың еңбектерінде халықтың көптеген жылдары жинақталған тәжірибесі жалпыланып жазылған. Онда табиғатқа тән құбылыстар мен үрдістер, олардың климатқа әсері жайында, аймақтың табиғи шарттары, жер өндірудің сипаты мен жериеленушілік туралы көптеген мағұлматтар жинақталған. Олардың тәжірибесі нақты метеорологиялық жағдайларды жақсы білумен және өзіндік төл халық медицинасының кейбір негіздеріне, мал дәрігерлікке, агрономияға қатысты негізделген /1/. Халық ырым-тиымдары бұл табиғат құбылыстарын тек констациялап, белгілеп қана қоймай, олардың дамуын болжап отырған. Тәрбиеге себепші күштер: табиғат, еңбек, тұрмыс, салт-дәстүр, өнеркәсіптер, дін, ана тілі, ұлттық ойындарды жастарға кеңінен насихаттаған. Мәселен,

қазақтың қариялары ай жаңа туғанда оған қарап тағзым етеді. Содан соң қолын көтере, алақанын жайып: «Ай көрдік, аман көрдік. Бақытты байлық заман көрдік. Амандықпен осынша жасқа келдік. Ескі айда есіркедің! Жаңа айда – жарылқа!» - деп бетін сипап, тілек етеді. Үлкендер: «Көкте тәңір бар, жерде әулие бар» - деп балалардың аяғын аспанға көтертпейді. Жазда алғаш жаңбыр жауса: «Дерт-дербезеден басымды аман сақта», деп, жалаңбастанып, жаңбырға басын төсейді. Күн күркіресе: «Ұлудың сайтан, ұрған шыбыртқысының дауысы», - дейді. Ал, ислам дінін уағыздаушыларша: «Күркіреген дауыс – Рағат дейтін көктегі періштенің үні». «Алланың жаудыраған жаңбырын жерге түсірмеймін деп, қанатын төсеген сайтандарды ол шыбыртқымен сабайды екен. Жалт-жұлт еткен найзағайдың оты-шыбыртқының сайтандарды ұрған көрінісі», - деп түсіндіреді /2, 45б/.

Жазғытұрым найзағай алғаш күркірегенде: «Алла ырыздығымызды молынан бер. Малымыздың желінен сау, сүтін молынан қыл» - деп шөмішпен айран алып шығып оны босағаға төгіп және үйдің жабығына жағады. Ақ сүт ең қасиетті, әрі киелі тағам саналады. Қазақ біреуді ұшықтаса да отқа ақ тамызады. Үйге кірген жыланды ақ құйып айдап шығу да киелі деген ұғымнан туған. От құдайдың адамға жіберген сыйы деп түсінген ертедегі ата-бабамыз оны да қастерлеп, киелі санаған. Жаңа түскен келін үлкен үйдің босағасын сәлем беріп аттағанда, алдымен отқа май салады. Келіннің үлкендерге әкелген сыйлығын «отқа салар» деп атайды.

«... Жазға салым бие байлап қымыз ашытқанда қазақтар киіз үйінен шығып келе жатқан күнге қарап, алғашқы қымызды соған қарай шашады. Көгеріп тұрған шөпті таптауды, жұлуды құдайға қарсылық әрекет деп білген» /2, 46б/.

Табиғаттың қыры мен сырына ерекше назар аударған, одан тағылым алған халық емшілері жануарлардың емдік қасиеттерін де байқап тәжірибеде қолданған. Мысалы, күйкентайдың ұясын, борсықтың терісі мен майын - өкпе ауруларына, иттің жүнін құлғана ауруына, құрбақаны «ақауыз» деп аталатын жараға ем ретінде қолданған.

Сондай-ақ тобылғының майын теміреткі мен сүйелге алаботаның сабынын қотырға қарсы қолданса, қынаны бояу ретінде пайдаланған /2, 48б/.

Табиғат құбылыстарынан айналып келіп отыруын – күн мен түннің, жыл мезгілдерінің, ай жаңалануын алмасып отыруын мұқият бақылап, есептеп ұғынудың қазақ халқының шаруашылық өмірі үшін орасан зор тәжірибелік маңызы болған. Қазақтар осы есеп арқылы жайлауға қай уақытта көшу, күзеу және қыстауға қашан келу, қой мен қозыны қай уақытта қырқу, қашан күйек алу, қай мезгілде мал төлдету, соғымды қашан сою, егінді қай мезгілден

бастап салу, шөпті қашан шабу сияқты шаруашылық мезгілдерін тап басып, белгілеп отырған.

Табиғат құбылыстарының өзгерісін жұлдызды, аспанды бақылаудан туған, халықтың көп жылдық тәжірибесінде жинақталған астронимиялық түсініктер мен білімдер негізінде байырғы қаздақ күнтізбесі жарыққа шықты.

Қазақ арасында тәжірибе метеорологиясымен және уақыт есебімен шұғылданатын арнаулы есепшілер болған. әр айдағы ауа райының шұғыл өзгерістерін, кезеңдерін, амалдарын есептеп, жұртқа алдын-ала хабарлап отырған.

Қазақ қауымы негізгі планеталардың жағдайын жақсы білген. Олар жайында өлең-жыр, сан алуан аңыздар шығарған. Қазақтардың жұлдыздарға қойған аттары да өздерінің малшылық өмірінен алынған. Қазақтар жұлдызды аспан картасын Темірқазықтан бастайды. Темірқазық – қазақтардың түнде жол жүргенде беталысын бағдарлайтын компасы іспеттес. Себебі ол тапжылмай бір жерде тұрады. Оның маңындағы екі жұлдыз «Ақбозат», «Көкбозат» деп аталады. Қыста кешкі Шолпан (Санжұлдыз) туған кезде қойды қораға әкеледі. «Меркурийді» қазақтар: «Таң Шолпаны» деп, кейде «Кіші Шолпан» деп атаған. Юпитерді «Есек қырған», Марсты «Қызыл жұлдыз», Близнекті «Қос Жұлдыз», Сириусты «Сүмбіле» деп атаған және бұлардың жай-күйін, орнын, қозғалысын жақсы білген.

Жетіқарақшы – қазақтардың бәріне таныс шоқжұлдыз. Ол – шөміш фигурасын құрастыратын жеті жарық жұлдыз тобы. «Жетіқарақшыны таныған жеті қараңғы түнде адаспас» дейді қазақтар. Шынжандағы қазақтар мен ұйғырлар «Жеті ұры» дейді. «Жетіқарақшы» атауы ерте замандарда шыққан. «Жетіқарақшы Үркердің қызын ұрлапты» дейтін ертегі де бар. Сол бойынша «қарақшы» сөзі дәл мағынасында «тонаушы», «ұры» ретінде түсіндірілген.

Жұлдыз атауындағы «қарақшының» алғашқы түрі «Қарағшы», яғни «Қарап тұрушы» болуы мүмкін. Ай көрінбеген сағатта көзге түсіп, аз да болса жарық беретін, жалғыз жүрген адамдарға ес, сүйеу болатын осы жеті жұлдыз. Олар әр түн сайын үнемі аспанның бір жағынан көрінеді, түні бойы жарқырап тұрады. Демек, Жетіқарақшы жеті ұры емес, жеті күзетші, қорықшы, қарап тұрушы дегенге келеді /3, 75б/.

Үркер (Плеяда) жұлдызының қазақтар үшін әрі астрономиялық, әрі метеорологиялық мәні бар. «Үркер» деп аталатын (орысша Плеяды) бір топ шоқжұлдызға қарап отырған қазақтар ауа райының құбылуын, әр бөлігін ажырата білген. Халықтың көпшілігі Үркердің 6 жұлдызын, көзі өткір адамдар 9 жұлдызын көреді. Іңір қараңғысындағы орнына қарай атасақ, Үркер күздің басында (қыркүйек айында), шығыстан, қыстың басында

(желтоқсанда) төбеден, көктемнің басында (наурыз) батыстан көрінеді, ал жаздың басында (маусым) мүлде көрінбейді. Халық оны «Үркердің жерге түсуі» дейді. 40 күн шілде Үркердің осы көрінбейтін кезіне сәйкес келеді /2, 51б/.

Қазақ есепшілері Үркердің тууы мен батуын ұдайы қадағалап, бақылап отырған. Шаруашылық маусымдарын соған сәйкестендірген. Есепшілерден қалған тәжірибелік нұсқаулар мынандай:

«Үркер жерге түспей жер қызбайды»,

«Үркер жерге түсерде қой қырылдайды».

«Үркерлі айдың бәрі қыс»

«Үркер туса сорпа ас болады»,

«Үркер көтерілгенде шөп те көтеріледі, бидай бас алады», т.б.

Қазақтар Үркердің аууынан күн райы өзгереді деп білген. Жыл мезгілдерін күннің Үркерге қарағандағы жайына қарай де белгілейді. Күн өрісіне негізделген жылдың астраномиялық айларын қазақтар «жұлдыз» деп атады. Бұл жердің, айдың 12 фазасына сәйкес 12 болатын зодиялық шоғыр жұлдызының санын еске салады. Қазақтар дүниенің төрт жағын күн көзінің күндізгі қозғалысына қарап «Күншығыс», «Күнбатыс», «Оңтүстік», «Солтүстік» деп атайды /2, 52б/.

Ерте заманнан келе жатқан 12 мүшел жылы есебінің қазақ елінің өмірінде үлкен рөлге ие. Мәселен адамның әрбір жас мөлшерін де осы мүшел жылы бойынша есептеген. Әрбір жыл жануар атымен: тышқан, сиыр, барыс, қоян, ұлу, жылан, жылқы, қой, мешін, тауық, ит, доңыз деп аталған. Сонымен бірге адамдардың мінез-құлқы да туған осы жыл мүшелеріне қатысты деп түсінген.

Жылдың басы көктемдегі күн мен түннің теңелуі наурыз айының 22-сінде болады. Бұл күні Жаңа жыл – «Наурыз» мейрамы өткізіледі. Наурыз мерекесі ең алдымен – күн мен түннің жер бетінде теңелуін еске салады. Табиғатта тап осы күндері тепе-теңдік болады. Сонымен бірге, наурыз мерекесі тойланып жатқанда табиғатқа жан біте бастайды, тіршілік оянады, өсімдік бүр жарады, ағаш гүлдейді. Әсіресе, ерекше тоқталып айтарлығы – осы Наурыз тойы күндерінде әр ел өзінің ұлттық дәстүрін, мәдениетін, әдет-ғұрпын жалпақ әлемге паш етеді. «Бізде осындай қасиеттер бар» деп, мақтана-шаттана таныстырып жатады. Осындай ерекшеліктерді ескере отырып, барша қазақ елі Наурыз мерекесін жаңа жылдың басталуына балайды. Ол бір жағынан, заңды да. Тіршіліктің қыс бойғы ұзақ ұйқыдан соң қайта оянуы осы кезбен тұспа-тұс келіп тұр. Ұлыс күні татулық тойы, шаруа, ынтымақ, сенім, көңіл мерекесі. Қыс қылышынан аман қалған жұрт, бар реніш-өкпесін ұмытып, кінәсін кешіп, тек жақсы тілектер тілейді. Көңілдің

жаңаруы деген осы. Бұл күні наурыз көжемен қатар, ауыл адамдары өгіз сойып, қазан көтеретін болған. Мұның тарихы өз алдына қызық аңыз. Ежелгі жыл санаушылардың есебінше, үркер күздің басында шығыстан, қыстың басында төбеден, көктем кезінде аспан етегінен көрініп, ал жазда тіпті батып кетеді екен. Бұл шақ қырық күнге созылып, оны халқымыз «қырық күн шілде» немесе «үркердің жерге түсуі» деп атаған. Көктем кезінде, яғни наурызда күн жолы үркердің үстімен өтіп, үркердің қос жұлдызы бұқаның мүйіздері құсап күн жолының екі жағынан қылтиып көрінеді. Бұған орай халқымыздың «әлемді көк өгіз мүйізімен көтеріп тұр» деген наным да бар /4/.

Осыған орай, қазақ халқы әрдайым табиғат құбылыстарын бақылау арқылы оның дамуы мен өзгеруі жайында көптеген бай тәжірибе жинақтаған. Осы білімдерді пайдалана отырып, ол өз өмірін жеңілдетуге тырысқан. Сондықтан да халықта бұл білімнің жастарға ұрпақтан ұрпаққа жеткізілуін қатаң бақылауға алған.

Ғалым Советхан Ғаббасов: «Ғылымда дәлелденген осыншама таңғажайып құбылыстың сырын, қазақтың халық педагогикасынан да кездестіретіндігіміз, шын мәнінде де ата-бабамыздың ақыл-парасатына деген мақтаныш сезім билейді» дейді /5, 109б/. Біз аталған ғалымның пікіріне толық қосыламыз. Бүгінгі таңда халық педагогикасына ерекше көңіл бөлу керек. Ата-бабаларымыздың жақсы дәстүрін шәкірттер бойына дарыту үшін оқыту процесінде мақал-мәтелдерді, шешендік сөздерді, аңыз-әңгімелерді, ырымдар мен тиымдарды жиі мысалға келтіріп, ұлылардың айтқан даналық сөздерін ұрпақ санасына сіңіру, сабақ сайын насихаттау біздің парызымыз. Көптеген халықтар өз ұрпағын өз халқының қағидаларымен тәрбиелейді. Ендеше, егеменді еліміздің ертеңі жас ұрпақты әдепті, адамгершілігі жоғары болып өссін десек, ұлттық тәрбие тағылымын басшылыққа алып, халқымыздың рухани байлығын бүгінгі күн талабымен ұштастыра білсек ғана ұлттық тәрбиенің берері көп. Сондықтан да ата-бабамыз қалдырған асыл дүниені бүгінгі жастарға дәріштеп, оны оқыту тәрбиелеу үрдісінде кеңінен пайдалануды міндетіміз деп білеміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе. – М: Школьная пресса, 2003.
2. Қалиев С., Оразаев М., Смайылова М. «Қазақ халқының салт-дәстүрлері» –А., Рауан 1994ж.
3. Беркімбаева Ш.К., Қалиев С. «Қазақ тәлімінің тарихы» –А., 2005ж.

4. Кенжеахметов С. Қазақтың салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары. – А., Мектеп, 1987ж.
5. Ғаббасов С. «Халық педагогикасының негіздері». – А., 1995ж
6. Тимошенко Л.Г. «Воспитание национального самосознания через приобщение к народным традициям» Нач. школа –М., 2003.

Н.Т. ОШАНОВА, Ш.А. ЖАКИПОВА

ДҮНИЕТАНЫМ ҰҒЫМЫНЫҢ ПАЙДА БОЛУЫ ЖӘНЕ АҚПАРАТТЫҚ ДҮНИЕТАНЫМНЫҢ ДАМУЫ

Аннотация

Бұл мақалада «дүниетаным» ұғымының пайда болуы мен ақпараттық дүниетанымның дамуы қарастырылған. Дүниетанымды қалыптастырудың мәселесі философия, педагогика, психология сияқты түрлі ғылымдарда қарастырылғаны баяндалған.

В данной статье рассмотрены вопросы возникновения понятия «мировоззрение» и развития информационного мировоззрения, а также изложены проблемы формирования мировоззрения в таких науках, как философия, педагогика, психология.

Annotation

This article describes how notions of ideology and development information technology outlook, and also presents the problems of forming a world view in such sciences as philosophy, pedagogy and psychology.

Түйін сөздер: дүниетаным, дүниетанымдық көзқарас, ақпарат, ақпараттық мәдениет, ақпараттық дүниетаным.

Дүниетаным ұғымының мәні неде, оны қалай түсіну керек, педагогикалық ерекшеліктері, дүниеге дұрыс көзқарас қалыптастырудың белгілері қандай деген сауалдар әлі күнге дейін шешімін таппаған мәселелер. Табиғат құбылысының терең тылсымына үңілуде адамзат баласы талай-талай жолдардан өтеді. Сөйтіп, әрбір адамның санасында аталған сауалдар

жайында белгілі бір білім жинақталып, бірте-бірте түрлі пікірлер мен көзқарастар қалыптаса бастайды. Яғни, адамның дүниетанымы айқындалады. Дүниеге көзқарас – адам қоғамымен бірге пайда болған қоғамдық тарихи-құбылыс. Кез-келген тарихи кезеңдерде қоғам, оның түрлі кезеңдері туралы адамның өзіндік көзқарасы, түсінігі болады.

Негізінде, дүниетанымды қалыптастыру мәселесін философия, педагогика, психология сияқты түрлі ғылымдар қарастырады.

«Дүниетаным» ұғымын ерте замандағы философтар – Платон /1/ және т.б. қарастырған. Кейінірек ол Ф.Энгельс /2/, К.Г.Юнг /3/ және т.б. еңбектерінде зерттелген. Бұл ұғымды қазіргі зерттеушілер М.Г.Ашманис /4/, М.С.Каган /5/ және т.б. қарастырған.

Философ еңбектерінде дүниетаным - әлемдік қатынас, әлемдік сезіну, әлемдік қабылдау, әлемдік түсіну, әлемдік ойлану, әлемдік өзгеру секілді белгілері бойынша қарастырылып, әртүрлі ғылым төңірегінде дүниетаным ұғымы мазмұнды мағынаны білдіреді.

Әлемдік түсіну әлем туралы нақтылы білімнің жиынтығын ұсынады және дүниетаным көзқарасының негізі болып табылады. Осындай білім мен түсініктер негізінде адамның барлық әрекетіндегі дәстүрлер туындап, қалыптасты және дамыды.

Дүниетаным әрқашан сезімтал қарым-қатынас - әлемдік сезінумен қаныққан. Бұл әлемнің үндестігімен сезіну немесе онымен араздығы, болмыспен қанағаттанарлық немесе қанағаттанарлықсыз болуы мүмкін. Дүниетанымның маңызды бағасы оның ақиқат деңгейі болып табылады.

Әлемдік түсіну мен әлемдік ойлау, әлемдік сезіну мен әлемдік қабылдау, әлемдік қатынас пен әлемдік өзгеру үдерістері арқылы жалпы қоғамның, адамның өмірлік әрекетінің әлемге, әлеуметке және өзіне деген қатынасы қалыптасып, дүниетанымның функциясы іске асады.

Сонымен бірге әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық ғылымдарда дүниетаным категориясының мазмұны жеке тұлғаның дүниетанымның рухани құрамын айқындайды (көзқарас пен сенім, әрекеттің мақсаты мен ұстанымы, тәрбиенің дүниетаным үдерістері мен қоғамдағы субъектілер қатынасының мағынасы). Олар таным, қатынас және әрекет тәжірибесінде ашылатын, оның шығармашылық белсенді өмірлік бағытының негізі ретінде көрінеді.

Ортақ пәндік гуманитарлық-ғылымдарда дүниетаным феномені қоғам мен жеке тұлғаның рухани мәдениетінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Ол кәсіптік білім мен еңбек жағдайында, адам әрекетінің жеке тәжірибесінде таным әрекеті мен әлеуметтік қарым-қатынас үдерістері

адамдардың жалпы әрекеттерін рухани тәжірибелік меңгеруіне себепші болады.

Антикалық әлемнің философиялық оқуларында дүниетаным бағыты адам мен қоғамның өзара қатынасы деп түсіндіріледі, жеке тұлғаның әлемдік қатынасының сапалы құрамы болып сипатталады. Ертеде грек философы Платон (427-347 б.э.д.) «Федон» диалогында жеке тұлғаның адамгершілік қасиеті, оның ішінде ізгілік, шындық, парасаттылық қоғамдық өмірде бір жағынан адаммен пайда болатынын, басқа жағынан қоғамда олар адамның көмегімен әлеуметтің келісімді қарым-қатынасынан туындайтынын бейнелі түрде көрсетеді. Бірақ, жеке тұлға одан да жоғары рухани мәртебеге жету үшін оған адамгершілік қасиеттерін – адамның жанын, оның ақылын, ақылды әлемдік пайымдауын біріктіру қажет.

В.Ф.Черноволенко дүниетанымды әлемге адамның тәжірибелік және теориялық қатынасын, қоршаған ортаны елестету, түсіну мен бағалау қабілетін, нақтылы тарихи субъектіні тану мен тәжірибеде өзін тану тәсілін анықтайтын болмыс туралы жалпы білім мен ұсыныстардың жүйесі, сенім мен мақсаттың жүйесі ретінде қарастырады /6/.

А.Г.Спиркин дүниетанымды «қоршаған әлемге: табиғат құбылыстарына, қоғамға және өз-өзіне деген жалпы көзқарасы, сонымен қатар жалпы әлемнің көрінісінен адамның негізгі өмірлік бағыты, сенімі, әлеуметтік-саясаттық мақсаты, таным үдерістері және рухани жағдайлардың бағасы анықталады» деп пайымдады /7/.

Ұлттық дүниетаным туралы І.Ергалиев пен Ғ.Телібаев: «...Адамның дүниемен байланысы, оның тануы белгілі ұлттық жағдайда қалыптасқандықтан, дүниетанымның ұлттық белгілері болады», - деп, мақал-мәтелдерді, аңыздар мен ертегілерді, жырлар мен дастандарды, термелер мен жоқтауларды ежелгі қазақ дүниетанымның түрлері екендігін көрсетті.

Философтар Ә.Нысанбаев /8/, Д.Кішібеков /9/, О. Сегізбаев/10/, М. Орынбеков /11/ т.б. дүниетаным ұғымын сипаттай келе, дүниетанымды тұтас дүние туралы, ондағы адамның орны жайындағы түсініктер мен пікірлердің жиынтығы деп түсіндіреді.

Дүниетанымның басқа көзқарастардан айырмашылығы ол табиғат пен қоғам дамуының заңдылықтарын бейнелейді. Сол заңдылықтарды меңгерудің және адамдардың практикалық іс-әрекетінде қолданудың жолдарын көрсетеді. Яғни, жоғарыда айтылған пікірлерге сүйене отырып, дүниетаным – бұл адам ойындағы қоғам бейнесі ғана емес, оның сол қоғаммен қарым-қатынасы деген қорытынды жасауға болады. Дүниеге көзқарас қоршаған ортамен, қоғаммен тығыз байланыста болғандықтан, ол үнемі даму үстінде болады.

Психологиялық ғылымдарда «дүниетаным» феномені жеке тұлғаның даму бағыты түрінде қарастырылып, мұндай тұжырымдар М.Мұқанов және т.б. еңбектерінен орын тапқан/12/ .

Психологтар «жеке тұлға дүниетанымының маңызды ерекшеліктері, дербес өзгешеліктері бар жеке сананың формасы» деп түсіндіреді. Қалыптасқан дүниетанымдағы табиғаттың, қоғамның жалпы заңдылықтары бейнеленген үлгілер адамның психологиялық өмірімен, оларға жеке қатынасымен біріктіріледі.

Еліміздің белгілі психологы Қ.Жарықбаев дүниетанымға адамның табиғат, қоғамдық өмір туралы білімдерінің *жүйесі* деген анықтама береді.

Дүниетанымның қалыптасуы ұзақ және күрделі үдеріс, оның нәтижесінде жеке көзқарастар қалыптасады. Дүниетаным үдерісіне әртүрлі факторлар, мәселен, әлеуметтік және микроорта мен тәрбие, жаппай ақпарат құралдары т.б. әсер етеді. Жеке адамның өмірге көзқарасының қалыптасу үдерісі дүниетаным элементтерін игеруден, яғни білімнің, ғылымның негіздерін білуден басталады. Дүниетаныммен әлемнің жалпы бейнесі, дүниетану түсінігі, әлемді қабылдау, дүниеге көзқарас, дүниені түсіну сияқты ұғымдармен байланысқан, кейде олар синонимдер ретінде де қолданылады.

Дүниетаным туралы, дүниетанымның жеке тұлғаның дамуымен өзара байланысы жайлы еліміздегі педагогтар Ж.Қоянбаев және Р.М.Қоянбаев т.б. еңбектерінің маңызы зор/13/. Ғалымдар дүниетанымды жеке тұлғаның қалыптасуы мен дамуының анықтаушы факторы екенін айтады.

Біз өз зерттеуімізде «дүниетаным» ұғымының мәнін әртүрлі ғылым салаларындағы (философия, психология, педагогика) білім негіздеріне сүйенеміз.

Бүгінгі таңда қазақ дүниетанымының қалыптасу кезеңдері туралы Ә.Нысанбаев, М.Орынбеков секілді көптеген ғалымдардың еңбектері жарық көруде.

Дүниетаным сөзінің мағынасына, оның лексикалық құрылымына көңіл бөлсек, бұл ұғым «*дүние*» және «*таным*» сөзінен шыққан. Дүние – бұл қоршаған орта, табиғат, бүкіл әлем. Таным – философиялық ұғым – «... айналадағы материалдық шындықтың адам санасында бейнеленуі». Дәлірек айтқанда *дүниетаным дегеніміз* – адам санасының өзінше ерекше түрі, дүние, ондағы адамның алатын орны, оның қоршаған ортаға көзқарасы. Дүниетанымның басты ұғымы ретінде «дүние» және «адам» алынады. Өйткені, дүние - кең байтақ, ұшы-қиыры жоқ, ал оны танитын, оның сырын ашатын табиғаттың перзенті – адам.

Философиялық сөздікте бұл ұғымға мынадай анықтама беріледі:

«Дүниетаным – жеке адамның, әлеуметтік топтың, таптың немесе тұтас

қоғам қызметінің бағытын және шындыққа деген қатынасын анықтайтын үдерістердің, көзқарастардың, мақсат-мұраттар мен сенімдердің жүйесі» .

Педагогикалық және психологиялық әдебиеттерде оқушылар дүниетанымының қалыптасуына байланысты бірнеше жағдайлардың қажеттелігі көрсетіледі: дүниетанымды қалыптастыруда білімнің рөлі; білімнің сенімге айналуы; оқу үрдісінде дүниетанымдық міндеттерді шешу үшін оқушылардың орны; оқушылардың жас ерекшелігінің әсері; оқушыларда дүниетанымды қалыптастыру үшін қажетті жалпы және ерекше жағдайлар. Мысалы, философ Ә.Нысанбаев: «Дүниетаным сананың өзегі болып табылады, ол қоршаған орта құбылыстарын қабылдауымызға көмектесетін призма тәрізді», - дейді/8/.

Кез келген тарихи кезеңдерде табиғат, оның түрлі құбылыстары туралы адамның өзіндік көзқарасы, түсінігі болады. Дүниеге көзқарас – адам санасының, дүниетанымының қажетті бөлігі. М.Орынбеков «Дүниетаным жеке адам және оның қоғамдағы орны, сана-сезімдік қалпы жайлы ұғымдарының жиынтығы, дүниенің біртұтастығын түсіну нәтижесі болып табылады», - дейді.

«Ақпараттық дүниетаным» зерттеулерде кейінірек пайда болып, оларда әр түрлі түсіндірілгенін айта кетейік.

Ақпараттық қоғам жағдайында ақпараттық қоғамның жаңа құндылықтарымен анықталатын өмір сүру салтын меңгеруге біртұтас дайындық болып табылып, жалпы мәдениеттің бөлігі ретінде айқындалатын жеке тұлға мәдениетінің жаңа түрі – ақпараттық мәдениет қалыптастырылуы қажет. Ақпараттық мәдениеттің маңызды құрамдас бөліктерінің бірі дүниетаным болып табылады. Соңғы жылдары зерттеушілер табиғат құбылыстарындағы, адамзат қоғамдастығы өміріндегі, сондай-ақ адам әрекетіндегі ақпарат және ақпараттық үдерістердің айқындаушы рөлін түсінуге жататын жеке тұлғаның дүниетанымдық көзқарасының жаңа сапасын атап көрсету мақсатында, оны ақпараттық дүниетаным деп жиі атап жүр. Осыған орай, *ақпараттық дүниетанымды* адам мен қоғамның жаңа ақпараттық құндылықтарының қалыптасуымен, нысанға, құбылыстарға және ақпараттық ортаның тез өзгермелі үдерістеріне қатысты жеке тұлғаның адамгершілік, этикалық көзқарасының пайда болуымен, әр адамның, сол сияқты бүкіл қоғамның ақпараттық өзара әрекеттестігі мен өзара қарым-қатынасы саласында еркіндік қатыстарының, жауапкершілігі мен өзін-өзі шектеуінің анықталуымен тығыз байланысты деп түсінеміз.

А.М.Атаян ақпараттық дүниетаным біздің өміріміздің негізгі мағыналары - зат, энергия және ақпарат, қазіргі қоғам мен басқарудағы

ақпараттың атқаратын рөлі, өзін басқару жүйесінің ерекшелігі, әртүрлі табиғат жүйесіндегі ақпараттық үдерістердің жалпы заңдылықтары, қоғамды ақпараттандыру және ол үдерістерді дамыту туралы түсініктерді қамтуы қажет дейді/15/. Ақпараттық қоғамның дүниетанымда міндетті түрде ақпараттық этикет болуы керек.

К.К. Колин ақпараттық дүниетаным ақпарат пен ақпараттық үдерістердің рөлін техникалық жүйелерде ғана емес, сонымен бірге табиғат құбылыстарында, адам өмірінің қатынасында, адам әрекетінде анықтайды деген түсінікке сүйенеді/16/.

Л.В. Нестерова ақпараттық дүниетанымды ақпараттың рөлін, адамның ішкі дүниесін үйлестіретін ақпараттық құбылыстар мен үдерістердің мағыналарын мәдениетте теориялық ойлауы деп айтады/17/.

Ақпараттық дүниетаным жеке тұлғаның ақпараттық мәдениетінің ғылыми концептуалды түйінін құрайды.

С.Т. Антонованың көзқарасы бойынша ақпараттық дүниетаным жеке тұлға ұстанымдарының анықталған моделі және өз бағытын түсіндірудегі білімін талдау үдерісінде, біреудің пікірін түсіну, дағдысын меңгеру үдерісінде өз ойын білдіруде пайда болады/18/.

Компьютерлік техника мен ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы, сонымен қатар оның адам әрекетінің барлық саласына енуі компьютер мен ақпараттық технологияларды қолдану бойынша әртүрлі деңгейдегі мамандарды дайындау қажеттігіне әкеліп соқтырды. Сондықтан мектепте информатиканы оқыту мақсаты компьютерді қолдануда оқушылардың алгоритмдік мәдениетін қалыптастыру болды. Осыған байланысты компьютер құрылғыларымен әртүрлі ақпаратты өңдеу үшін ақпараттық технологияларды қолдану туралы білімін кеңейту нәтижесінде компьютерлік сауаттылық жарияланған болатын.

Информатика курсының оқытудың қазіргі заманғы міндеті ғылыми дүниетанымды, әлемнің жеке тұлғалық жүйелік-ақпараттық көрінісін, оқушыларды – қалыптасып жатырған ақпараттық қоғамның болашақ азаматтарын қалыптастыру болып табылады. Бұл жағдайда ақпарат (ақпараттық үдерістер) туралы түсініктің негізгі үш ұғымдарының бірі - зат, жарық, ақпарат туралы, бұлардың қазіргі әлемнің ғылыми көрінісін қалыптастырудағы ақпараттық үдерістердің бірлігі және әртүрлі табиғаттың өзін басқару жүйесінің функционалдануы жайлы сөз болып отыр.

Ғылыми дүниетанымды, әлемнің жеке тұлғалық жүйелік-ақпараттық көрінісін, жеке тұлғаның ақпараттық дүниетанымын қалыптастыру жалпы білім беретін мектептен басталады және оны бітіргенше тоқтамайды. Жаңа стандарттың міндетіне қарамастан, мектеп информатикасы дүниетанымының

шамасы қазіргі тәжірибеде төменгі дәрежеде шешіліп отыр, бұл біріншіден білімдегі осы міндетті шешуге көзделген информатика мұғалімінің дүниетанымының дұрыс қалыптаспағанымен байланысты.

Информатика мұғалімі оқушылар үшін ақпараттық мәдениетті, ақпараттық дүниетанымды тасымалдаушы болып, олар білім беру аясындағы ақпараттық үдерістерді талдауда жүйелі ақпараттық бағытты игеруі, информатика және ақпараттық технологиялар аясында адам білімінің шамасын меңгеруі, оқушылардың ақпараттық дүниетанымын қалыптастыруы, ақпараттық қоғамдағы оқушылардың құндылық-мағыналық мәселелі бағыттарын болжамдайтын ұғымдары мен оларды жеңу тәсілдерін білуі қажет.

Әртүрлі авторлар берген анықтамаларды жалпылай келе, біздің зерттеуіміздің негізгі түсінігіне анықтама береміз. *Ақпараттық дүниетаным* – бұл объектке, құбылыстарға, ақпараттық ортаның үдерісіне қатынасы бойынша жеке тұлға бағытын анықтайтын, оның ақпараттық әрекетін реттейтін және оның кәсіптік педагогикалық әрекетінде байқалатын жалпы ақпараттық ортаға, ондағы адамның рөлі мен орнына жалпылама көзқарастардың тұтастық жүйесі, сонымен қатар осы көзқарастарға негізделген құндылы бағыттар, сезімдер, пікірлер. Қазіргі білім ақпараттық қоғамдағы болашақ азаматқа ақпараттық дүниетанымды қалыптастыруға бағытталған болуы тиіс. Ал, бұл мәселені білім беру ісіне жалпы ақпараттық мәдениеті, дүниетанымы бар және оны өз оқушыларына қалыптастыра алатын пән мұғалімі болған кезде ғана шешуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Платон Пер. с древнегреч. -М.:Мысль, 1999. -528с.
2. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. Энгельс. - М.Политиздат,1971.-72 с.
3. Юнг К.Г. Архетип и символ К.Г.Юнг. - М.Renaissance, /1991 -304 с
4. Ашманис М.Г. Мировоззрение и условия его формирования .– Рига: Изд-во “Зинатис”, 1977.
5. Каган М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: ТОО ТК “Метрополис”, 1996.-430с.
6. Черноволенко В.Ф. Мировоззрение и научное познание В.Ф.Черноволенко .-Киев .1970.-73
7. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание /А.Г.Спиркин. – М.: Политиздат. 1972. -303с.
8. Нысанбаев Ә., Әбжанов Т. Қысқаша философия тарихы, - Алматы, 1999, б.118.

9. Кішібеков Д. Қазақ менталитеті: кеше, бүгін, ертең. - Алматы, 1999, 200 б.
10. Сегізбаев О. Казахская философия XV - начала XX века. - Алматы, 1996, 472 с.
11. Орынбеков М. Ежелгі қазақтардың дүниетанымы.-Алматы, 1996, 83 б.
12. Мұқанов М. Жас және педагогикалық психология. - Алматы, 1982, 247 с.
13. Қоянбаев Ж., Қоянбаев Р.М. Педагогика. -Алматы, 2000, Б.104-105
14. Кішібеков Д. Философия. -Алматы, 1991, 320 б.
15. Атаян А.М. К вопросу о формировании информационной культуры / А.М.Атаян // Пед.информатика. – 1998. -№4. –С.27-32.
16. Колин К.К. Информатика как наука: роль и место информатики в современной системе научного знания: лекция-доклад / К.К.Колин // Создание единого информационного пространства системы образования: сб.материалов школы-семинара. – М.: Изд-во исслед. центра проблем и качества подгот. специалистов, 1998.
17. Нестерова Л.В. Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки: автореф. дис. ...канд.пед.наук / Л.В.Нестерова; БГУ. –Брянск, 2002. -23с.
18. Антонова С.Г. Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия / С.Г.Антонова // Проблемы информатизации культуры: сб.ст. – М., 1996.-Вып.3. – С.23-28.

А.В. НАДЕИН
**ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Аннотация

В данной статье раскрывается исторический аспект девиантного поведения с различных точек зрения, рассматриваются такие понятия как социальная и психологическая нормы.

Бұл мақалада элеуметтік және психологиялық нормадағы түсініктерді қарастыратын, әртүрлі көзқарастағы девиантты тәртіптің тарихи аспектісі ашылады.

Annotation

The given article throws light to the historical aspect of deviant behavior from different points view revealed, touching upon such notions as social and psychological rates.

Ключевые слова: трудный подросток, отклоняющееся поведение, дезадаптированные дети, дети «группы риска», социальные нормы, психологическая норма, нормы-идеалы, адаптивность, самоактуализация.

Проблемы изучения отклоняющегося от общепринятых норм поведения всегда привлекали внимание ученых. Философы и юристы, медики и педагоги, психологи и биологи рассматривали и оценивали различные виды социальной патологии: преступность, пьянство, и алкоголизм, наркоманию, проституцию, самоубийства и т.п.

Современные исследователи применительно к несовершеннолетним с различного рода отклонениями в развитии, с отклонениями в нравственном развитии, акцентуациями характера, с нарушениями в аффективно-волевой сфере, отклонениями в поведении используют термины: «трудные дети», «трудный подросток». К «аномальным детям» относят детей, имеющих отклонения от того, что является типичным или нормальным, но не включает в себя патологическое состояние; выделяются «дезадаптированные дети»; «дети, нуждающиеся в специальной заботе»; дети «группы риска»; «дети с нарушениями в аффективной сфере». Однако названные термины часто несут одностороннюю информацию: бытовую, клиническую, юридическую. Поскольку единой практики употребления данных понятий нет порой не ясно, к какой категории отнести ребенка, имеющего те или иные отклонения в поведении. Считается правомерным употребление терминов: «отклоняющееся», «асоциальное», «ненормативное», «противоправное», «преступное поведение»/1, с. 318/.

У истоков изучения девиантного поведения стоял Э. Дюркгейм. Он показал зависимость отклоняющегося поведения от кризисных явлений в общественном развитии. Во время кризисов, радикальных социальных перемен, в условиях дезорганизации социальной жизни жизненный опыт человека перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. Социальные нормы разрушаются, люди теряют ориентацию, что способствует возникновению отклоняющегося поведения. В связи с этим ученый вводит понятие «аномия», характеризующееся отсутствием жизненных ценностей в обществе.

В самостоятельное научное направление процесс изучения девиантного поведения выделился благодаря Р. Мертону и А. Коэну/2, с.46/.

Основоположник культурологического аспекта девиантного поведения Я.И. Гилинский ввел в употребление термин «девиантное поведение», который в настоящее время употребляется наравне с термином «отклоняющееся поведение». Поэтому следует подчеркнуть точку зрения Я.И. Гилинского, В.Н. Кудрявцева о том, что девиации как флуктуации в неживой природе, мутации в живой природе являются всеобщей формой, способом изменчивости, следовательно, жизнедеятельности и развития любой системы. Поскольку функционирование социальных систем неразрывно связано с человеческой жизнедеятельностью, в которой социальные изменения реализуются также путем девиантного поведения, отклонения в поведении естественны и необходимы. Они служат расширению индивидуального опыта. Возникающее на основе этого разнообразие в психофизическом, социокультурном, духовно-нравственном

состоянии людей и их поведении является условием совершенствования общества, служит осуществлению социального развития/3, с. 64/.

Следует отметить точку зрения В.А. Петровского, Э. Фромма о том, что в нонконформизме заложен рост конструктивного начала человеческого «Я». При этом девиации должны носить социально-творческий характер: различные виды научно-технического и художественного творчества. Социально-негативный характер девиаций деструктивен как для личности, так и для общества. Однако именно этот тип отклоняющегося поведения вызывает наибольший интерес исследователей и чаще рассматривается в социально-психологической литературе/4, с. 96/.

В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация – это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм. В медицине норма – это совершенно здоровый человек; в педагогике – успевающий по всем предметам ученик; в социальной жизни – отсутствие преступлений. Труднее всего определить «психологическую норму» как совокупность неких свойств, присущих большинству людей, эталон поведения. Это – нормы-идеалы. Поскольку уровень интериоризации норм в разных социальных средах имеет существенные отличия, а нормы-идеалы, система основных ценностей носят глобализированный характер, они трудно применимы к конкретным социальным объектам/5, с. 115/.

Итак, норму в психологии можно рассматривать как эталон поведения, следование личности принятым в данном сообществе в конкретное время нравственным требованиям. В идеальной поведенческой норме гармоничная норма (адаптивность и самоактуализация) должна сочетаться с креативностью индивида/5, с. 126/.

Однако гармоничная норма не отражает устойчивых различий психологии людей разного возраста, наиболее существенных и ценных сторон их жизнедеятельности. Следовательно, должны существовать еще и возрастные ее варианты, учитывающие особенности времени и места проживания индивида, служащие ориентирами при разграничении нормы и девиации. В процессе оценки возрастной поведенческой нормы В.Д.Менделевич предлагает анализировать различные стили деятельности, которым должен соответствовать человек определенного возраста: коммуникативный стиль, волевые характеристики, интеллектуальные, эмоциональные и психомоторные особенности, стиль устной и письменной речи. Но четких возрастных особенностей предлагаемых критериев он не приводит, т.к. они могут быть выделены лишь в соответствии с определенным подходом к норме и девиации /5, с. 128/.

Таким образом, динамизм социальных процессов, кризисные ситуации в общественной жизни, рост социальной незащищенности граждан неизбежно приводят к увеличению девиаций, которые проявляются в поведенческих формах, отклоняющихся от норм. Наряду с ростом позитивных девиантных проявлений (политическая активность населения, экономическая

предприимчивость, научное и художественное творчество), усиливаются проявления негативного девиантного поведения (преступность, алкоголизация и наркоманизация населения, аморальность и т.п.). В этих условиях объективно повышается спрос на научные исследования девиаций, их форм, структуры, динамики взаимосвязей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карлсон Р., Батчер Дж., Минека С. Аномальная психология. - 11-издание - Спб.: Питер, 2004.
2. Афанасьев В., Гишинский Я. Девиантное поведение и социальный контроль в условиях кризиса российского общества, -М.: 1995.
3. Кулаков С.А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. Учебно-методическое пособие М.: Фолиум, 1998.
4. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕР СЭ, 2002.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения.-М.: МЕДпресс, 2001

Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания

Қ. БӨЛЕЕВ

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЖЕКЕ ТҮЛҒАҒА ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ КЕШЕНДІ БАҒДАРЛАМАСЫ

Аннотация

Мақалада Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде жеке тұлғаға ұлттық тәрбие берудің кешенді бағдарламасы және оның мазмұны жасалынған.

В статье представлена авторская комплексная программа национального воспитания личности и ее содержание в системе образования Республики Казахстан.

Annotation

The paper has developed a comprehensive program of national education of the individual and its content in the education system of Kazakhstan.

«Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» қойылған мақсаттарға жету үшін шешуге қажетті басты міндеттердің бірі «жастарды отансүйгіштікке тәрбиелеу» екендігі, білім беруді дамытудың «Тәрбие жұмысы және жастар саясаты» бағытында 2011 жылдан бастап «қазақстандық патриотизмді қалыптастыру мақсатында тұрақты негізде мемлекеттік рәміздерді таныту, тарих, салт-дәстүр және ана тілін білу жөнінде іс-шаралар жалғастырылатын болады. ... Тұтас алғанда, мектепке дейінгі жастан бастап тәрбиеге ерекше көңіл бөлінетін болады» делінген /1/.

Бағдарламада сол қойылған мақсатты, шешуге тиісті міндетті және іске асыратын бағытты жүзеге асыру үшін Қазақстанның білім беру жүйесінде, тұтастай алғанда, мектепке дейінгі мекемелерде, орта, техникалық, кәсіптік, жоғарғы оқу орындарында жеке тұлғаға ұлттық тәрбие берудің айрықша қажеттігі туындап отыр. Жеке тұлғаға ұлттық тәрбие беру қажеттігі – егемен еліміздің болашағы ұлттық тәрбие екендігі, оны жүзеге асырушылар – тәрбиешілер, мұғалімдер және оқытушылар жоғары педагогикалық оқу орындарында даярланатыны, сондықтан оларды ұлттық тәрбие беруге дайындау бүгінгі күннің әлеуметтік және педагогикалық көкейкесті проблемасы деп санаймын.

Болашақ педагогтарды ұлттық тәрбие беруге дайындау үшін оларды кәсіби даярлаудың стандарттарын, оқу жоспарлары мен бағдарламаларын түбегейлі жаңарту керек. Сол мақсатта жана оқу пәндерін ендіру қажет. Менің пікірімше, болашақ мұғалімдерді ұлттық тәрбие беруге дайындаудың әдіснамасы ретінде – қазақ философиясы, қазақ мәдениеті, қазақ этнографиясы, қазақ тарихы, қазақ фольклористикасы, қазақ этнопсихологиясы т.б. ұлттық ғылымдар оқу пәндері ретінде оқытылуы тиіс. Ал оларды ұлттық тәрбие беруге педагогикалық және әдістемелік тұрғыда дайындау үшін Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетіндегі «Ұлттық тәрбие» /2/ және Тараз мемлекеттік педагогикалық институтындағы «Қазақ этнопедагогикасы» /3/ атты оқытылып жатқан оқу пәндерін, базалық пәндер ретінде оқыту қажет. Өйткені олар болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие берудің педагогикалық және әдістемелік негіздерімен, ұлттық тәрбиенің құралдары, формалары, әдістері, түрлері және мазмұнымен қаруландырады.

Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы бойынша Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінің құрылымы /1/:

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту. Мектепалды оқыту;
2. Бастауыш білім;
3. Негізгі орта білім;
4. Орта білім: жалпы орта білім (бейінді оқыту) және орта кәсіптік-техникалық білім;
5. Толық емес жоғары білім (қолданбалы бакалавриат);
6. Жоғары білім (бакалавриат);
7. Жоғарғы оқу орнынан кейінгі білім (магистратура және PhD докторантура).

Міне осы жүйеде: 1. «Жеке тұлғаға тәрбие қалай берілуі керек? 2. Оған қандай тәрбие берілуі керек?» – деген сұраулар туындайды.

Сондай-ақ мемлекеттік бағдарламада «Білім беру жүйесін жаңғыртудың маңызды міндеттерінің бірі – өкілдері бәсекеге қабілетті білім меңгерген, ой-өрісі дамыған ғана емес, жоғарғы азаматтық және адамгершілік ұстанымы, отансүйгіштік сезімі мен әлеуметтік жауапкершілігі қалыптасқан зияткер ұлтты қалыптастыру болып табылады», - делінген /1/. Бұл білім беру жүйесінде жеке тұлғаға тұтастай және кешенді ұлттық тәрбие беру қажет деген сөз.

Болашақ мұғалімдердің жеке тұлғаға тұтастай және кешенді ұлттық тәрбие беру іскеліктері мен дағдыларын қалыптастыру үшін педагогтық мамандықтардың ерекшеліктерін ескере отырып, элективті курстар ретінде төмендегідей оқу пәндерін оқытуды ұсынамын:

1. Отбасында балаларға ұлттық тәрбие беру;

2. Мектепке дейінгі мекемелерде ұлттық тәрбие беру;
3. Бастауыш сынып оқушыларына ұлттық тәрбие беру;
4. Негізгі және бейінді мектептер оқушыларын ұлттық тәрбие беру;
5. Техникалық және кәсіптік білім алушыларға ұлттық тәрбие беру;
6. Студент жастарға ұлттық тәрбие беру;
7. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық беруге дайындау.

Аталған арнайы курстар бағдарламаларын құру үшін Тараз мемлекеттік педагогикалық институтында ғалым-педагогтардан тұратын ғылыми топ құрылып, бағдарламалар даярланды. Бағдарламаларды дайындауда балабақша тәрбиешілері, бастауыш және орта мектеп мұғалімдері, техникалық және кәсіптік білім беру оқу орындарының оқытушылары қатыстырылды. Бағдарламалар эксперттік сараптамадан өткізіліп, институттың Ғылыми Кеңесінің шешімімен баспадан шығарылды. Алда сол бағдарламаларға сай оқу және әдістемелік құралдар жазу жұмысы жоспарлануда.

Енді даярланған бағдарламалардың қысқаша мазмұндарын берелік.

1. *«Отбасында балаларға ұлттық тәрбие беру (Авторлары: Бөлеев Қ., Ибраимова Л.Н.)»* бағдарламасы түсінік хаттан, бағдарлама мазмұнынан және қажетті әдебиеттер тізімінен тұрады.

Түсінік хатты отбасында балаларға ұлттық тәрбие берудің маңызы мен міндеттері, ал бағдарлама мазмұнында 10 тақырып берілген: қазақ отбасының тәлімгерлері, орта ғасыр ойшылдары мен қазақ ағартушы-педагогтарының отбасылық тәрбие туралы ой-пікірлері, қазақтың құрсақ тәрбиесі, бесік тәрбиесі, қыз бала тәрбиесі, келін тәрбиесі, ұл бала тәрбиесі, ер жігіт тәрбиесі, отбасылық өмірге дайындау, қазақтың туысқандық қарым-қатынастарының тәрбиелік мәні.

2. *«Мектепке дейінгі мекемелерде ұлттық тәрбие беру (Авторлары: Бөлеев Қ., Оспанбаева М.П., Керімбаева Р.Қ.)»* бағдарламасы түсінік хаттан, бағдарлама мазмұнынан және қажетті әдебиеттер тізімінен тұрады.

Бағдарлама мазмұнында 8 тақырып бар: мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеудің нормативтік-құқықтық құжаттарындағы ұлттық тәрбие беру мәселелері, мектепке дейінгі мекемелерде қазақ халқының денсаулық педагогикасын қолдану ерекшеліктері, қазақ халқының қарым-қатынас ерекшелігімен мектеп жасына дейінгі балаларды таныстыру әдістемесі, көшпенділер танымы– мектепке дейінгі мекеменің оқу-тәрбие үрдісінде, бала шығармашылығының қалыптастырып, дамытуда халықтық педагогиканы қолдану әдістемесі, ұлттық құндылықтар арқылы балаларға әлеуметтік орта нормаларын меңгерту, балабақшада пәндік–дамытушы ортаны ұйымдастыруда халықтық педагогика элементтеріне сүйену, балабақшада ұлттық құндылықтар негізінде педагогикалық үрдісті ұйымдастыру.

3. *«Бастауыш мектеп оқушыларына ұлттық тәрбие беру» және «Негізгі және бейінді мектептер оқушыларына ұлттық тәрбие беру (Авторлары: Бөлеев Қ., Бұзаубақова К.Ж., Елубаева М.С., Досмұхамбетова К.С.)»* бағдарламалары түсінік хаттан, бағдарламалар мазмұнынан және қажетті әдебиеттер тізімінен тұрады.

Бағдарламалар мазмұндары 10 тақырыптан тұрады: оқушыларға ұлттық тәрбие берудің теориялық-әдіснамалық және психологиялық-педагогикалық негіздері, оқушыларға ұлттық тәрбие берудің мазмұны, оқушыларға ұлттық тәрбие берудің әдістемесі, оқушыларға ұлттық тәрбие беруде инновациялық технологияларды пайдалану, оқушыларға ұлттық тәрбие беру кезінде ұжымды қалыптастыру, оқушылардың ұлттық тәрбиелілігін анықтаудың диагностикалық әдістері.

4. *«Техникалық және кәсіптік білім алушылар үшін «қазақ халқының салт-дәстүрлері – ұлттық тәрбие берудің негізі (Авторлары: Бөлеев Қ., Абикеева М.Е.)»* бағдарламасы түсініктеме хаттан, бағдарлама мазмұны мен әдебиеттер тізімінен тұрады.

Түсінік хатта техника және кәсіптік білім алушыларға қазақ халқының салт-дәстүрлері арқылы ұлттық тәрбие берудің маңызы мен міндеттері, ал бағдарлама мазмұны мынандай 5 тақырыптан құрастырылған: қазақтың бала тәрбиесіне байланысты салт-дәстүрлері, қазақтың тұрмыстық салт-дәстүрлері, қазақтың әлеуметтік-мәдени салт-дәстүрлері, қазіргі заман салт-дәстүрлері, қазақ салт-дәстүрлері – ұлттық тәрбие берудің негізі.

5. *«Болашақ мұғалімдерді 12-жылдық мектеп оқушыларына ұлттық тәрбие беруге дайындау тұжырымдамасында (Авторлары: Бөлеев Қ., Бөлеева Л.Қ.)»* тұжырымдаманың қажеттігі, оның мақсаты, этнопедагогикалық білім беру мазмұны, этнопедагогикалық білім беру тұжырымдамасын жүзеге асыру жағдайлары мен жолдары және болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге дайындаудың моделі берілген /4/.

Ал Қазақстан Республикасында студент жастарға ұлттық тәрбие беру тұжырымдамасы Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде жасалынған /5/.

Сонымен, Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде жеке тұлғаға ұлттық тәрбие берудің кешенді бағдарламасы жасалынып, ол сол жүйенің оқу-тәрбие үрдісіне ендірілгенде ғана Мемлекеттік білім беру бағдарламасы арқылы жоғары азаматтық және адамгершілік ұстанымы, отансүйгіштік сезімі мен әлеуметтік жауапкершілі қалыптасқан зияткер ұлтты қалыптастыруға болады деп санаймын.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы //Егемен Қазақстан, 14 желтоқсан 2010 жыл.
2. Ұлттық тәрбие типтік бағдарламасы /Авторлар: С.Ж.Пірәлиев, Р.К.Төлеубекова, А.А.Бейсенбаева т.б. – Алматы: Абай атындағы ҚҰПУ, 2010.-20 б.
3. Бөлеев Қ. Қазақ этнопедагогикасы – ұлттық тәрбие берудің негізі. Таңдамалылар.– Алматы: Нұрлы әлем, 2008. – 160 б.
4. Бөлеев Қ. Болашақ мұғалімдерді оқушыларға ұлттық тәрбие беруге кәсіби дайындау. Монография. – Алматы: Нұрлы әлем, 2004. – 304 б.
5. Қазақстан Республикасының студент жастарына ұлттық тәрбие беру тұжырымдамасы /Авторлары: С.Ж.Пірәлиев, К.Н.Нарибаев, М.А.Нуриев т.б. – Алматы: Абай атындағы ҚҰПУ, 2010. – 35 б.

М.А. АБСАТОВА, Г. О. ТҰРЛЫБАЕВА

ТҰЛҒАНЫ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАР АРҚЫЛЫ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аннотация

Мақалада қоғамның сұранысына сай өсіп келе жатқан ұрпақты ұлттық құндылықтар негізінде тәрбиелеу мәселесі қарастырылады. «Құндылық», «ұлттық құндылық» ұғымдарының мазмұны ғылыми әдебиеттерді контент – талдаумен ашылады.

В статье рассматривается проблема воспитания личности на основе национальных ценностей, которая является требованием современного общества. Содержание понятий «ценность», «национальная ценность» раскрывается на основе контент-анализа научной литературы.

Annotation

The paper studies the problem of education of the individual on the basis of national values, which is the requirement of modern society. The concept of "value", "national value" is revealed through content analysis of scientific literature.

Түйін сөздер: тұлға, құндылық, ұлттық құндылықтар, ұлттық тәрбие, жіктелу.

Қазақстан Республикасының 2009 жылғы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында: « Білім беру жүйесінің басты

міндеті – жеке тұлғаның ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде қалыптасуы мен дамуы және оның кәсіби жетілуі үшін қажетті жағдайлар жасау; баланың тәрбиелену, білім алу және жан-жақты қалыптасу, ана тілін, ұлттық салт дәстүрлерді сақтау, ақпараттану, денсаулығын нығайту сияқты құқықтарын іске асыру болып табылады. Осы сияқты қасиеттерді білім алушылардың бойында қалыптастыру мен дамыту Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің маңызды міндеті ретінде қарастырылады», - деп білім беру саласының алдына зор міндеттерді жүктейді /1,16/. Осы міндетте көрсетілгендей, азаттығымыздың, тәуелсіздігіміздің белгісі болып табылатын ұлттық құндылықтарымызды қазіргі қоғамның талабына сай қайта жандандырып, мәні мен маңызын келер ұрпаққа ұғындыру жұмыстарының қажеттілігі күн тәртібіндегі өзекті мәселе болып отырғаны анық.

Өсіп келе жатқан ұрпақтың құндылықтарды тануы, оларды қабылдауы - адам қажеттілігінің ең басты деңгейі. Құндылықтарды тану – адамның іс-әрекетін қалыптастыра отырып, белгілі бір деңгейде адамның әлеуметтік тәртібін айқындайды.

Белгілі болғандай, құндылықтардың өмірдегі мәнін түсініп, саралап, қабылдайтын – адам санасы. Адам санасында бірінші құндылықты анықтау үшін белгілі бір себепке байланысты қажеттілік оянады, әрі қарай сол қажеттілікті қанағаттандыру жолында өз алдына мақсат қойып, өзі үшін құндылық негізін анықтап алады.

Ғылыми әдебиеттерді талдай келе, құндылық мәселесін құндылықтар теориясы немесе аксиология деп аталады. Аксиология («axia» - грекше «құндылық», «logos» - ілім, ғылым) Аксиология – құндылықтар жаратылысы туралы, оның нақтылықтағы орны мен құндылықтық әлемдегі құрылымы арасындағы әр түрлі құндылықтар байланысы туралы ілім /2,294б/.

Құндылық мәселесіне философтар, әлеуметтанушылар көбірек көңіл бөлуде. Мәселен, әлеуметтанушы ғалым Б.Ерасов «Құндылық – адамның рухани-әлеуметтік дүниеде өмір сүруі. Құндылықтардың пайда болуы, адамның қажеттілігін қанағаттандыратын іс-әрекет, бұл белгілі бір мақсатта жүреді» - дейді. Ол өз зерттеулерінде құндылықтарды былайша топтап көрсетеді:

- Өмірлік құндылықтар: өмір, денсаулық, тән, қауіпсіздік, тыныштық, күш-қуат, өмір, қоршаған орта т.б.
- Әлеуметтік құндылықтар: бедел, әлеуметтік орта, байлық, кәсіп, табыс, отбасы, еркіндік, бейбітшілік, т.б.
- Саяси құндылықтарға: Ата Заң, сөз еркіндігі, азаматтылық, т.б. Моральдық құндылықтарға: жақсылық, махаббат, борыш, намыс, ар-ұят, әділдік, ізеттілік, бақыт т.б.
- Діни құндылықтарға: құдай, сенім, иман, жұмақ, тозақ, т.б.
- Эстетикалық құндылықтарға: әсемдік, сұлулық, өнер, поэзия, мәдениет, әдебиет т.б. /3, 192б/.

Зерттеуші Г.А.Ерғалиева құндылықтарды тәрбие мен оқытудағы

адамгершілікке бағытталған идеалдар деп түсіндіре келе, оларға шындық, қайырымдылық, тұлға, пайда, бостандық, махаббат, шығармашылық және т.б. жатқызады. «Құндылықтар – идеалдарды қабылдау немесе қабылдамау сезімі арқылы айқындалып, ақыл, ой, сана арқылы қабылданады. Құндылықтар – құрметтеу, қошеметтеу, қабылдау тәрізді бағдарды білдіреді. Құндылықтар – сезім мен ақыл-ойдың ұштасуын және сол арқылы адамның іс-әрекет бағдарын белгілейді» - деп өз ойын түйіндейді /4, 286/.

Құндылықтық жүйені мәдениеттің маңызды элементі дей келе, И.Шәмшатұлы «құндылық – бұл адамның тілегі, қажеті, мүддесін қанағаттандыратын құбылыс» - деп көрсете келе, оларды төмендегідей жіктейді:

- өмірлік мәнділіктер (ізгілік, зұлымдық, бақыт, т.б.)
- кешенді құндылықтар (еңбексүйгіштік, әлеуметтік күй, т.б.)
- бір-бірімен қатынас құндылықтары (адамдық, мейірімділік, т.б.)
- демократиялық (сөз бен ар, бостандық, тәуелсіздік, т.б.) /5, 376/.

Ғалым А.К.Каплиева құндылықтың біліктілік, білімділік, имандылық, адамгершілік, эстетикалық, психологиялық, шығармашылық сапаларынан көрінетінін, жақсылыққа талпынып, айналасындағыларға жанашырлық білдіруі, қайырымдылығы, өмірге деген құштарлығы, өмір сүру жайындағы ізденісінің жиынтығын құндылықтың мәні, адамдықтың өлшемі деп белгілейді /5, 456/.

Зерттеуші З.Ж.Айджанова өзінің зерттеу жұмысында құндылықтарды адамның ішкі жан дүниесі, дүниетанымы, жан-жақты дамып жетілген рухани әлемі дей келе, былайша топтап көрсетеді:

- Қоғамның ең жоғарғы құндылықтары:
- Өмір құндылықтары: еңбек, материалды қажеттіліктер, табиғат;
- Әлеуметтік өмір құндылықтары: отбасы, мемлекет, ғылым;
- Рухани өмір мен мәдениет құндылықтары: білім, көзқарас, дүниетаным, ғылыми ой;
- Адамгершілік құндылықтары: адамгершілік, достық, жолдастық, махаббат, шындық т.б. /6, 396/.

Белгілі педагог Г.К.Нұрғалиева құндылықтардың адам өміріндегі маңызын құндылық бағдар ретінде қарастырады. Құндылықтардың өзара кіші әрекеттестігін былайша көрсетеді:

- 1) генетикалық (тұқымқуалаушылық), яғни этникалық шығу тегіне, ұрпақтың дамуы (тектілік, ақсүйектілік);
- 2) структуралық (құрылымдық) – тіл, тарих, мәдениет, дәстүр, этнография, демография;
- 3) факторлық (әсер етушілік) – саяси, экономикалық, экологиялық факторлар;
- 4) функционалдық, яғни мақсат пен қызығушылық, материалдық, әлеуметтік, қоғамдық қажеттіліктер, іс-әрекеттер /7, 566/.

Біз өмір сүріп отырған қоғамның жаңаруы жағдайында жалпы адамзаттық құндылықтардың маңызы айқындалып, рухани, ұлттық құндылықтар ұғымы өзгеше сипат ала бастады. Қазіргі уақытта жас ұрпақты

өз халқының тарихын, тегін, салт-дәстүрін, тілін, білімін меңгерген мәдениетті, адами қасиеті мол шығармашылық тұлға етіп тәрбиелеу-өмір талабынан, қоғам қажеттілігінен туындап отыр.

Ғалым Т.Ғабитов «Құндылық – қасиеттер. Қасиетсіз адам жануарға айналып кетеді» - дей келе, құндылықтардың бала кезден бастап ананың сүті, ана тілі арқылы, өз тарихы мен мәдениетін, әдеп-ғұрыптары мен салт-дәстүрлерін игеру нәтижесінде орнығатынын дәлелдеді /2, 292б/.

Ұлттық тәрбие негізінде халықтың қанында бар қасиеттерді ұрпақ бойына сіңіруге үлкен үлес қосқан ғалымдар: Ә.Табылды, С.Қалиев, Қ.Жарықбаев, С.Ұзақбаева, К.Қожахметова, Ж.Ембергенова және т.б. зерттеулеріндегі ұлттық құндылықтардың ғылыми тұрғыда дәлелденіп, өмірге енуінің маңызы зор болды.

Профессор К.Ж. Қожахметова құндылықты ұлттық тәрбиенің алтын дінгегі ретінде қарастыра отырып, қазақ халқының салт-дәстүріндегі тәрбие отбасынан бастау алатынын айқындайды. Ғалым ұлттық құндылықтарды: ана мен әкені ардақтау, үлкенді құрметтеу, үмітті ақтау, парызды өтеу және т.б. деп көрсетеді. Сонымен қатар, зерттеуші ұлтымызға тән тыйымдарға, олардың тәрбиелік маңызына тоқталады. Атап айтқанда: баланы қайырымдылыққа үйрететін тыйымдар, жастарды жат әдеттерден аулақ болуға шақыратын тыйымдар, қоршаған ортаны қорғау мен тазалыққа тәрбиелейтін тыйымдар және қайтыс болған адамдардың тыныштығын сақтауға шақыратын тыйымдар. «Тыйымдар – дегеніміз жасауға болмайтын істердің нормасы» деп түйіндейді /8,166 б/.

Зерттеуші Ж.Ембергенова халық педагогикасының мынандай құндылықтарын ұсынады: ұлттық мейрамдар, дін, әдет-ғұрып, салт-дәстүр, ұлттық медицина, фольклор, ырымдар мен тыйым сөздер, ұлттық ойындар және т.б. Бұдан біз ұлттық құндылықтардың ұрпақ тәрбиесіне қосатын үлесінің құнды екенін байқаймыз /9, 22б/.

Ғалым К.Оразбекова ұлттық тәрбие негізінде тұлғаны қалыптастырудың педагогикалық тұрғыда жүйелей келе, қазақ халқының он қасиеттен тұратын ақыл мен парасатын былай ашып көрсетеді: кішіпейілділік, адамдарға сезіммен қарау, өз ісінің дұрыс-бұрысына әрекет жасау, халқына қызмет ету, өз сырларын өзгеге ашпау, әр жағдайда сақ болу, артық сөйлемей, әдептілікті сақтау, кешірімді болу, біреудің ісіне араласпау /10,53б/.

Зерттеуші-ғалымдардың еңбектерін жинақтай келе бүгінгі заманның өзекті мәселесі – құндылықтардың, оның ішінде ұлттық құндылықтардың басты мәселеге айналып, көрініс тауып отырғанын аңғарамыз. «Құндылық», «ұлттық құндылық» ұғымдарының мәнін ашу мақсатымен біз ғалымдардың еңбектері негізінде аталмыш категориялардың контент – талдауын жасауды жөн көрдік. (1-кесте)

1-кесте. Ғалымдардың еңбектеріндегі «құндылық», «ұлттық құндылық» ұғымдарының контент - талдауы

№	Автор	Еңбегі	Анықтамасы
1	Қ.Жарықбаев	Психология. – Алматы, «Білім» 1993. –361б.	Құндылық – ұлттық тәрбие, ұлттық сапа, ұлттық мінез-құлық
2	С.Қалиев	Қазақтың салт-дәстүрлері. – Алматы, Санат, 1994. – 222б.	Құндылық – рухани адамгершілік қасиеттер арқылы оқушы бойына ізгілік, имандылық, адалдық тәрбиесін қалыптастырады
3	Н.Смелзер	Социология. –М.: Феникс, 1994. – 687б.	Құндылықтар қоғамдағы адамдардың ұмтылуға тиісті мақсаттарға және оларға жетудің негізгі әдіс-тәсілдеріне қатысты сенімдер
4	Н.И.Лапин	Модернизация базовых ценностей Россиян. //Социологические исследования. –М., 1996, №5 – 3-9б.	Құндылықтар – адамдардың өз мінез-құлқының мақсаты мен қалпы туралы талдап, қорытындылаған түсініктері, онда адамзаттың тарихи тәжірибесі жинақталып, белгілі бір этностың немесе адамзат мәдениетінің мәні жатыр
5	Ш.Амонашвили	Школа жизни. – М., Изд.дом, 1998.	Құндылық - өмірді тану, өмірдің шексіздігін, мәңгілігін түсіну, ықпал ету
6	К.Ж.Қожахметова	Мектептің ұлттық тәрбие жүйесі: теория және практика – Алматы, 1998, – 255б. (45-50б).	Құндылық – сенім, білім, іскерлік, дағды, болмыс, ерікті көзқарас жүйесін қалыптастыратын жүйе
7	Т.И.Петракова	Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. Дисс.докт.пед.наук. –	Құндылық адам әлеуметінің негізі (жер, Отан, отбасы, еібек, білім, мәдениет, бейбітшілік, адамшылық т.б.)

		М.: 1999. –336б.	
8	Құл-Мұхамед Рақымғали	Қазақ мәдениеті әлеуметтік- құндылықтардың қалыптасуы мен дамуы: фил.ғ.к.дисс... – Алматы, 2000. – 231б.	Құндылық – мәдени феномен. Мәдениет арқылы құндылықтар адамдық болмыс тірекке айналады
9	К.Оразбекова	Жеке тұлға ұлттық тәрбиенің ғылыми- педагогикалық негіздері. – Алматы: Комплекс, 2000. – 263б.	Құндылықтың ең басты жиынтығы – «ізгілік». Ізгілік – адамның өзін-өзі тануы, өзіне- өзі баға беруі. Өмірдегі орны мен өмір сүру негізін білуі
10	Г.Ж.Нұрышева	Адам өмірі мәні мәселесінің қазақ философиясындағы көрінісі: фил.ғ.д.дисс... –Алматы, 2002. –321б.	Адам өмірінің құндылығы – адам өмірінің мәнінде, өмірдің мәні – адамшылық, кісілікке жету, қасиетке кір шалдырмау, мәнді өмір сүру
11	Г.Әбдіғалиева, А.Құрманғалие- ва	Қазақстан Ұлттық энциклопедиясы «Қазақ энциклопедиясының Бас редакциясы». – Алматы, 2004, 6 том, 124–125б.	Құндылық – объектінің жағымды және жағымсыз жақтарын білдіретін философиялық-социологиялық ұғым
12	Қазақ мәдениеті энциклопедия- лық анықтамалық	Алматы, «Аруна», 2005. – 412–413б.	Құндылық – танымның, белгілі бір объектінің адам үшін, топ үшін, қоғам үшін қасиетті деп танылуы
13	Бабаев С.Б. Оңалбек Ж.К.	Жалпы педагогика (оқулық). – Алматы «Заң әдебиеті», 2007 – 228 б. (157б.)	Құндылық - болмыстың белгілі бір құбылыстарының адами, әлеуметтік және мәдени мән-мағынасы
14	Қ.Жарықбаев	Жантану негіздері Алматы, 2002. – 415б. – (405б.)	Ұлттық құндылық – ата мекен, тіл, тарих, өнеге, әдебиет, мәдениеттер жиынтығы
15	Г.М.Жусанбаева	Бәрі ұлттық құндылықтардан бастау	Ұлттық құндылық дегеніміз – адамзаттық құндылықтың

	алуы қажет.//Мектеп директорының орынбасары , №1.– Алматы, 2010.	құрамдас бөлігі және әр ұлттың қоршаған табиғат ерекшеліктеріне сай өмір салты негізінде ғасырлар бойы жинақталған тұрмыстық және рухани мұрасы.
--	--	--

Сонымен, ғылыми, анықтамалық әдебиеттерге және зерттеушілердің еңбектеріне талдау жасап, зерделей отырып, «құндылық», «ұлттық құндылық» ұғымдарына әр түрлі анықтамалар берілгендігін байқаймыз. Құндылық ұғымының мәні, мағынасы әр түрлі болуына байланысты ойлар, пікірлер, көзқарастар да әр түрлі екеніне көз жеткіздік.

Қорыта келе, ұлттық құндылықтар – атамекен, тіл, тарих, өнеге, әдебиет, мәдениет, салт-дәстүр туралы білімдер мен өмірде қолданылатын дағдылар жүйесі. Ұлттық құндылықтар жеке тұлға бойындағы ішкі мәдениеттің іргетасын қалаушы, тәрбиенің тамыры. Жеке тұлға мен қоғам құндылықтарының жандануы адам өмірінің негізгі дінгегі болып саналатын адамгершілік, ұқыптылық, ар мен намыс, парыз бен жауапкершілік, игілікті іс сияқты жалпыадамзаттық құндылықтарды қазақ халқының ұлттық құндылықтарынан бөле жармай бірлікте, байланыста қарауды талап етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы 16 қараша 2009 жыл
2. Философия. құр. Ғабитов Т. – Алматы, Раритет, 2004, -392б.
3. Ерасов Б.С. Социальная культурология. –Алматы, 2000. -210б.
4. Ерғалиева Г.А. Рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде студенттердің өзін-өзі тәрбиелеуінің педагогикалық шарттары: дисс.пед.ғыл.канд. –Атырау, 2007. -150б.
5. Каплиева А.Қ. Оқушылардың салауатты өмір сүру дағдыларын рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде қалыптастыру. Пед.ғыл.канд.дисс. –Атырау, 2003. – 149б.
6. Айджанова З.Ж. Бастауыш мектеп оқушыларының рухани-адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру (сыныптан тыс жұмыстар негізінде): пед.ғыл.канд. Ақтау, 2009. -175б.
7. Нұрғалиева Г.К. Психолого-педагогические основы ценностного ориентирования личности: дисс.доктор.пед.наук. –Алматы, 1993. -336 б.
8. Қожахметова К.Ж.Мектептің ұлттық тәрбие жүйесі: теория және практика.–Алматы 1998. 255б
9. Ембергенова Ж. Жастарды салауатты өмір салтына халықтық педагогика құндылықтары негізінде ұрпақ сабақтастығымен ұштастыра

- тәрбиелеу. Пед.ғыл.канд.дисс. –Қарағанды, 2000. -168б.
- 10.Оразбекова К.А. Жеке тұлға ұлттық тәрбиесінің ғылыми-педагогикалық негіздері. Пед.ғыл.канд.дисс. –Алматы, 2001. -298б.

Ш.Ж. КОЛУМБАЕВА

ТРУДНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И СТРАТЕГИЯ ИХ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются причины возникновения трудностей социализации личности в подростковый период и принципы педагогической поддержки как одной из стратегий современного воспитания.

Бұл мақалада жас өспірім шақтағы тұлғаны әлеуметтендіру барысында пайда болатын қиындықтардың себептері және қазіргі тәрбиенің бір стратегиясы ретінде педагогикалық сүйеудің ұстанымдары қарастырылған.

Annotation

This article discusses the causes of the difficulties of socialization during adolescence and the principles of educational support as one of the strategies of modern education.

Ключевые слова: социализация подростков, педагогическая поддержка, принципы педагогической поддержки

Подростковый период называют «трудным возрастом», «переломным периодом». Его содержание заключается в изменении поведенческих характеристик: от почти полного послушания, свойственного малым детям, юноши переходят к сдержанному послушанию – скрытому неповиновению родителям. Если раньше, будучи детьми, они смотрели на мир глазами своих родителей, то теперь они ведут как бы двойной счет: у подростков и юношей выстраивается параллельная система ценностей и взглядов на мир, которая частично пересекается позицией родителей, а частично – со взглядами сверстников. В этот период заканчивается формирование фундамента личности, достраиваются ее верхние – мировоззренческие – этажи. Осознание своего «Я» происходит как осмысление своего места в жизни родителей, друзей, окружающего социума. Одновременно наблюдается постоянный поиск нравственных ориентиров, связанных с переоценкой смысла жизни. Подростки и юноши более восприимчивы к негативным оценкам окружающих, особенно если они касаются одежды, внешнего вида, манер поведения, круга знакомств, то есть всего того, что составляет

социальную среду и социальную символику «Я». Гипертрофированная самостоятельность находит выражение в подчеркнутой резкости собственных оценок: для многих подростков «хорошо» и «правильно» только то, что им нравится /1;2/.

Трудности социализации в этот период связаны с тремя главными обстоятельствами:

- несовпадением между высоким уровнем притязаний (стремление стать героем, прославиться) и низким социальным статусом, который задан их возрастом;
- несовпадением старого стиля родительства, ориентированного на то, что для матери сын или дочь всегда остается ребенком, и новых потенциальных возможностей подростков, заданных их психофизиологическим повзрослением;
- противоречие между усилившейся ориентацией на самостоятельность и усиливающуюся зависимость от мнения и поведения сверстников.

Психофизиологическое повзросление практически ничего не меняет в социально-экономическом положении подростков. Социальный статусы родителей и юношей по-прежнему несовместимы: родители зарабатывают на жизнь, несут моральную и правовую ответственность за детей и неприкосновенность имущества, участвуют в общественной и производственной жизни. Взрослые – собственники, распорядители, опекуны, производители, законодатели, потребители, защитники и т.д. А подростки экономически не самостоятельны, они все еще требуют социальной защиты и не выступают участниками правонарушений. Их ролевой диапазон крайне ограничен. Они не являются собственниками, распорядителями, производителями, законодателями. Они – лишь потребители. Хотя в правовом смысле они не могут принимать жизненно важные решения, в психологическом плане подростки созрели для них. Но родители ограничивают их. В этом и заключается противоречие.

В связи с этим социологи говорят о ролевом бесправии подростков – меньшем объеме прав и обязанностей по сравнению со взрослыми. Обладая меньшими возможностями, подростки сталкиваются с такими глобальными мировоззренческими и нравственными проблемами, которые в зрелом возрасте решены. Недостаток жизненного опыта вынуждает их совершать гораздо больше ошибок, чем это делает взрослые, дети или старики. Но главное не в количестве, а в качестве ошибок, серьезности их последствий: преступности, употреблении наркотиков, алкоголизме, половой распущенности, насилии над личностью. Многие подростки бросают школу, в результате нарушается естественный процесс социализации. Недополучение знаний сразу сказывается на экономическом положении подростка, подростки и юноши оказываются в худшей ситуации на рынке труда. В развитых странах уровень безработицы среди 18-летних в 3 раза выше, чем у взрослых.

Социологи полагают, что сексуальная распущенность, злоупотребление алкоголем и лихачество – не что иное, как попытка играть роль взрослых.

Возможно, что та же самая причина побуждает многих бросать школу. Статус школьника считается «невзрослым». Он не способствует достижению жизненного успеха, а вместе с ним и признанию в группе сверстников. Подростки ищут признания своей психологической взрослости за рамками школы и семьи – институтов, где их продолжают считать детьми /3/ .

Итак, мы рассмотрели трудности социализации в период юности и установили, что главной среди них является ролевой конфликт, или ролевое бесправие подростков.

Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка — с другой. Для педагогики первоначально важно изучение взаимосвязи этих сторон содержания социализации, выявление и обоснование уровня их значимости для ребенка определенного возраста, члена определенной группы, включенного в конкретный социум.

Гуманистическая направленность развития современного общества и образования призвана ставить в центр педагогических усилий личность ребенка. Одним из важнейших элементов системы воспитания школьников является деятельность педагога по оказанию помощи ребенку в решении значимой для него проблемы. От того, насколько педагог обладает способностью вовремя заметить, правильно понять и корректно содействовать решению проблемной ситуации, в которой находится ученик, во многом зависит успешность педагогического влияния на развитие личности школьника.

Сегодня среди различных форм и методов воспитания возрастает значимость педагогической поддержки ребенка, при которой изменяется парадигма взаимоотношений педагога с детьми: вместо «ученик – учитель», рождается парадигма «человек – человек».

В конце 80-х годов прошлого столетия российский педагог О.С.Газман провел анализ ситуации, сложившейся в воспитании в переходный период, и выдвинул ряд идей относительно базовой культуры личности. Он доказал, что есть такие основания, которые остаются неизменными, независимыми от социальной и политической конъюнктуры. Эти основания, в первую очередь, связаны со способностью личности самоопределяться в любой ситуации жизнедеятельности. Причем О.С. Газман не отождествлял самоопределение с адаптацией.

В то время, когда стираются границы между добром и злом, между нравственным и безнравственным, взрослое общество, сознающее свою ответственность перед подрастающим поколением, не может оставить его без поддержки и помощи в трудный период самоопределения.

Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое

достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни /4/ .

Вся воспитательная работа по социально-педагогической поддержке детей «группы риска» строится на следующих принципах:

- *принципе уважения индивидуальности личности* (если подавлять индивидуальность, то личность не раскроется, ее склонности и способности не разовьются);

- *принципе коллективной деятельности* (личность должна уметь согласовываться с другими, индивидуальность в правильно организованной коллективной деятельности расцветает);

- *принципе разумной требовательности* (можно все, что не противоречит закону, правилам школьного распорядка, не вредит здоровью, не унижает достоинство других);

- *принципе возрастного подхода* (каждый возрастной период позитивно отзывается на свои формы и методы воспитательного воздействия);

- *принципе диалога* (уравнивание позиций педагога и школьника, взрослого и ребенка помогает достичь доверительных отношений: ребенок инстинктивно находит иногда более оригинальные и оптимальные пути решения многих проблем, задач, проектов);

- *принципе педагогической поддержки* (ребенок не должен чувствовать себя нелюбимым, даже если он плохо учится. Он должен видеть в педагоге учителя, который защитит его от незнания, от стресса в связи с этим незнанием);

- *принципе стимулирования самовоспитания* (каждый школьник должен знать себя, научиться критически рассматривать свои поступки, воспитывать в себе чувство ответственности. Задача педагогов создать такие условия, где ребенок приобретет опыт планирования и рефлексии своей деятельности);

- *принципе связи с реальной жизнью* (дела, организуемые и проводимые в школе, должны соприкасаться с реальными делами села, поселка, района, области, страны. Дети должны чувствовать себя гражданами Казахстана, действовать на ее благо);

- *принципе согласования* (все действия педагогов должны быть согласованы между собой, подчинены одной общей цели. Кроме того, каждый педагог должен помнить, что его педагогический долг состоит в том, чтобы создать условия для согласования детей друг с другом, детей и их родителей).

Главная идея общей социально-педагогической поддержки заключается в гармонизации взаимодействия воспитанника с социальной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карелина И. О. Возрастная психология и психология развития: Тексты лекций.- Рыбинск, 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://cito-web.yyspu.yar.ru/link1/metod/met104/met104.html>
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста-

СП.:ПИТЕР.-2000-720с.

3. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время» -М.:Знание.-1991-№3-80с.
4. Попова С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя.- М., 2005.-176с.

Г.А. АСКАРОВА, Г.Т. МАХАМЕТЖАНОВА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В РАСШИРЯЮЩЕМСЯ СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ

Аннотация

Проблема формирования социальной компетентности молодого поколения на сегодняшний день является одной из актуальных проблем. Формирование социально компетентного учащегося авторы рассматривают как процесс, сопровождающий человека на всем «маршруте» его жизни.

Оқушының әлеуметтік құзырлығын қалыптастыру қазіргі заман жағдайында өзекті мәселенің бірі болып отыр. Зерттеуші әлеуметтік құзырлықты қалыптастырудың бірнеше бағыттарына сипаттама беруге тырысқан. Құзырлық деген ұғымға анықтамалар сәйкестігі талданған және өз саласына сәйкес білім мен біліктілікпен қаруланған негізді ой-тұжырым жасаған.

Annotation

One pair from new approach in pedagogic appear like this call Social point of view at teaching and so education, Grow up so-called generation. Point of view usable in investigation unite associate always lin constitution Social competent making personality in united Chain this promote maximum motivation proactive state all fundamental skeleton component personality in their addition and combination.

Ключевые слова: личность, школьная молодежь, социализация, социальный мир, социальное компетентное развитие, социально-личностное развитие.

Сегодня, как и раньше, взят курс на гуманизацию и демократизацию школы, который должен привести к новому качеству воспитания. Что стоит за словами «Социокультурная компетенция школьника?». За этими словами стоит новый подход к содержанию воспитания. Это формирование базовой культуры личности, культуры жизненного самоопределения: казахстанского патриотизма и гражданственности, интеллектуальной культуры, духовно-

нравственной культуры, здорового образа жизни, экономической культуры, эстетической, этнической культуры и культуры семейной жизни.

На сегодняшний день в научной литературе накоплен значительный фонд теоретических знаний, характеризующих сущность процесса социальной компетентности в целом. Свой вклад в развитие теории и практики социальной компетентности молодого поколения вносят казахстанские ученые как Н.М.Абдильдина, К.А.Абишева, М.С.Аженова в своих трудах, где дается философский анализ взаимодействия личности и общества.

Социализация школьной молодежи являлась предметом специального исследования З.У.Кенесариной, в котором выявлены методологические основы, динамика и тенденции развития теории и практики социализации школьников в США, создающие основы для конструктивного соотношения с отечественной социально-педагогической практикой.

Педагогические аспекты социализации учитывались при рассмотрении таких приграничных проблем как роль профессиональной ориентации в социальном становлении подрастающего поколения (Б.А.Абдыкаримов, А.П.Сейтешев, Г.Т.Хайруллин), интеграция знаний с ориентацией на общечеловеческие и национальные ценности в их диалектическом единстве (А.А.Бейсенбаева), проблемы социального становления подростков с девиантным поведением (Л.К.Керимов, В.В.Трифонов, Г.А.Уманов), роль детских и молодежных формирований в процессе социального воспитания подрастающего поколения (Е.А.Дмитриенко, К.К.Кунантаева, А.Н.Тесленко), формирование социальной активности школьников в эстетической деятельности (Н.Н.Тригубова).

В школьной среде происходят значительные трансформационные процессы, выражаемые в самооценке, поведении, ценностных ориентациях школьника и проявляющиеся в общей социальной апатии, кризисе нравственных ценностей, падении престижа честного труда, росте гедонистических и потребительских настроений. Увеличивается разрыв между растущими запросами школьников и возможностями их удовлетворения. Поэтому, совместно с учащимися необходимо заниматься поиском нравственных образов духовной культуры и выработкой на этой основе своих собственных ценностей, норм и законов жизни, формирующих активную личную позицию школьника. Формирование культуры личности предполагает воспитание человека с твердыми убеждениями, демократическими взглядами и твердой жизненной позиции. Целью формирования социальной компетентности школьника современности является не проведение самого мероприятия, не формы и методы, а сам

ребенок, его склонности и интересы, отношение к жизни и самому себе. Идеи успешности процесса формирования будут выглядеть смешно, если они не будут строиться на добровольности участия учащихся в воспитательном мероприятии. Принудительный воспитательный процесс ведет к моральной деградации учащихся. Детей нельзя обязать «воспитываться». Свободная воля проявляется, если воспитатель в воспитании опирается на интерес, романтику, чувство товарищеского и гражданского долга, творчество.

Ученики проводят в учебном заведении большую часть своей школьной жизни. Насыщенная учебная программа, участие детей в олимпиадах, марафонах, занятия младших школьников во вне учебное время- все это требует разрядки. Для этого необходима интересная и необычная внеклассная работа, основанная на основе духовно-нравственных, интеллектуальных, экологических, экономических, эстетических культур и культур семейной жизни и здорового образа жизни, которая будет способствовать формированию социальной компетентности личности.

Очень важно выработать совместно с учащимися правила жизни в классе: каждый ученик имеет право на ошибку и ее исправление; не имеет право унижать, оскорблять и обижать другого ученика; должен научиться признавать неправоту и отстаивать свою правоту; учиться дружить и иметь друзей; должен уметь помогать другому человеку и не бояться просить помощи; должен учиться быть терпеливым и настойчивым в достижении своих целей.

При рассмотрении развития личности в течение среднего детства представители психодинамического направления основное внимание сосредотачивают на психосоциальном развитии, когнитивисты- на формирование у детей Я- концепции и нравственности (морали), а теоретики социального изучения основную роль отводят наблюдению, вознаграждению и наказанию. В течение среднего детства Я-концепция становится более реалистичной, сложной и организованной; большая часть Я-концепции ребенка проистекает из его сравнений себя с другими. Дети вырабатывают и поддерживают позитивную самооценку различными способами; успех в школе для многих из них имеет большое значение. Адекватная похвала за действительные достижения улучшает самооценку ребенка.

Центральным моментом социализации является социальное познание, социальный вывод, а также понимание социальной ответственности и социальных предписаний – компоненты социального познания.

Отношение со сверстниками и социальная компетентность в среднем детстве проходит в понимании детьми дружеских отношений. Детские дружеские отношения могут иметь множество позитивных эффектов;

дружеские отношения в период среднего детства, как правило принимают форму обладания «лучшими друзьями»; позже появляются групповые дружеские отношения. Группы сверстников управляются групповыми нормами; в группах сверстников некоторые дети являются лидерами, а некоторые ведомыми. Природа групп сверстников в течение среднего детства претерпевают ряд изменений; повышается важность конформности, и группы становятся более формальными. В группах есть популярные и непопулярные дети; популярность и статус в группе сверстников определяется многочисленными характеристиками ребенка и его поведения. Существование «своих» и «чужих» закладывает основу для предубеждений и дискриминации. В раннем детстве развивается осознание этнической принадлежности еще до того, как ребенок осознает или понимает, что она может явиться причиной предрассудков и предубеждений. Тогда как давление группы сверстников, принуждающее соблюдать групповые нормы, в течение среднего детства повышается, дружеские отношения между представителями разных этнических групп обычно прекращаются и чаще всего начинается рост предубеждений.

В большинстве обществ в течение среднего детства происходит значительное расширение социального мира ребенка.

Личность, как отмечал Б.Г.Ананьев, всегда моложе «индивида» в одном и том же человеке. История личности или ее жизненный путь (биография), хотя и отмечается датой рождения, начинается, однако, много позже. Развитие личности проявляется в смене ее общественных функций, ролей и состояний. Наступление зрелости человека как индивида, личности, субъекта познания и труда по времени не совпадает.

Сейчас становится очевидным, что рассматривать любые процессы, происходящие в природе, жизни, производстве, в образовании и т.д. невозможно без учета всеобщих (Генома) мира. Это обусловлено, прежде всего, функциональной неразрывностью окружающей среды и человека.

Внедрить эти научные идеи в школьную практику с целью формирования целостномыслящего социально компетентного ученика, удалось Н.В.Масловой, Ю.Урманцеву и другим исследователям /1, с.15/.

В процессе формирования социальной компетентности учащихся, мы, учитывая вышеуказанную концепцию о ноосферном образовании, разрабатываем иные воспитательно-образовательные задачи. С точки зрения здоровьесберегающей технологии обучения, задача педагога не просто передать ученику определенную сумму знаний и сформировать ряд умений и навыков в его сознании, а содействовать воспитанию целостно мыслящего, здорового, счастливого, востребованного обществом, социально-

компетентным, владеющего инструментом познания для того, чтобы позитивно влиять на свое окружение.

Для того, чтобы максимально использовать природные ресурсы ученика, учителю необходимо знать психологическую характеристику правого и левого полушарий головного мозга, которая получена путем среднестатистической оценки функциональной асимметрии головного мозга, на основе компьютерного анализа по «Концепции абсолютно моральных ценностей человека» профессора Анушвили А.Н./2,276 с./.

Левое полушарие - это: осознанное психическое состояние; практический ум; конкретное мышление; способность восприятия информации помимо цензуры сверхсознания, позволяющая быстро и легко распознавать количественные характеристики и детали окружающего мира; способность проводить дифференцированный анализ ситуации, а также проявлять изобретательность, осознание интуитивно воспринятых образов и способность описать их понятным другим людям языке; выживаемость человека в физической среде; неосознанное действие, совершаемое на основе психологического автоматизма, где психологический автоматизм является функцией подсознания, а не сверхсознания.

Правое полушарие- это; подключение периферического зрения; духовный рост; гармония с самим собой; гармония с окружающим миром; качественное отложение позитивной информации в долговременной памяти; подключение чувственных каналов; неосознанная психологическая интуиция, которая отвечает за выживание человека в целом; образное мышление; тесная связь с природой, способность распознавания.

Теперь рассмотрим целостность и непрерывность личностного формирования и развития в отечественной теории и зарубежных исследованиях, которые ведутся в различных направлениях:

- 1) дифференциально-диагностическом;
- 2) психоаналитическом;
- 3) в рамках теории решений;
- 4) в рамках теории развития;
- 5) типологическом.

В системе постулатов первого направления можно выделить следующие: а) каждый человек по своим индивидуальным качествам, прежде всего профессионально-значимым, наиболее оптимально подходит к единственной профессии; б) профессиональная успешность и удовлетворенность социальными качествами обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований социальной компетентности; в) социальный выбор является, в сущности, сознательным и рациональным процессом, в котором или сам индивид, или консультант

определяет диспозицию индивидуальных качеств и соотносит ее с уже имеющимися диспозициями требования различных профессий/3/. Позднее эти основания несколько изменились, что нашло свое отражение в следующих положениях: необходимо говорить о комплексах индивидуальных качеств, соотносимых с целой группой профессий; наряду со способностями большое значение для социально профессиональной успешности и удовлетворенности имеют личностные характеристики, прежде всего интересы; для профессионального обучения важны, в первую очередь, индивидуальные качества, а точнее - их соотношение.

Второе- психоаналитическое направление отражает следующую идею: главная роль в выборе профессионально-социальной компетентности принадлежит различным формам потребностей. Еще З.Фрейд рассматривал профессиональную деятельность как форму удовлетворения ранних детских инстинктивных потребностей благодаря «канализации» в ту или иную профессиональную область либидозной (нарцисстической, агрессивной или собственно эротической) энергии. Выбор понимается с этой точки зрения как процесс сублимации.

Третье направление – теория решений связано с именами Д.Тидеман и О.Хара, которые считают, что центральным компонентом выступают варианты профессиональной карьеры, а она определяется последовательностью выбираемых позиций. В классификации Э.Эриксона выделяются следующие возрастные этапы психосоциального развития: от рождения до года (младенчество или орально- сенсорная стадия), от 1 года до 3-х лет (раннее детство или мышечно-анальная стадия), от 3 до 6 лет (возраст игры или локомоторно - генитальная стадия), от 6 до 12 лет (школьный возраст или латентная стадия), от 12-19 лет (подростковый и юношеский возраст), и т.д.

Четвертое направление- теория развития (Д.Сьюпер, М.Бон, Дж.Крайтс)- опирается на следующие положения: люди характеризуются их способностями , интересами и свойствами личности; на этой основе каждый человек соответствует ряду профессий, а профессия- ряду индивидов.

Д.Сьюпер связывает развитие личности с развитием и реализацией «Я-концепции», которая понимается им как «мнение субъекта» о своих качествах и знания о социальных требованиях. Это и определяет как актуальное, так и будущее его поведение.

Особое место в ряду теорий профессионального развития занимает пятое- типологическое- направление (Д.Холланд). Оно сводится к тому, что индивид сам определяет личностный тип, к которому он относится,

отыскивает профессиональную сферу, соответствующую данному типу, выбирает одну из четырех квалификационных уровней этой сферы, что определяется развитием интеллекта и самооценки. Автор выделяет шесть типов личности: практический, интеллектуальный, общественный, обычный, предприимчивый, артистический. Каждому из этих типов личности соответствует свой тип окружения.

Формирование социально компетентного учащегося мы рассматриваем как процесс, сопровождающий человека на всем «маршруте» его жизни. Системно-целостный подход, используемый в исследовании, объединяет все звенья образования, социального компетентного становления личности в единую «цепь». Это способствует максимальному стимулированию активного состояния всех основных структурных компонентов личности в их взаимодополнении и сочетании.

На основе концептуальных исследований отечественных и зарубежных ученых, показывающих сложность и динамичность этого процесса можно выделить ряд положений:

- *социальное компетентное развитие* не может происходить в отрыве от общего развития человека, поэтому включает все компоненты целостного развития личности;
- данный процесс имеет стадии, периоды, этапы, характеризующиеся своими особенностями, единством и *личностно-социальными признаками* в границах качественной определенности;
- *социально-личностное развитие* социально компетентного учащегося- процесс встречного движения социума и индивида;
- содержание социально-личностного развития- целостный процесс, включающий *единство* и *борьбу противоположностей - потребностей*, мотивов и целей, задач, внешнего воздействия и интериоризации, взаимодействия и взаимосодействия; этот процесс характеризуется не только этапностью, но и зависит от факторов *субъективного и объективного характера* (склонности, способности, мотивационно-ценностная готовность и др.; значимость и престижность в обществе, ее правовой и общественный статус);
- формирование социального компетентного учащегося предполагает и *целостную, непрерывно-гибкую, динамичную систему социального образования.*

Казахстанское общество вплотную подошло к пониманию, что формирование социальной компетентности молодого поколения должна стать специализированной и профессионализируемой деятельностью, потому, что стихийная социализация уже не обеспечивает необходимые параметры, нужные для самосохранения и воспроизводства общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Н.В. Ноосферное образование: –М.,2002.
2. Ануашвили А.Н «Концепции абсолютно моральных ценностей человека». –М., 2001.
3. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. –Л., 1988.
4. Г.Крайг. Д.Бокум. Психология развития. 9-е издание. –Питер.2006. – 945с.
5. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. –Алматы: Гылым,1998,225с.
6. Уманов Г.А. Социализация и персонализация.–Алматы:Даур.-1993,120с.
7. Sternberg J.R/(1999). The theory of successful intelligence. Review of general psychology,3,292-316. Copyright 1999 by Educational publishing foundation.

Қолданбалы психология және психотерапия – Прикладная психология и психотерапия

Е.А.КОЗЫРЕВА, А.Н.ЛУШКИНА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

В статье представлены результаты целенаправленной разработки компетентностного подхода к гуманитарно-эстетическому образованию учащихся. В таблицах даны критерии и показатели, результаты мониторинга учащихся начальной школы.

Мақалада оқушыларға гуманитарлы-эстетикалық білім беруде мақсатты түрде жүргізілген біліктілікті зерттеудің нәтижелері ұсынылған. Кестелерде бастауыш мектеп оқушыларының мониторинг мониторингсінің өлшемдері, көрсеткіштері және нәтижелері берілген. Оқушыларда қалыптасқан белгілі бір біліктіліктер деңгейінің диагностикасы көрсетіліп отырғандай, инновациялық қайраткерліктің психологиялық түсіндірілуінің өнімділігін, білім беру үрдісін басқарудың сапасын айқындауға мүмкіндік береді.

Annotation

The author of the given work presents the results of a focused approach in developing the competence of Humanity and aesthetic education learners. The table lists the criteria and indicators and monitoring of primary school students. The results of the diagnostics of the degree of formation of students' specific skills allow us to conclude about the effectiveness of psychological support innovation, as well as the educational process management.

Ключевые слова: компетентность, мониторинг.

Новые социальные условия требуют от выпускников школы развития определенных качеств личности, новых умений, расширяющих возможности самореализации. Особую актуальность приобретает компетентностный подход в образовании, который в противоположность концепции усвоения знаний предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и

общественной жизни. Особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях. Овладение различного рода компетенциями становится основной целью и результатами процесса обучения и определяет его эффективность, то есть качество.

В ходе реализации деятельности городской экспериментальной площадки Департамента образования г. Москвы (II уровень) «Перспективы развития художественно-эстетического образования в социокультурном пространстве современного мегаполиса» нами разработаны критерии, параметры, показатели анализа результативности деятельности по формированию ключевых компетенций, методы их выявления. Нами целенаправленно ведется разработка компетентного подхода к гуманитарно-эстетическому образованию учащихся.

Таблица I.

СОДЕРЖАНИЕ МОНИТОРИНГА

Предмет мониторинга	Способ мониторинга
1. Личность школьника. Индивидуальные достижения учащихся (образовательные результаты).	Статистический анализ:
- Оценка общеобразовательных достижений.	<p>Диагностика умений-компетентностей в каждой предметной области и их уровня посредством предъявления учебно-познавательных задач различной когнитивной сложности (в программе Эльконина-Давыдова, «Школа-2000...» и др.).</p> <p>Анализ результатов ЕГЭ, итоговая аттестация девятиклассников, итоговый контроль выпускников 4-х классов.</p>
- Оценка предметной компетенции.	Участие в олимпиадах, творческих конкурсах, фестивалях, интеллектуальных марафонах, в т.ч. оценка профильных достижений.

<p>-Оценка ключевых компетенций.</p>	<p>Психологическое тестирование уровня развития способностей, компонентов мышления и понимания – надпредметных компетенций. Методика исследования ключевой интеллектуальной компетентности Э.Ф.Замбицянине «Определение уровня умственного развития младших школьников». Методика исследования креативности П.Торренса.</p>
<p>-Оценка личностных и социально-личностных достижений.</p>	<p>Диагностика опосредованности умственной деятельности, обучаемости (адаптация методик А.Н.Леонтьева, А.Я.Ивановой). Диагностика уровня воспитанности. Оценка состояния здоровья. Количественный и качественный анализ участия в социальных проектах. Диагностика мотивов учебной деятельности Е.М.Бохорского «Ранжированная оценка мотивов учебной деятельности». «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО Е.А.Климова). «Карта интересов» (Методика А.Е.Голомштока). Методика личностного роста школьников Д.В.Григорьева, И.В.Кулешова, П.В.Степанова.</p>
<p>2.Психологический климат как условие развития активности и ответственности школьников.</p>	<p>Психологические методики: «Определение привлекательности для школьника группы одноклассников» (на основе индекса групповой сплоченности Сишора). «Мой класс» (Ю.З.Гильбух). Изучение психологического климата в педагогическом коллективе.</p>
<p>3.Профессиональная компетентность учителя в области технологий развития личности.</p>	<p>1.Психодиагностика чувств, реакций, убеждений учителя (Методика «ЧРУ-Экспресс» Диагностика личностно-развивающего потенциала учителя, К. Роджерс). 2.Психодиагностика склонности учителя к</p>

	<p>макиавеллизму (манипулированию).</p> <p>3.Педагогическая диагностика профессиональных умений учителя в области личноно ориентированной педагогической диагностики; интерпретации учебных текстов и их логико-дидактического структурирования (авторская разработка).</p> <p>4.Качественная и количественная оценка диагностических умений учителя (авторская методика).</p> <p>Диагностика социокогнитивной компетентности с использованием методик Л.М.Фридмана «Ценностно-ориентационное единство», М.Рокича «Ценностные ориентации» (инструментальные и терминальные).</p> <p>Диагностика валеологической компетентности учителя с использованием методики Мак-Лина «Шкала организационного стресса».</p> <p>Диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной.</p>
<p>4.Оценка кадровых ресурсов инновационной деятельности.</p>	<p>Оценка степени квалификации педагогических кадров (авторская разработка).</p> <p>Анализ динамики развития кадрового потенциала.</p> <p>Анализ содержания и степени включенности педагогических кадров в инновационную образовательную деятельность Центра образования.</p> <p>Экспертиза результатов инновационной деятельности педагогов. Наличие публикаций и др. способов трансляции педагогического опыта.</p>
<p>5.Открытость образовательного пространства Центра образования №1601</p>	<p>Социологический опрос участников образовательного процесса на предмет осведомленности об основных направлениях и результатах деятельности Центра образования, а также источниках получения необходимой информации об учреждении.</p>

	Интервью. Контент-анализ обращений, выступлений на круглых столах, конференциях, общественных советах родителей, учащихся, педагогических работников, общественности, СМИ.
6. Вариативность образовательной среды как условие самоопределения личности в выборе видов и способов учебно-познавательной деятельности и общения.	<p>Психолого-педагогическая диагностика соответствия образовательных условий направленности личности, склонностей, способностей и интересов учащихся на основе индивидуально-типологического подхода.</p> <p>Экспертный анализ и оценка соответствия педагогических условий основного и дополнительного образования школьников их психологическим характеристикам и образовательным потребностям.</p> <p>Статистический анализ спроса учащихся и родителей на различные образовательные услуги и программы основного, дополнительного образования и профессиональной подготовки.</p> <p>Исследование степени удовлетворенности учащихся школьной жизнью (степени социального самочувствия по А.А. Андрееву).</p>
7. Материально-технические условия инновационной деятельности.	Анализ (с позиции достаточно-необходимо) технической оснащенности направлений развития Центра образования: оснащенность медиатеки, библиотеки, предметных кабинетов; оснащенность медицинским оборудованием и мебелью, организация безопасных условий осуществления УВП и др.

В ходе эксперимента определены параметры компетенций, формируемых у обучающихся под влиянием содержания инновационного образовательного процесса.

Таблица II.

Компетентность	Критерии	Параметры	Показатели	Инструментарий
----------------	----------	-----------	------------	----------------

Личностная	<p>Мотивационно-личностной.</p> <p>Познавательный интерес</p>	<p>Отношение учащихся к усвоению новых знаний, готовность к обучению, личностному развитию и профессиональному самоопределению.</p>	<p>Личностный смысл получения знаний; структура мотивационной сферы; степень готовности реализовать полученные знания и умения в образовательном процессе.</p>	<p>Методика Е.М. Бохорского «Ранжированная оценка мотивов учебной деятельности». «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Карта интересов» А.Е.Голомштока</p>
Интеллектуальная	<p>Когнитивно-деятельностный</p>	<p>Результативность учебной деятельности ученика, умение применять на практике свои знания.</p>	<p>Наличие устойчивых положительных результатов в обучении и воспитании школьников; уровень сформированности когнитивной сферы; логичность и обоснованность выводов учащихся, способность к рефлексии и анализу результатов собственной деятельности.</p>	<p>Методика на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра для определения уровня умственного развития младших школьников (автор - Э.Ф. Замбицявичене). «Групповой интеллектуальный тест»</p>

Художественно-эстетическая	Творческий потенциал личности, уровень общей культуры учащихся.	Проявление творческих способностей учащихся, самореализация и духовный рост личности.	Способность к порождению большого числа идей, выраженных в виде рисунков; Способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем; способность к выдвиганию идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных.	Тесты Торренса, Джонсона, Зиверта.
-----------------------------------	---	---	--	------------------------------------

Соотнесем результаты психологических исследований с реализацией компетентного подхода в образовательном учреждении (на примере г. Москвы).

В течение экспериментального периода с учащимися Центра образования проводилась комплексная психодиагностика с целью выявления творческого потенциала, креативности, направленности, ведущих учебных мотивов обучающихся.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы методики:

- тест креативности Торренса,
- методика диагностики направленности личности Баса, «Ранжированная оценка мотивов учебной деятельности» (автор Е.М. Бохорский),
- методика «Выявление ориентаций школьников на художественно-эстетические ценности».

Тест креативности Торренса позволяет оценить способности учащихся по трем показателям:

1. показатель беглости отражает способность к порождению большого числа идей, выраженных в виде рисунков;

2. показатель гибкости оценивает способность выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разнообразные стратегии решения проблем;

3. показатель оригинальности характеризует способность к выдвиганию идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных.

Методика Б.Басса выявляет направленность личности обучающихся.

Методика «Выявление ориентаций школьников на художественно-эстетические ценности» определяет уровень сформированности художественно-эстетических ценностей испытуемых.

Методика «Ранжированная оценка мотивов» (автор Е.М. Бохорский) выявляет типы учебной мотивации.

В исследованиях принимали учащиеся экспериментальных и контрольных классов. По вышеназванным методикам были протестированы 380 человек.

Экспериментальные классы	Контрольные классы
1 «А»	1 «Б»
2 «А»	2 «Б»
3 «А»	3 «Б»
4 «А»	4 «Б»
5 «ГИМ»	5 «РУС»
6 «РИК»	6 «ГИМ»
7 «ЛИК»	7 «ИН»
8 «ЛИК»	8 «ГИМ»
9 «ЛИК»	9 «ГИМ»

Тест креативности Торренса

Таблица 3.

Уровень беглости

	Высокий	Средний	Низкий
1 «А» (25 чел.)	15 ч. 100 %	-	-
2 «Б» (21 чел.)	21 чел. 100%	-	-
2 «А» (20 чел.)	20 чел. 100%	-	-
2 «Б» (23 чел.)	23 чел. 100 %	-	-
3 «А» (22 чел.)	22 чел. 100 %	-	-
3 «Б» (20 чел.)	19 чел. 95 %	-	1 чел. 5 %

4 «А» (23 чел.)	23 чел. 100%	-	-
4 «Б» (22 чел.)	22 чел. 100 %	-	-
5 «ГИМ» (20 ч.)	20 чел. 100 %	-	-
5 «РУС» (21 ч.)	21 чел. 100%	-	-
6 «РИК» (22 ч.)	22 чел. 100 %	-	-
6 «ГИМ» (21 ч.)	21 чел. 100 %	-	-
7 «ЛИК» (23 ч.)	22 чел. 96 %	1 чел. 4 %	-
7 «ИН» (23 чел.)	22 чел. 96 %	1 чел. 4 %	-
8 «ЛИК» (19 ч.)	16 чел. 84 %	3 чел 16 %	-
8 «ГИМ» (17 ч.)	17 чел. 100 %	-	-
9 «ЛИК» (17 ч.)	17 чел. 100 %	-	-
9 «ГИМ» (20 ч.)	20 чел. 100 %	-	-

Таблица 4.

Уровень гибкости.

	Высокий	Средний	Низкий
1 «А» (25 чел.)	23 ч. 92 %	2 ч. 8 %	-
2 «Б» (21 чел.)	20 ч. 95 %	1 ч. 5 %	-
2 «А» (20 чел.)	21 ч. 100 %	-	-
2 «Б» (23 чел.)	23 ч. 100 %	-	-
3 «А» (22 чел.)	21 ч. 95 %	1 ч. 5 %	-
3 «Б» (20 чел.)	19 ч. 95 %	1 ч. 5 %	-
4 «А» (23 чел.)	20 ч. 87 %	3 ч. 13 %	-
4 «Б» (22 чел.)	22 ч. 100 %	-	-
5 «ГИМ» (20 ч.)	20 ч. 100 %	-	-
5 «РУС» (21 ч.)	18 ч. 85 %	3 ч. 15 %	-
6 «РИК» (22 ч.)	16 ч. 73 %	5 ч. 23 %	1 ч. 4 %
6 «ГИМ» (21 ч.)	14 ч. 67 %	6 ч. 28 %	1 ч. 5 %
7 «ЛИК» (23 ч.)	18 ч. 78 %	5 ч. 22 %	-
7 «ИН» (23 чел.)	21 ч. 92 %	2 ч. 8 %	-
8 «ЛИК» (19 ч.)	14 ч. 73 %	4 ч. 27 %	-
8 «ГИМ» (17 ч.)	17 ч. 100 %	-	-
9 «ЛИК» (17 ч.)	10 ч. 59 %	7 ч. 51 %	-
9 «ГИМ» (20 ч.)	11 ч. 55 %	9 ч. 45 %	-

Таблица 5.

Уровень оригинальности.

	Высокий	Средний	Низкий
1 «А» (25 чел.)	6 ч. 24 %	17 ч. 68 %	2 ч. 8 %

2 «Б» (21 чел.)	2 ч. 10 %	16 ч. 76 %	3 ч. 14 %
2 «А» (20 чел.)	-	12 ч. 60 %	8 ч. 40 %
2 «Б» (23 чел.)	2 ч. 9 %	16 ч. 69 %	5 ч. 22 %
3 «А» (22 чел.)	1 ч. 5 %	17 ч. 77 %	4 ч. 18 %
3 «Б» (20 чел.)	5 ч. 25 %	11 ч. 55 %	4 ч. 20 %
4 «А» (23 чел.)	20 ч. 87 %	3 ч. 13 %	-
4 «Б» (22 чел.)	2 ч. 10 %	19 ч. 85 %	1 ч. 5 %
5 «ГИМ» (20 ч.)	2 ч. 10 %	14 ч. 70 %	4 ч. 20 %
5 «РУС» (21 ч.)	3 ч. 15 %	13 ч. 61 %	5 ч. 24 %
6 «РИК» (22 ч.)	6 ч. 27 %	12 ч. 55 %	4 ч. 18 %
6 «ГИМ» (21 ч.)	1 ч. 5 %	15 ч. 71 %	5 ч. 24 %
7 «ЛИК» (23 ч.)	2 ч. 7 %	12 ч. 53 %	9 ч. 40 %
7 «ИН» (23 чел.)	4 ч. 18 %	15 ч. 65 %	4 ч. 17 %
8 «ЛИК» (19 ч.)	2 ч. 10 %	10 ч. 52 %	7 ч. 38 %
8 «ГИМ» (17 ч.)	1 ч. 5 %	11 ч. 65 %	5 ч. 30 %
9 «ЛИК» (17 ч.)	1 ч. 6 %	11 ч. 65 %	5 ч. 29 %
9 «ГИМ» (20 ч.)	1 ч. 5 %	12 ч. 60 %	7 ч. 35 %

Методика диагностики направленности личности Б. Басса.

Таблица 6.

	Направленность на себя	Направленность на общение	Направленность на дело
5 «ГИМ» (27 чел.)	9 ч. 36 %	11 ч. 40 %	7 ч. 24 %
5 «РУС» (24 чел.)	8 ч. 35 %	11 ч. 47 %	5 ч. 18 %
6 «РИК» (22 чел.)	6 ч. 28 %	8 ч. 36 %	8 ч. 36 %
6 «ГИМ» (23 чел.)	8 ч. 35%	12 ч. 52 %	3 ч. 13 %
7 «ЛИК» (22 чел.)	6 ч. 27 %	12 ч. 55 %	4 ч. 18 %
7 «ИН» (21 чел.)	7 ч. 33 %	10 ч. 48 %	4 ч. 19 %
8 «ЛИК» (15 чел.)	1 ч. 7 %	11 ч. 73 %	3 ч. 20 %
8 «ГИМ» (18 чел.)	6 ч. 33 %	7 ч. 39 %	5 ч. 28 %
9 «ЛИК» (20 чел.)	4 ч. 20 %	6 ч. 30%	10 ч. 50 %
9 «ГИМ» (20 чел.)	6 ч. 30 %	6 ч. 30%	8 ч. 40 %

Методика «Выявление ориентаций школьников на художественно-эстетические ценности».

Таблица 7

	Высокий	Средний	Низкий
5 «ГИМ» (20 ч.)	1 чел. 5 %	14 чел. 70 %	5 чел. 25 %
5 «РУС» (21 ч.)	1 чел. 5 %	16 чел. 77 %	4 чел. 18 %

6 «РИК» (22 чел.)	9 чел. 41 %	8 чел. 36 %	5 чел. 23 %
6 «ГИМ» (25 ч.)	2 чел. 8 %	18 чел. 72 %	5 чел. 20 %
7 «ЛИК» (22 чел)	1 чел. 5 %	17 чел. 77 %	4 чел. 18 %
7 «ИН» (23 чел.)	7 чел. 32 %	15 чел. 68 %	---
8 «ЛИК» (17 чел.)	3 чел. 17 %	13 чел. 78 %	1 чел. 5 %
8 «ГИМ» (18 чел)	-----	9 чел. 50 %	9 чел. 50 %
9 «ЛИК» (19 ч.)	4 чел. 21 %	19 чел. 63 %	3 чел. 16 %
9 «ГИМ» (20 чел)	3 чел. 15 %	12 чел. 60 %	5 чел. 25 %

Методика «Ранжированная оценка мотивов учебной деятельности»

Таблица 8.

Класс (кол-во в классе\кол-во продиагностиро- ванных)	Мотив учебной деятельности				
	Личностный	Собственно- учебный	Социальный	Самосовершен- ствования	Профессиональ- ный
1 «А» (25ч.)	4% (1ч.)	32% (8ч.)	64% (16ч.)		
1 «Б» (21ч.)	нет	67% (14ч.)	33% (7ч.)		
2 «А» (21ч.)	14% (3ч.)	24% (5ч.)	62% (13ч.)		
2 «Б» (23ч.)	10% (2ч.)	47% (11ч.)	43% (10ч.)		
3 «А» (21ч.)	14% (3ч.)	72% (15ч.)	14% (3ч.)		
3 «Б» (19ч.)	5% (1ч.)	53% (10ч.)	42% (8ч.)		
4 «А» (21ч.)	9% (2ч.)	48% (10ч.)	43% (9ч.)		
4 «Б» (22 ч.)	нет	50% (11ч.)	50% (11ч.)		
5 «Гим» (20 ч.)	0% (0ч)	70% (14ч)	30% (6ч)		
5 «ИН» (24 ч.)	33% (10ч)	28% (8ч)	39% (12ч)		
5 «Рус» (22 ч.)	18% (4ч)	43% (10ч)	39% (9ч)		
6 «Гим»(25 ч.)	16% (4ч)	4% (1ч)	60% (15ч)	20% (5ч)	
6 «Рик» (22ч.)	18% (4ч)	37% (8ч)	18% (4ч)	27% (6ч)	
7 «Ин» (22ч.)	9% (2ч)	32% (7ч)	23% (5ч)	36% (8ч)	
7 «Лик» (23ч.)	9% (2ч)	13% (3ч)	17% (4ч)	61% (14ч)	

8 «Лик» (15ч.)	7% (1ч)	20% (3ч)	7% (1ч)	66% (10ч)	
8 «Гим» (17ч.)	5% (1ч)	18% (3ч)	18% (3ч)	56% (10ч)	
8 «Тех» (18ч.)	0% (0ч)	28% (5ч)	11% (2ч)	61% (11ч)	
9 «Лик» (20ч.)	20% (4ч)	10% (2ч)	15% (3ч)	20% (4ч)	35% (7ч)
9 «Гим» (20ч.)	5% (1ч)	30% (6ч)	5% (1ч)	20% (4ч)	40% (8ч)

В тесте креативности Торренса показатель оригинальности характеризует способность к выражению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твёрдо установленных. К концу обучения в начальной школе творческие способности в большей степени развиты у учеников экспериментального класса. В среднем звене корреляция – «экспериментальный класс – высокий уровень творческих способностей» – ярко наблюдается только в параллели 6-х классов. В остальных протестированных классах, как экспериментальных, так и контрольных, творческий потенциал личности обучающихся проявляется примерно одинаково, в достаточной степени, в соответствии с возрастной нормой.

По результатам методики Б. Басса можно сделать вывод о том, что у обучающихся экспериментальных классов ведущей является направленность на общение и на дело. Это свидетельствует об успешной социализации обучающихся, эффективном формировании у них коммуникативной и социокогнитивной компетентности. Особенно важно создание условий для благоприятного развития личностной сферы и коммуникативных способностей в подростковом возрасте, когда формируется характер и происходит становление личности школьника, закрепляются способы поведения в социуме и приоритетные жизненные установки. Важно отметить тот факт, что эгоистические, эгоцентристские тенденции в развитии школьников не являются преобладающими в протестированных классах (как экспериментальных, так и контрольных) средней и старшей школы.

Анкета «Выявление ориентаций школьников на художественно-эстетические ценности». Гипотезой данного исследования является положение о том, что у обучающихся экспериментальных классов ориентация на художественно-эстетические ценности развита в большей степени. Эта мысль нашла своё подтверждение в параллелях 6-х и 8-х классов. В остальных протестированных классах средней и старшей школы

это соотношение не соблюдается, результаты примерно одинаковы как в экспериментальных, так и в контрольных классах: художественно-эстетические ценности и компетенции сформированы у большинства школьников в достаточной степени.

Методика «Ранжированная оценка мотивов учебной деятельности» позволяет сделать вывод о формировании мотивационной сферы школьников в соответствии с возрастным развитием. Так, в начальной школе ведущим типом деятельности является учебная. Большинство обучающихся младших классов проявляют высокую познавательную активность, интерес к учёбе и к знаниям. На первом месте у таких детей – собственно учебные мотивы. Главное в начальной школе – научиться учиться. Это умение и желание развивается у учащихся 1–4-х классов в соответствии с возрастной нормой. Обучение в средней школе происходит, как известно, в подростковом возрасте, когда учебная деятельность продолжает развивать интеллектуальную компетентность учащихся, но ведущим типом деятельности становится общение со сверстниками. При создании необходимой среды и условий в образовательном учреждении в целом и в каждой отдельной классной группе в частности происходит гармоничное развитие личности подростка, формируются коммуникативная и социокогнитивная компетентности, запускаются процессы самопознания и самосовершенствования. Это наглядно соотносится с иерархией мотивов в подростковой среде по результатам тестирования: вместе с учебными мотивами на первых позициях находятся социальные и мотивы самосовершенствования. К окончанию обучения в среднем звене школы у подростков формируется профессиональная направленность личности, профессиональная мотивация. Этому способствует эффективно организованная систематическая работа педагогических работников по профессиональной ориентации школьников. Результаты этой работы – у большинства девятиклассников, принявших участие в исследовании, ведущими мотивами учебной деятельности являются профессиональные.

Психологические исследования позволяют сделать общий вывод о том, что в экспериментальной выборке учащихся развиваются ключевые надпредметные компетентности: личностная, художественно-эстетическая, социокогнитивная, коммуникативная и др. Результаты диагностики степени сформированности у учащихся определённых компетенций позволяют сделать вывод об эффективности психологического сопровождения инновационной деятельности, а также о качестве управления образовательным процессом.

Таким образом, эти критерии являются надежными и дифференциально-диагностичными для оценки качества образовательного процесса. Выбранный инструментарий позволяет надежно и достоверно изучать особенности сформированности компетенций у учащихся в области гуманитарно-эстетического образования. Разработанные в ходе экспериментальной деятельности критерии, параметры, показатели позволяют выявить уровень сформированности компетентностей учащихся в области гуманитарно-эстетического образования, а также прогнозировать развитие обучающихся и обоснованно проектировать их индивидуальную образовательную траекторию.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.gorski.ru/vitrina/test/> - сайт президента Международной академии дополнительного образования Горского В.А.
2. Власов В.Н, Бохорский Е.М., Крылова Т.С. Методологическое обеспечение службы помощи образовательного учреждения. - Брянск, БГПУ, 1995.
3. Практическая психодиагностика / Под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2004.
4. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торранса. Адаптированный вариант. – Спб.: Речь, 2006.
5. Энциклопедия психодиагностики. Том 1. психодиагностика детей / Под / Под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2008.

А.К. ЖАЛМУХАМЕДОВА

О НЕОБХОДИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВУЗОВСКИХ КОНСУЛЬТАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация

В статье определены основные направления деятельности консультационно-практического центра психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями в университете.

Мақалада мүмкіндіктері шектеулі білімгерлерге психологиялық-педагогикалық көмек берудегі консультациялық-тәжірибелік орталық қызметтің негізгі бағыттары сипатталады.

Annotation

The article determines the main directions of Consulting-Practical Center activity on psycho-pedagogical support of disabled students.

Ключевые слова: консультационно-практический центр, лица с ограниченными возможностями, инвалиды, социальная поддержка, специальные социальные услуги, образовательно-реабилитационная среда, универсальный дизайн для обучения, дистанционное обучение, вспомогательные (компенсаторные) технические средства.

Государственной Программой развития образования в РК на 2011 – 2020г.г. предполагается разработка т.н. «модульных образовательных программ» для лиц с ограниченными возможностями, в том числе и для обучающихся в высших учебных заведениях, реализация которых возможна лишь при организации образовательно-реабилитационной среды как обязательной компоненты доступности высшего образования. В Программе также указывается на то, что «развитию инклюзивного образования будет способствовать создание *консультационно-практических центров* при вузах, осуществляющих подготовку специалистов соответствующего профиля»/1/.

Так, например, в настоящее время в КазНПУ имени Абая обучаются более 100 студентов-инвалидов с нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, неврологическими заболеваниями и т.д., для которых в нашем университете должны быть созданы специальные образовательные условия, учитывающие особенности их коммуникативной и когнитивной деятельности, передвижения, социально-культурные, образовательные и медицинские потребности.

Создание в высшем учебном заведении образовательно-реабилитационной среды для студентов с ограниченными возможностями должно осуществляться в рамках ежегодной Программы поддержки студентов с ограниченными возможностями, определяющей цели и задачи, перечень конкретных мероприятий по их решению, сроки исполнения, ресурсное обеспечение и контроль за их исполнением. Для реализации Программы необходимо организовать в университете специальное подразделение – *Консультационно-практический центр*, в которое должны войти специалисты разного профиля: специальный педагог, психолог, социальный педагог, инженер-техник, сурдопереводчик и др. Основной целью создания подобной организационно-функциональной структуры университета станет практическая реализация обеспечения доступа студентов с ограниченными возможностями к качественному образованию.

Можно выделить следующие компоненты построения образовательно-реабилитационной среды:

1. разработку организационно-технологических условий единого национального тестирования (ЕНТ) абитуриентов с ограниченными возможностями, формирования психологической готовности абитуриентов к совместному обучению в учебном заведении;
2. определение статуса студента-инвалида; разработка внутривузовского плана/программы мероприятий, направленных на социальную поддержку студентов данной категории;
3. социально-психологическая поддержка студентов-инвалидов, правовое консультирование, помощь в решении социально-бытовых проблем, мониторинг предоставления специальных социальных услуг и т.д.;
4. разработку оздоровительного компонента вузовской Программы поддержки студентов с ограниченными возможностями;
5. создание безбарьерной окружающей среды, предполагающей изменение архитектурно-планировочного пространства университета для обеспечения комфортных условий и безопасности пребывания в учебном заведении;
6. оснащение учебного процесса вспомогательными (компенсаторными) техническими средствами, приспособлениями, способствующими компенсации различных нарушений (двигательной сферы, слуха, зрения и пр.);
7. применение специальных образовательных технологий (организационных, структурных, функциональных, мультимедийных, учебно-методических, педагогических, коррекционных);
8. подготовка профессорско-преподавательского состава и студентов к совместному обучению со студентами с ограниченными возможностями;
9. обеспечение доставки студентов с ограниченными возможностями, испытывающих трудности в перемещении (незрячих, с двигательными нарушениями) к месту обучения;
10. оказание содействия в трудоустройстве после окончания университета;
11. создание информационной базы данных о студентах-инвалидах, их социальных, медицинских и образовательных потребностях, трудоустройстве и т.д.

Образование студентов с ограниченными возможностями должно осуществляться с учетом двухуровневого обучения специалистов (бакалавр, магистр) в соответствии с Государственными общеобязательными стандартами высшего профессионального и послевузовского образования РК на основе программ комплексной поддержки. Кроме того, в учебных планах бакалавриата должна быть предусмотрена возможность пролонгированного

обучения – с подготовительным курсом обучения, направленным на подготовку студентов с ограниченными возможностями к совместному обучению с другими студентами.

Службы поддержки студентов уже несколько лет функционируют в республике. Например, в 2001 году при кафедре психологии и педагогики Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова организован Центр инклюзивного образования. Основными направлениями деятельности центра являются подготовка к ЕНТ, повышение квалификации и переподготовка кадров, послевузовская подготовка и получение высшего образования для людей с инвалидностью. За время работы Центра 122 человека получили возможность обучаться в вузах и колледжах, из них 44 студента с ограниченными возможностями получили образование в самом университете.

Кроме традиционной модели подготовки специалистов, необходимо также предусмотреть возможность получить т.н. Интернет-образование (дистанционное обучение). В Казахстане уже началась работа по введению вариативных форм обучения, в том числе студентов с ограниченными возможностями. Так, например, в Университете «Туран» открыт Центр дистанционного обучения людей с особыми потребностями (ЦДО), предоставляющий инвалидам получение высшего образования по 48 специальностям. Еще 27 казахстанских вузов получили лицензию на подобную деятельность. Ассоциация вузов и Ассоциация пользователей научно-образовательной компьютерной сети Казахстана «КазРЕНА» при поддержке Министерства труда и социальной защиты населения РК приступили к разработке концепции подготовки студентов с ограниченными возможностями по дистанционной технологии. В ближайшем будущем в республике будет создана Республиканская сеть Интернет-центров для обучения инвалидов.

На всех этапах обучения в университете студентам с ограниченными возможностями должны предоставляться все виды социальной, медицинской, психологической, технической поддержки от применения мультимедийных технологий обучения до предоставления специальных рабочих мест в библиотеках для пользователей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

За рубежом для устранения диспропорций в усвоении общеобразовательных программ, а также создания безбарьерной среды, применяется такая специфическая образовательная технология, как *универсальный дизайн для обучения – Universal Design for Learning*, представленная в перечне основных определений Конвенции о правах

инвалидов ООН (2006)⁵. Универсальный дизайн для обучения – это дизайн среды, средств коммуникации, продуктов и услуг; он используется в качестве основы для проектирования образовательной среды, обеспечивающей дифференциацию и индивидуализацию образовательных целей, учебных материалов, методов обучения и оценки – ее основных компонентов /2,3/.

Например, в 2006 году представителями из более 20 образовательных организаций инвалидов в США была начата разработка Национального универсального дизайна для изучения целевой группы /4/. Цель заключалась в повышении осведомленности об универсальном дизайне обучения общественности, политиков, организаторов образования для последующего включения в законодательные акты, регулирующие образования лиц с ограниченными возможностями. В результате данный методологический подход был упомянут и в Конвенции о правах инвалидов ООН /5-6/.

Помимо введения в практику инновационных технологий обучения необходимо предусмотреть обеспечение социальной поддержки студентов-инвалидов. Согласно Постановлению Правительства РК от 10 декабря 1999 года №1903 *только* «слепым или глухонемым студентам, магистрантам высших профессиональных учебных заведений, учащимся средних профессиональных учебных заведений государственная стипендия увеличивается на семьдесят пять процентов». Это означает, что необходимо произвести статистический анализ состава студентов с ограниченными возможностями по группам инвалидности и типам заболевания в казахстанских вузах для того, чтобы пересмотреть Постановление и обеспечить увеличение стипендии для всех категории инвалидов.

Кроме того, следует ввести в практику такие мероприятия, как выделение пособия на льготное питание (КазНТУ имени К. Сатпаева); оказание адресной материальной помощи, ежегодные выплаты на одежду, обувь, учебную литературу, письменные принадлежности студентам-инвалидам из малоимущих или многодетных семей, единовременные денежные пособия при выпуске и т.д. Так, в Павлодарском государственном университете имени С.Торайгырова применяется система скидок и льгот в оплате за обучение, которые достигают до 50%, различным категориям студентов, в том числе студентам-инвалидам. Профессиональным союзом

⁵ ... «универсальный дизайн» означает дизайн предметов, обстановок, *программ и услуг*, призванный сделать их в максимально возможной степени пригодными к пользованию для всех людей без необходимости адаптации или специального дизайна / Руководство для парламентариев: Международная конвенция о правах инвалидов и Факультативный протокол к ней Межпарламентский союз, УВКПЧ ООН, 2007.

студентов «Сұңқар» КазНУ им.Аль-Фараби предусматривается выдача единовременной материальной помощи.

Особое место занимает практика реализации специальных здоровьесберегающих программ по совершенствованию адаптационных возможностей студентов с ограниченными возможностями.

Создание специальных образовательных условий для обучения студентов с ограниченными возможностями должно обязательно квалифицироваться на нормативно-правовом уровне и дополнительно финансироваться. Применение технологий обеспечения доступа к высшему профессиональному образованию данной категории обучающихся также должно быть концептуально и экспериментально обосновано, для чего необходимо провести ряд научных исследований. Исследования позволят разработать методологические и методические основы высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями; документы, регламентирующие порядок и содержание программ психолого-педагогического сопровождения; стандартные требования к организации образовательно-реабилитационной среды, применению информационных, технических, мультимедийных систем, вспомогательных (компенсаторных) технических средств обучения; создать информационную базу данных о студентах с ограниченными возможностями и их потребностях. В целом научные исследования должны затрагивать все основные сферы системы сопровождения студентов с ограниченными возможностями в процессе обучения в университете: социальную, образовательную, здоровьесберегающую, информационную и т.д.

Еще одно из важнейших условий реализации специальных образовательных Программ – это представление рабочих мест после окончания вуза. В данном случае должен действовать перечень специальностей и организаций, в которых лица с ограниченными возможностями могли бы работать после окончания учебного заведения.

В заключение хотелось бы отметить, что на необходимость обеспечения доступа к качественному образованию студентов с ограниченными возможностями указано в Государственной программе развития образования в РК на 2011–2020 годы: «В организациях образования с 2016 года будут созданы условия для профессиональной подготовки людей с ограниченными возможностями» /1/. Таким образом, развитие системы высшего образования РК, ориентированной на высокую доступность населению всех категорий в получении образовательных услуг, в инклюзивном (интегративном) ракурсе позволит создать «... условия для обучения в течение всей жизни,

образования для всех» и будет непосредственно связано с интеграцией в новое образовательное пространство – Болонский процесс.

ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная Программа развития образования в РК на 2011-2020 годы.
2. Rose, DH, & Meyer, A (2002) Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning Alexandria, VA: ASCD.
3. Karger, J. (2005). What IDEA and NCLB suggest about curriculum access for students with disabilities. In DH Rose, A. Meyer, & C Hitchcock, Eds. The Universally Designed Classroom: Cambridge, MA: Harvard Education Press.
4. National Task Force on UDL, www.udl4allstudents.org..
5. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning (2002) by David H. Rose & Anne Meyer, with Nicole Strangman and Gabrielle Rappolt. Alexandria, VA: Association of Supervision & Curriculum Development.
6. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation. Version 2.0. - National Center On Universal Design for Learning, At CAST, 2011.

К.Б. СЕЙДУЛАЕВ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация

В статье даны методы конструирования психологических тренингов для профессионального самоопределение личности студента.

Бұл мақалада студенттерге мамандық талдау психологиялық тренинг құрастыру әдісі берілген.

Annotation

In this article the program of professional self-development is considered as the method which could help to understand the chosen future career. Training includes brain-storming, discussion, self-development exercises.

Ключевые слова: социально-психологический тренинг, профессиональное самоопределение, коррекция профессиональных намерений и установок, программа тренинга, мозговой штурм.

В психологии проблемами студенчества как специфической социально-психологической и возрастной категории в разные годы занимались Э. Эриксон, Г. С. Абрамова, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. А. Реан и другие /1/.

Студенческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) определяется границами 17–18 лет – 22–23 года и это важный этап социально-профессионального становления личности /2/. Коренная трансформация социальной ситуации развития приводят к *кризису идентичности*, который проявляется в том, что личность испытывает неуверенность, дискомфорт, растерянность. Потребности в социальном и профессиональном самоопределении, в достижениях и социально-психологической поддержке и защите – это ведущие потребности юношей и девушек. А в качестве психологических новообразований в этом возрасте формируются самостоятельность, социальная зрелость, обобщенные способы познавательной и профессиональной деятельности, социально-профессиональная компетентность. Такие характеристики отражают успешность обучения студентов в вузе.

Основными признаками успешной адаптации студентов являются профессиональная направленность, отношение к учебе и мотивы учебной деятельности. И очень важно с первых дней обучения студентов-первокурсников в вузе создать позитивный эмоциональный фон, условия для активной жизнедеятельности, конструктивные формы общения между студентами, между студентами и педагогическим коллективом. Эти задачи можно решать одним из самых эффективных методов – тренингом, позволяющим в довольно короткие сроки активизировать процесс адаптации /3/.

Данный тренинг направлен на закрепление и развитие позитивного опыта, полученного учащимися в процессе прохождения курса психологии.

В группе, в атмосфере моральной поддержки и защищенности, студенты получают возможность на равных, без какого-либо давления высказывать свои мнения и обсуждать ситуации, связанные с профессиональным будущим; учатся аргументированно выражать свои мысли; моделируют различные профессиональные роли и т.д.

Помогая разумному планированию карьеры, тренинг оказывается средством коррекции профессиональных намерений и установок студентов на последующее самоопределение. Опыт переживаний в группе становится важным эмоциональным компонентом социально-психологической активности студентов в построении карьеры.

Цель тренинга: способствовать осознанию студентами профессионального самоопределения.

Задачи:

- создать условия для приобретения нового опыта и его анализа,
- познакомить участников с инструментами профессиональной рефлексии,
- создать условия для усвоения навыков профессиональной рефлексии,
- мотивировать участников на использование нового опыта и информации в профессиональном самоопределении.

Ожидаемые результаты: участники должны получить навыки профессиональной рефлексии, адекватно оценивать сферу собственной профессиональной компетенции и степень профессиональной ответственности, получить опыт планирования, уточнения и достижения

профессиональных целей и задач, использовать ресурсы групповой динамики и группового взаимодействия.

Продолжительность тренинга: 2 часа 40 минут

Методологические аспекты

Во время тренинга используются:

- мозговой штурм,
- работа в малых группах,
- упражнения,
- дискуссии.

Программа тренинга:

Введение.	15 мин.	Представление участников. Упражнение «Приветствие». Знакомство. Упражнение «Минута».
Цели и задачи	10 мин.	Написать на листках бумаги свои цели и задачи на тренинге. Тренер объясняет цели и задачи тренинга, затем происходит сравнение с целями, которые ставят участники, после чего намечается взаимодействие целей участников и тренера.
Упражнение на внимательность и разминка для ума	15 мин.	Упражнение «Муха».
Для чего нужна профессия?	30 мин.	1. «Мозговой штурм» на тему «Для чего нужна профессия?». Тема записывается на флипчарте после объяснения. Разбираемые вопросы <i>Что такое профессия?</i> <i>Что значит получить профессию?</i> <i>Зачем люди стремятся приобрести профессию?</i> <i>Что дает профессия кроме денег?</i> <i>Что для меня (вопрос студента к самому себе) самое важное в будущей профессии?</i> 2. После этого предлагаем каждому участнику заполнить таблицу (см. Приложение 1). У кого ответы совпадают? Отметьте ту работу, которой вы сами хотели бы заниматься.
Айсбрейкер	10 мин.	«Животные» Упражнение на активизацию участников. Время: 10 мин. Упражнения Материалы: листки бумаги с написанными на

		<p>них названиями животных: мышка, ослик, кошка, лягушка (по количеству участников).</p> <p>Задание: Участники получают от тренера листки бумаги с написанными на них названиями животных. Их задача – найти свою группу. Сложность упражнения в том, что участники должны это делать с закрытыми глазами, издавая только звуки (кошки должны мяукать, мышки - пищать и т.д.)</p>
Помечтаем о будущей карьере	15 мин.	<p>Упражнение «Мечты».</p> <p>Все, сидя по кругу, закрывают глаза и пытаются, прислушиваясь к своим желаниям, представить свое профессиональное будущее, положение в обществе, ближайшее окружение. Дается 1,5 минуты. Включается тихая, приятная музыка.</p> <p>Каждый участник группы делится своими впечатлениями.</p> <p>Тренер обобщает сказанное. Говорит о том, что у каждого участника группы есть своя мечта, цель, которую предстоит достичь.</p>
Сплочение группы	15 мин.	<p>Упражнение «Сядем вместе, сядем рядом».</p> <p>Все участники обнимаются за плечи и одновременно медленно садятся, лицом к центру круга, затем встают, держась за плечи друг друга.</p>
Ваши мнения о профессиях	30 мин.	<p>Упражнение «Диалог о профессиях» («Да, но...»)</p> <p>Ученики делятся на пары. В каждой паре выбирают профессию, которую хотел бы приобрести в будущем один из игроков. Задача – обосновать свой выбор. Диалог строится по принципу «да, но...».</p> <p><i>Первый напарник:</i> «Мне нравится такая-то профессия, потому что...»</p> <p><i>Второй:</i> «Да, но...»</p> <p>Кто сможет более аргументировано показать, насколько данная профессия подходит выбравшему ее участнику? Затем – смена ролей.</p> <p>Обсуждение в круге и обмен впечатлениями.</p>
Слаженность работы группы	15 мин.	<p>«Космическая скорость»</p> <p>Упражнение показывает слаженность работы группы и задействует творческую энергию.</p>

		<p>Материалы: мяч.</p> <p>Задание: Участники образуют большой круг, стоя на расстоянии вытянутой руки друг от друга, и начинают перебрасывать мяч друг другу (у каждого он должен побывать в руках только один раз). Тренер просит игроков запоминать, от кого получен и кому передан мяч. Порядок передачи мяча в последствии нельзя будет нарушать. Затем тренер просит сделать это упражнение еще быстрее.</p> <p>Участникам разрешается расцеплять руки, расходиться из круга и т.д.</p>
Самораскрытие и анализ психологических характеристик собственных и окружающих людей.	30 мин.	<p>Упражнение «Самореклама».</p> <p>За 25 –30 минут написать работодателю письмо с предложением своих услуг и описанием своих психологических особенностей, способностей, склонностей, успехов. Автор подписывает письмо и сдает его ведущему. Ведущий собирает все письма, а затем, не называя автора, читает письма вслух. Проводится обсуждение писем в кругу. Участники круга пытаются угадать автора.</p>
Обратная связь	10 мин.	<p>Упражнение «Хорошо/улучшить» помогает тренеру понять настроение группы, увидеть плюсы и минусы работы.</p> <p>Задание: Тренер просит каждого участника ответить на вопросы: «Что было хорошего в сегодняшнем дне?», «Что можно было бы улучшить?».</p> <p>Вопросы касаются только форм работы и поведения участников, тренеров.</p>

Приложение 1

Таблица 1. Оцените работу по прибыльности, удовлетворенности и престижности.

Работа, которая приносит больше всего денег	
Работа, от которой получают больше всего удовольствия	
Работа, которая вызывает самое большое уважение в обществе	

Приложение 2

Анкета определения потребностей участников

Дорогой Друг!

Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов. Это поможет нам учесть ваши интересы при проведении тренинга.

- В каких тренингах вы уже участвовали?
- Опишите, пожалуйста, в нескольких предложениях ваше понимание тренинга.
- Какие знания, умения, личные качества вам хотелось бы развить на этом тренинге?

Приложение 3

Анкета обратной связи

Оценка непосредственных результатов тренинга

Дата:

Тренинг:

Тренеры:

Участники:

Пожалуйста, оцените каждый из перечисленных аспектов тренинга
От 1 до 5 (1– низший бал, 5– высший балл)

						Средний балл
Актуальность темы тренинга						
Работа ведущих тренинга						
Насколько тренинг оправдал ваши ожидания ?						
Удовлетворены ли вы результатами в целом?						

Пожалуйста, оцените насколько полно и интересно были изложены и обсуждены темы занятий от 1 до 5 (1– низший бал, 5– высший балл)

	1	2	3	4	5	Средний балл
1.						
2.						
3.						
...						

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1976.

Білім берудің қазіргі әдістемесі мен технологиясы – Современные методики и технологии обучения

Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА

«ШЕБЕРЛІК–СЫНЫП» ОЗЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕНІ ТАБУ, ТАҢУ, ТАРАТУДЫҢ ЖАҢАРТЫЛҒАН ҮЛГІСІ.

Аннотация

Мақалада педагогтардың «шеберлік – сынып» арқылы шығармашылық даму мәселелері қарастырылады. Бұл форманың біліктілігін көтеру, кезеңдері және ұйымдастыру процедураларына сипаттама беріледі.

В статье рассматривается проблема развития творчества педагогов через мастер – классы. Дается характеристика данной формы повышения квалификации, этапы и процедура организации.

Annotation

This article considers the problem of creativity developing through master-classes. There have been given characteristics of the form of increasing qualification, stages and procedure of organization.

Түйін сөздер: шеберлік сынып, тәжірибе, оқытушы, кезең.

«Қазақстан Республикасы орта және кәсіптік білім беру жүйесінің педагогикалық кадрлармен әдістемелік жұмыс туралы Ережесінде»-әдістемелік жұмыс бұл ғылым мен педагогикалық озат тәжірибе жетістіктеріне және оқу-тәрбие жұмысының нақты жағдайына сүйене жүргізілген, өзара байланысты іс-әрекеттер мен шаралар жүйесі, ол әрбір оқытушының, мұғалім мен тәрбиешінің біліктілігін, кәсіби шеберлігін жан-жақты арттыруға бағытталған шаралар, педагогикалық ұжымның ілімдік мүмкіндік шамасын дамыту және арттыру, сайып келгенде үрдісті жетілдіру, тұлғаның даму деңгейіне жету» делінген /1/.

Оқытушының кәсіби шеберлігі жоғары болып, кез келген жағдайда, кез келген мәселені шешудегі біліктілігі, оның өзін-өзі қаншалықты жетілдіруіне байланысты болғандықтан, оның үздіксіз өз білімін жетілдіріп отыруының маңызы зор.

Үздіксіз білім беруде, өзін-өзі толық жұмсау арқылы, педагогтың күнделікті өсіп жатқан қажеттілігін, танымдық белсенділігін қанағаттандыру өз білімін жетілдірудің ең негізгі мәні болып есептеледі. Сол сияқты ол арқылы ақыл-ой еңбегінің мәдениеті мен техникасын, мәселені шеше білу, өзін-өзі жетілдіру жұмысымен, кәсіби шеберлігін арттыруды меңгеру жүзеге асады.

Бұл мақалада біз педагогтардың өз бетінше білім көтеру мәселелерінің жаңа нұсқаларының бірі озат педагогикалық тәжірибені таратудың «Шеберлік сынып» сияқты формасының сипаттамасына тоқталатын боламыз.

Озат педагогикалық тәжірибе туралы сөз еткенде, бұл іс-әрекеттің негізі - педагогтың өз бетінше ғылыми тәжірибе арқылы жаңа тиімді нәтиже алуы, шығармашылығы және ғылым мен практиканың кіріктірілуі деп қорытындылауға болады. Мұндай тәжірибені жинақтап, таратудың педагог үшін өте маңыздылығы мен пайдасын атап өте отырып, оның педагогтың жұмысының нәтижесін қорытындылаудың құралы болып, ізденуге деген мотивтерін арттыратындығын байқалады.

Бұл жайында көрнекті педагог К.Д. Ушинский: «Педагогикалық теория, егер ол нақты тәжірибелерді жинақтауға негізделмесе, онда ол бос болады» - деген /2/. Күнделікті практикада қолданылып жүрген, озат тәжірибелерді жан - жақты зерттеп, жаңашылдық технологиялардың мәнін түсініп, олардың ішінен әр ұстаз өзіндік педагогикалық философиясына сәйкес келетінін таңдай білуінің маңызы зор. Ал сол жаңалықты насихаттауда шеберлік сыныптарының орын мен рөлі жоғары.

Шеберлік – сынып жинақталған озық тәжірибені таратудың, сол арқылы біліктілік арттырудың тиімді формаларының бірі. Белгілі ғалым М.М.Поташник шеберлік – сыныпты шеберден кәсіби сабақ алудың айырықша түрі ретінде сипаттайды. Демек шебер бұл жағдайда өз тәжірибесін, білімін, шеберлігі мен өнерін ашық көрсетеді, қол жеткен жетістіктерімен мырзалықпен бөліседі.

С.И. Ожеговтың түсіндірме сөздігінде «шебер» сөзіне бірнеше түсіндірмені табуға болады. Оларға тоқтала кетсек:

- өндірістің белгілі бір саласындағы білікті маман;
- өндірістің жеке бір саласының жетекшісі;
- бір нәрсені жақсы әрі жылдам орындайтын адам;
- өз ісінде жоғары өнерге жеткен маман /3/.

Бұлардың ішіндегі соңғы екі анықтама педагогтарға сәйкес келеді деп санаймыз, өйткені тек өз мамандығының жоғары шындарын шыққан мұғалім ғана басқаны үйретіп, шеберлер дайындауға ат салыса алады.

Педагогикалық шеберлікті әр кездерде әртүрлі ғалымдар әрқалай түсіндіруге әрекеттенген. Солардың бірі А.Дистервег шебер – мұғалім ғана оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытуға, оқытудың мазмұны мен әдістерін жетілдіруге құқылы екендігін айтса, А.С. Макаренко педагогикалық шеберліктің мәні білім мен біліктерде айқындалатындығына тоқталады /4;5/.

Қазіргі педагогикалық әдебиеттерде «педагогикалық шеберлік» ұғымының сипаттамасына мына төмендегі компоненттер енеді:

- психологиялық және этикалық-педагогикалық эрудиция;
- кәсіби қабілеттер;
- педагогикалық техника;
- кәсіби әрекетті жүзеге асыруға қажетті тұлғаның арнайы сапалары /6;7/.

Соларды қорыта келе, шебер – мұғалім ол зерттеушілік біліктері қалыптасқан, тәжірибелік жұмыстарды білетін, инновациялық педагогикалық технологияларды қолдана, талдай алатын, өз әрекетінің қорытындыларын болжайтын, әдістемелік нұсқаулар дайындайтын ұстаз – деген тұжырым жасауға болады.

Оқытушы (мұғалім) өмір бойы оқу, ізденіс үстінде болады, барлық еңбек жолдарында зерттеушілікпен айналысады, оның әр күнгі жүріп өткен кәсіби жолдары шығармашылықпен тікелей байланысты. Бұл үрдісте мына төмендегі дербес 4 компонентті бөліп қарауға болады:

білім алушылардың ұжымдық және жеке әрекетін ұйымдастырудағы шеберлік;

иландыра алу шеберлігі;

білімді ұсына және іс-әрекет тәжірибесін қалыптастыра алу шеберлігі;

педагогикалық техниканы, технологияны меңгеру, технологияны тиімді қолдану шеберлігі;

Осы айтылғандарды бойына жинақтай алған оқытушының басқаларға үлгі болуға тұрарлық тәжірибе жинақтау мүмкіндігі болатындығына, «шебер» атануына күмән келтіруге болмайды.

«Шеберлік - сынып» - бұл озат тәжірибе авторының онымен танысушыларға қызығушылық танытқан оқытушылар (мұғалімдер) алдында таныстыруы. «Шеберлік сыныпта» тәжірибе авторы: тек өзіне ғана тән педагогикалық әрекеттер мен кешенді әдістемелік тәсілдерден тұратын; оқу – тәрбие үрдісінің тиімділігін арттыратын өзара байланыстағы ерекше іс - әрекеттерден түзілген; мұғалімнің жұмысындағы тұтастықты, әр әдіс пен тәсілді орнымен қолданудағы оптимальділікті, оқушыларға әсер етудегі әртүрлілікті, олардың тұлғалық дамуына қолайлы жағдай туғызудағы жан – жақтылықты көрсететін өзіндік оқыту жүйесін танытуы тиіс.

«Шеберлік сынып» ересектердің біліктілігін арттыру формасы ретінде мына төмендегі 3 типтегі шарттарды жасаудың құралы болып табылады:

- нақты әрекетте мотивация мен танымдық қажеттіліктерді қалыптастыру мүмкін болады;
- педагогикалық әрекетті тануға қызығушылық, оны жоспарлау, өздігінен ұйымдастыру мен бақылау бойынша шарттардың жасалуын ынталандырады;

- шеберлік сыныпқа қатысушы әрбір оқытушының жеке ерекшеліктері ескеріліп, олардың оқу – тәрбие үрдісін ұйымдастыру жұмысындағы оң жетістіктері қадағаланып отырылады.

«Шеберлік сынып» ересектердің біліктілігін арттыру технологиясы ретінде төменде келтірілетін өзара байланыстағы блоктардан тұрады: *ғылыми идеяның мақсаты; оқытушы мен оқушының жүйелі әрекеті; бағалау критерийлері мен жаңа сападағы нәтиже*. Енді осы айтылғандарға тоқтала кетейік.

«Шеберлік сыныптың» мақсаты – мұғалімнің кәсіби тұрғыдағы өз бетінше жетілуіне қажетті жағдай жасау; тәжірибелік – эксперименттік үрдіс негізінде оның білім алушының білімге бейімделу ортасын жобалау тәжірибесін және өзіндік педагогикалық шығармашылық стилін қалыптастыру.

Негізгі ғылыми идеялары - әрекеттік, тұлғалық – бағдарлық, зерттеушілік, рефлексивтік амалдар болып табылады.

Әрекеттің қадамдары: шебер оқытушының авторлық жүйесін қадамдар бойынша зерттеу.

Бағалау критерийлері – жеке педагогикалық шығармашылықтың жаңа деңгейлері (имитациялық, конструктивтік, шығармашылық).

Жаңа сапалық нәтиже – шебердің технологиялық режимде тиімді жұмыс жасайтын сабақ нобайын жасау біліктері.

«Шеберлік сыныпты» ұйымдастырып өткізудің өзіндік реті мен тәртібі болады. Тек сол сақталғанда ғана оған қатысушылар қанағат тауып, өздеріне қажеттісін алуларына мүмкіндік пайда болады. Енді өз тәжірибемізде қолданылып жүрген шеберлік сыныпты өткізудің төмендегідей құрылымын назарларыңызға ұсынамыз.

1. Шебер – педагогтың тәжірибесін презентациялау. Бұл қадамда оқытушы қолданатын технологиялар мен озық әдістердің негізгі идеялары баяндалады, олардың ғылыми негіздері жайлы түсінік беріледі. Бұл қадамның сәтті шығуы шебер оқытушының зерттеушілік деңгейіне және коммуникативтік құзырлылығына байланысты. Ол өз тәжірибесінің қандай ғалымдар еңбектері мен ғылыми идеяларға негізделгенін анық та түсінікті, ең бастысы нанымды жеткізе білуі қажет. Кез келген жаңашылдықтың ғылыми іргетасы мықты болғанда ғана тәжірибеде ол орнықты болатыны белгілі.

Бұдан соң шебер өзінің шығармашылық зертханасының сипаттамасын береді. Өзіндік тәжірибесінің жетістіктері қандай, оған қандай жолдар арқылы келді, өз ұсынылымдарының қайнар көзі неде деген мәселелерге тоқталады. Тәжірибенің артықшылықтары мен оған жетудегі кездескен

қиыншылықтар, түйткілді мәселелерді шешудің тетіктері баяндалады. Өйткені қандай да бір жаңашылдық бастамалар ойлағандай оңай жүзеге аса бермейді. Тек соны дер кезінде аңғарып, айласын таба білу қажет.

Келесі кезекте шебер мұғалім жұмысының болашақтағы бағдарын баяндап, шешілетін мәселелерге тоқталады. Өзіндік авторлық жүйесіндегі сабақтар жүйесінің сипаттамаларын келтіреді.

2. *Сабақ немесе сабақтар жүйесін көрсету.* Шеберлік сыныптың бұл кезеңінде оқытушы алдымен сабақтың жобасы жайлы әңгімелейді. Онда қолданатын әдістер мен тәсілдерді немесе педагогикалық технологияны қысқаша сипаттайды. Пайдаланылатын бұл жұмыстардан күтілетін нәтижеге сипаттама береді. Содан кейін ұсынылып отырған жоба бойынша қатысушылар мен тыңдаушылардың қойған сұрақтарына жауап ұйымдастырылады. Бұл сәттің тиімділігі шебер мұғалімнің өз тәжірибесі жайлы толыққанды мәліметтер бере білуі, өзіндік тәжірибенің артықшылығын дұрыс айқындай алу мен нәтижелердің дәлдігі мен дәлелділігіне байланысты. Тек өз жасаған ісінің дұрыстығына көзі жеткен, оны ғылыми – практикалық тұрғыда дәлелдей алған шебердің тәжірибесі ғана көпшілікті елең еткізіп, жаңа әрекеттерге бастауы мүмкін.

3. *Тыңдаушыларды қатыстыра отырып, білім алушылармен тиімді жұмыс жасаудың соны тәсілдерін демонстрациялайтын имитациялық сабақтар өткізу.* Біліктілікті арттыру жұмыстарындағы тәжірибелік жұмыстар үнемі оқу орыны пен аудитория жағдайында өткізіле бермейді. Мысалы каникул кезінде ұйымдастырылатын курстық жұмыстар немесе өте көп аудитория жинаған семинарлар мен мұғалімдердің басқосулары т.б. жағдайлар. Мұндай кездерде көп мәселелер сол іс - әрекетке қатысушылардың өздерін қатыстыру арқылы жасалады. Бұрынғы кездерде біз оларды іскерлік ойындар, ұйымдастырушылық - әрекеттік ойындар деп те атайтынбыз. Шеберлік сыныпта жұмысты дәл осылай ұйымдастыруда оған қатысушылардың «оқушы», «тәрбиеленуші» ретінде барлық оқиғаны бастарынын өткізілуі көзделеді. Өзі қатыса отырып, санасында саралап, парасаты арқылы пайымдаған жаңашылдық тәжірибенің жетістіктерін көру мен бағалау ешбір қиындық туғызбайды. Тәжірибе авторы бұл кезеңде өзін нағыз модератор ретінде көрсете алуы тиіс.

4. *Нобайлау кезеңі.* Шеберлік сыныпта ауызша насихатталып, практикалық тұрғыда байқалған тәжірибеден соң аздаған пікір алмасу ұйымдастырылады да, тыңдаушылар топтарға бөлініп, осы үлгі бойынша өз сабақтарын нобайлауға тапсырма алады. Шебердің мақсаты қатысушыларды өз қалаулары мен қызығушылықтары бойынша топтарға дұрыс бөлу болып табылады. Тіпті жеке дара жұмыс жасағылары

келетіндерге де жағдай жасаған дұрыс. Бұл уақытта шебер кеңес беруші, басқарушы ролінде болып, тыңдаушылардың өз бетінше жұмыстарын ұйымдастырады.

Бұл кезеңнің шешуші - сәті жасалған авторлық нобайларды талқылау, қорғау. Дәл осы сәтте тыңдаушылардың қаншалықты таным-түсінік жинақтағандары, оны шағармашылықпен қолдана алу мүмкіндіктері, топ болып жұмыс жасай алу қабілеттері айқындалады. Шебер бұл кезеңде айтылған ойларды дұрыс қабылдау, дау – дамайға айналдырмау, кейбір мәселелерге дер кезінде қайта түсініктеме беру, туындаған сұрақтарға нақты жауап беру, күмәнді мәселелерді сейілтуді сияқты істермен айналысады. Бұл кезеңнің шеберлік сыныптағы алатын орыны да ерекше. Себебі барлық айтылғандар мен байқағандардың қатысушылар жүрегінде сарапталып көрінер шағы - осы шақ. Жаңашылдық тәжірибенің нәтижесінің байқалар кезі.

5. *Рефлексия кезеңі.* «Рефлексия – адамның өз істерінің мәнін түсіну, олар туралы ойлану барысында өзіне өзінің нені, қалай жасағаны туралы толық және анық есеп беруі немесе өзі әрекет барысында басшылыққа алған ережелер мен кестелерді мойындауы не жоққа шығаруы. Бұдан басқа да рефлексия жайында айтылған философиялық ойлар негізінен «адамның өзіне бағытталған зерттеу жұмысы», «өзіңнің ақылың мен рухыңды өзіңнің бақылауың» дегенге келіп саяды /8/.

Осыған сәйкес бұл уақытта шебер мен тыңдаушылардың бірлескен жұмыстары бойынша талқылаулар жасалады. Қарастырылған мәселе бойынша шешімдер қабылданады.

Біз «шеберлік сыныптың» оқытушылардың біліктілігін арттырудың жаңартылған формасы ретіндегі сияптамасына тоқталдық. Дегенмен педагогикада қатып қалған ешнәрсе жоқ. Сол себепті де ұсынылған жобада да жағдайларға, мүмкіндіктерге қарай өзгерістер орын алуы әбден мүмкін. Олардың да кейбіріне тоқтала кетейік. Сабақтар мен сабақтар жүйесін көрсетудің мынадай варианттары қолданылуы мүмкін. Мысалы: *әрекет бағдарламасын, элективті курсты, факультативті көрсету; шебердің қолданатын жұмыс формаларының, әдістердің кейбір үлгілерін көрсету, педагогикалық іс - әрекеттің инновациялық қырларын ғана көрсету* т.б. Шебердің мұндай шешім қабылдауы шеберлік сыныпқа бөлінген уақытқа немесе тыңдаушылардың сұраныстарына байланысты болуы мүмкін. Әрі бұл жағдайда қатысушылардың да әрі қарай өздігінен ізденіске түсуі жолға қойылады.

Шеберлік сыныптың ұйымдастырылу формалары дәріс, мультимедиялық презентация, интерактивті тақта арқылы тәжірибелік сабақ, практикалық

жұмыс, кіріктірілген (дәрістік тәжірибелік) сабақтар болып келеді. Кейбір шеберлік сыныптарды шеберханалар түрінде ұйымдастырған тиімді. Шеберханалар оған қатысушылардың әрқайсысының белсенділігін арттыру, олардың бастамаларын қолдау, әрекеттеріне еркіндік беру жағдайында ұйымдастырылады. Ол фантазия мен шығармашылықты ынталандырады. Себебі қатысушы ұсынылған тәжірибені жаңа жағдайға, нақтырақ айтсақ өз тәжірибесіне тасымалдауы қажет. Жаңалыққа бірнеше рет қайтып оралу шын мәнінде жаңаны көруге әкеледі. Өйткені сол объектінің құрылымындағы мәнді немесе мәні төмен элементтер зерттеледі. Ол элементтер арасындағы байланыстар талданады. Топ ақырғы шешім қабылдар алдында көптеген балама жолдарды қарастырады. Демек мәселе әрқырынан талданады. Бұл шығармашылық әлеуетті дамытудың тиімді тәсілі.

«Шеберлік сыныптың» нәтижесі сабақтың моделі, мұғалімнің кәсіби дамуының тұжырымдамасы, өз бетінше білім көтеруінің траекториялық бағыты болуы мүмкін. Ал басты нәтиже – ол оқытушының өзгеруі, оның педагогикалық әрекетінің жаңаланып, жаңғыруы. Шеберлік сынып шебердің кәсібилігінің деңгейін, оның толысқандығын көрсетеді.

Шығыстың Ұлы ойшылы, әмбебап ғалымы Әбу Насыр әл-Фараби ұстаз адамның жан-жақты түсінігі мол, қандай істі болса да тез шешетін, тұжырымдай алатын, ұшқыр ойлы, көреген, батыл һәм-шешен болуы керектігін атап өткен. Ал ол мұндай жағдайға бірден келмейді. Дұрыс ұйымдастырылған әдістемелік жұмыс пен оның кәсіби дамуға бағытталған өзіндік жұмыстары ғана педагогикалық шығармашылыққа кепіл бола алады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. ҚР орта және кәсіптік білім беру жүйесінің педагогикалық кадрлармен әдістемелік жұмыс туралы Ережесі.- Алматы. 2002 ж.
2. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4-х книгах. Книга 1. Проблемы педагогики Издательство: Дрофа – 2005 г.- 637 с.
3. Ожегов А. Толковый словарь русского языка 4-е изд., - М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения -М.: -1956. -320 с.
5. Макаренко А.П. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. - М.: -1997. – 320 с.
6. Тұрғынбаева Б.А. Ұстаздық шығармашылық -Алматы, 2007. – 236 б.
7. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога.- М.Б.И. 1994.-342 б
8. Вульфов Б.З. Харьков В.И. Педагогика рефлексии.- М.: -1997. -115 с.

Н.Е. РАЗЕНКОВА, Е. Д.РУКАВИЦИНА

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

В статье представлена разработанная система проектирования структуры педагогической практики с позиции системно – деятельностного подхода и предлагается разработанная и апробированная модульно – рейтинговая технология организации практики студентов.

Мақалада жүйелік-іс-әрекеттік тұрғыдан педагогикалық практика құрылымын жобалау жүйесінің дайындалуы мазмұндалады. Студенттердің практикасын ұйымдастырудың модульдік-рейтинг технологиясын дайындап, оны тәжірибеге енгізуді ұсынады.

The paper presents a developed system of designing the structure of pedagogical practice from the perspective of the system. There have been offered an active approach and encouraged developed and tested modular - rating technology of internship students.

Ключевые слова: системно – деятельностный подход, модульно – рейтинговая технология, компетенции, профессионально – значимые качества.

С целью обеспечения системно-деятельностного подхода в подготовке будущего преподавателя педагогики и психологии на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии разработана и внедряется модель выпускника факультета, которая структурно - содержательно представлена через определение ее основных элементов:

- стандарты общепедагогического профессионализма: рефлексивные, профессионально деятельностные и стандарты социальной защиты;
- профессиональной культуры будущего педагога, включающей в себя педагогическую, психологическую, технологическую, информационную, деловую, исследовательскую культуры и общекультурный уровень развития;
- профессионально-значимые личностные качества;
- мировоззренческую направленность.

К рефлексивным стандартам нами отнесены:

- знание своих профессионально-значимых качеств;
- владение технологией педагогического творчества;
- владение технологией сотрудничества;
- владение интроспекцией педагогического профессионализма;
- самооценку по трехфакторной модели значимого другого (авторитет, превосходство в знаниях и опыте, успех делового партнерства, власть).

Профессионально-деятельностные стандарты в данном случае мы рассматриваем как:

- владение парадигмой педагогической науки;
- владение технологией диагностики развития личности;
- владение технологией организации когнитивной, развивающей деятельности;
- осознание и принятие ведущих профессиональных компетенций.

Стандарты социальной и психологической защиты включают в себя:

- профессионально-правовую осведомленность;
- осведомленность о профессиональных педагогических стрессах и путях их предупреждения и преодоления.

Педагогическая практика на факультете предусматривает включение студентов в психолого-педагогическую деятельность на протяжении всех лет обучения в вузе. Структура и содержание практики на каждом курсе соответствуют изучаемым дисциплинам. Система педагогической практики предполагает постепенное усложнение деятельности студентов от одного вида к другому, от курса к курсу, исходя из целей и задач обучения на каждом этапе профессиональной подготовки, и строится в соответствии со следующими *принципами*:

- межпредметных и внутрипредметных связей;
- научности и связи с жизнью;
- систематичности и последовательности;
- комплексности и интегрированного характера практики;
- личностно-ориентированная направленности;
- профессиональной самоактуализации студентов в процессе педагогической практики;
- логики системного проектирования процессов;
- индивидуализации;
- диалогичности;
- модульного характера организации.
- направленности на формирование творческого педагогического мышления.

На основании названного подхода стратегической целью организации и протекания педагогических практик стало формирование

профессиональных и совершенствование ключевых компетенций (общекультурные).

В совершенствовании общекультурных компетенций особое место занимают такие, как:

- готовность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности;
- способность понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы;
- готовность использовать нормативные правовые документы в своей профессиональной деятельности;

В процессе практик работа направлена на становление общепрофессиональных компетенций, направленных на:

- осознание значимости своей будущей профессии,;
- способности к эмпатии, рефлексии, толерантности;
- умений анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности;
- готовности использовать в своей профессиональной деятельности современные компьютерные, информационные и телекоммуникационные технологии.

Перечень профессиональных (специальных) компетенций определяется в соответствии со специальностью. Однако и в данном разделе компетенций выделены общие, относящиеся ко всем специальностям, по которым осуществляется подготовка. Таковыми стали профессиональные компетенции в области диагностико-консультативной, исследовательской и культурно – просветительской деятельности, предполагающие готовность к:

- организации и осуществлению психолого-педагогического обследования детей;
- осуществлению наблюдения за ходом педагогического воздействия с целью оценки его эффективности;
- оказанию консультативной помощи детям, их родителям и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания;
- формированию общей культуры детей;
- организации работы по популяризации психолого-педагогических знаний среди населения.

Основными задачами практики являются:

- конкретизация, систематизация и интеграция профессиональных знаний, умений и навыков;
- овладение системой практических умений и навыков организации педагогического процесса в ДОУ;
- формирование умений и навыков организации развивающей среды для разнообразных видов деятельности детей;

- развитие способности использовать педагогические технологии при организации деятельности дошкольников;
- формирование профессиональной культуры студента, потребности в самосовершенствовании;
- развитие педагогической рефлексии, эмпатии, экспрессии;
- овладение практическими умениями и технологиями диагностики личности и деятельности детей и педагогов;
- отработка умений в области организации психолого-педагогических исследований;
- закрепление способов профессиональной и личностной рефлексии;
- овладение культурой профессиональной речи, формами, методами и приемами преподавания в среднем профессиональном учебном заведении.

В процессе педагогической практики студенты приобретают профессионально-педагогические умения:

- исследовательские;
- гностические;
- методические;
- коммуникативные;
- организаторские;
- прикладные

Важными функциями педагогической практики являются в соответствии с разработанной концепцией адаптационная; прикладная, профессиональная и интеграционная.

Важным этапом в реализации системно – деятельностного подхода в организации практик и формирования профессиональных компетенций стала разработка технологии педагогической практики. К сожалению, до сих пор в педагогике высшей школы нет четкого определения сущности технологии организации профессиональных практик. Анализ существующих технологий высшего профессионального образования позволил нам рассматривать модульно - рейтинговую технологию, как наиболее приемлемую в организации педагогических практик. На факультете творческим коллективом преподавателей в русле Гранта Кузбасской педагогической академии «Технология и методическое обеспечение модульной организации педагогических практик» (2009 год) разработана и внедряется модульно-рейтинговая технология организации педагогических практик. Каждый модуль является целостным и законченным этапом профессиональной деятельности студента – практиканта.

Каждый модуль состоит из ряда этапов:

- целеполагания;
- деятельностного или экспериментально - деятельностного;
- этапа самостоятельной работы;
- этапа рефлексии;
- подготовки отчета по модулю.

Важными составляющими технологии являются критерии оценки деятельности студента, четко структурированной технологической карты практики, позволяющей каждому студенту самостоятельно простраивать траекторию своей деятельности. Внедряемая технология потребовала более четкого структурирования учебно – методического комплекса по практике, включающего в себя: модульную программу практики; технологическую карту практики; психолого – педагогический практикум, предполагающий полный комплект методического обеспечения студента-практиканта; дневник студента – практиканта; критерии рейтинговой системы оценки деятельности студента-практиканта.

Важным средством управления качеством профессионального становления студентов на педагогических практиках является технологическая карта практики. Технологическая карта позволяет студенту осознанно проектировать весь процесс собственной деятельности на практике, осуществлять регулярную рефлексию своей профессиональной деятельности и достижений, регулировать организацию, и определять качество результатов.

В качестве примера можно привести вариант технологической карты по практике студентов в среднем профессиональном учебном заведении.

Технологическая карта
Педагогической практики в среднем профессиональном учебном заведении.
4 КУРС

Специальность «Дошкольная педагогика и психология»
Факультет дошкольной и коррекционной педагогики
2009/ 2010 учебный год

Семестр – 8

Модуль - 3

Итоговая аттестация – дифференцированный зачет

Группа: ДП- 06-01

Ф.И.О. преподавателей: руководитель – Разенкова Н.Е.

Цель: Адаптация студентов к профессиональной деятельности.

Задачи:

- Актуализация и совершенствование системы знаний в области педагогики среднего профессионального образования;
- Знакомство с организацией внеурочной и учебной деятельности студентов в педагогическом колледже;
- Формирование практических умений, навыков и опыта профессиональной деятельности;
- Знакомство с педагогическими технологиями профессионального образования.

Основные принципы организации практики:

- ✓ комплексности и интегрированного характера практики;
- ✓ личностно-ориентированной направленности;
- ✓ направленности на профессиональную самоактуализацию студентов в процессе педагогической практики;
- ✓ логики системного проектирования процессов;
- ✓ модульной организации практики.

Содержание деятельности студентов

Модуль №1. Входной контроль

Модуль №2. Организация внеучебной деятельности студентов в среднем профессиональном учебном заведении.

Модуль №3. Конструирование, проведение и рефлексия пробных учебных занятий в педагогическом колледже.

Модуль №4. Обобщающе – аналитический.

Модуль № 1. Входной контроль

Задачи:

- ✓ Актуализация теоретических знаний по теории обучения и воспитания в педагогике среднего профессионального образования.;

- ✓ Осмысление нормативных документов, регламентирующих процессы обучения и воспитания в среднем профессиональном учебном заведении.
- ✓ Изучение государственного образовательного стандарта и учебного плана по специальностям «Дошкольное образование» и «Специальное дошкольное образование».
- ✓ Актуализация знаний по теории учебной дисциплины, преподавание которой будет апробироваться студентом.

Модуль №2. Организация внеучебной деятельности студентов в среднем профессиональном учебном заведении.

Цель: Определение места и роли внеучебной работы в подготовке специалиста в СПУЗ.

Задачи:

- ✓ Изучить документы, регламентирующие организацию процесса воспитания в СПУЗ.
- ✓ Изучить перспективный план воспитания (внеучебной работы) в педагогическом колледже.
- ✓ Познакомиться с работой одного классного руководителя (куратора группы).
- ✓ Принять участие в организации и проведении коллективной творческой деятельности в колледже.

Основные этапы работы:

Целеполагание.

- ✓ Актуализация знаний о системе воспитания, формах, методиках и средствах воспитания.
- ✓ Определение принципов организации внеурочной работы в колледже
- ✓ Изучение применяемых в колледже форм и методов воспитания.
- ✓ Выбор коллективного творческого дела для организации и проведения в педагогическом колледже.

Экспериментально - деятельностный этап.

- ✓ Участие в работе круглого стола, посвященного организации внеучебной деятельности (круглого стола кураторов групп.).
- ✓ Коллективное планирование, конструирование, моделирование и проведение коллективной творческой деятельности, внеклассного мероприятия в группе.
- ✓ Изучение плана воспитательной (внеурочной) работы колледжа, одной из групп.
- ✓ Изучение оценки студентами внеучебной деятельности в группе (колледже).
- ✓ Изучение системы самоуправления в педагогическом колледже.
- ✓ Самостоятельная работа направлена на актуализацию знаний по

теории воспитания, изучение отчетов и планов кураторов.

Этап рефлексии.

- ✓ Анализ плана воспитательной работы куратора.
- ✓ Качественная оценка системы воспитания в СПУЗ.

Подготовка отчета по модулю.

- ✓ План-конспект коллективной творческой деятельности.
- ✓ Письменный анализ одного посещенного мероприятия.

Критерии оценки деятельности студента.

- ✓ Активность, творческий подход и инициатива студента в процессе проектирования и проведения коллективной творческой деятельности;
- ✓ адекватность оценки студентом посещенного мероприятия;
- ✓ Адекватность самооценки своей деятельности и вклада в общее дело;
- ✓ Участие в значимых для образовательного учреждения делах.

Модуль №3 Конструирование, проведение и рефлексия пробных учебных занятий в педагогическом колледже.

Цель: Адаптация студентов к будущей производственной практике и профессиональной деятельности.

Задачи:

- ✓ Закрепление знаний, умений и навыков по дидактике профессионального образования.
- ✓ Формирование практических умений планирования и проведения учебных занятий.
- ✓ Формирование рефлексии собственной преподавательской деятельности.

Основные этапы работы:

Целеполагание.

- ✓ Актуализация знаний.
- ✓ Отбор типологии уроков, применяемой в процессе практики.
- ✓ Построение, технологии применяемой формы обучения: урока, лекции.

Деятельностно-конструктивный этап.

- ✓ Посещение занятий в закрепленной студенческой группе и у преподавателя – методиста педагогического колледжа.
- ✓ Проведение пробного учебного занятия (1-2).
- ✓ Самоанализ проведенных учебных занятий.
- ✓ Посещение учебных занятий студентами подгруппы с последующим коллективным анализом.

Этап рефлексии.

- ✓ Самоанализ и самооценка пробной профессиональной деятельности.
- ✓ Оценка качества проведения пробных занятий сокурсниками и преподавателями педагогического колледжа

Подготовка отчета по модулю.

- ✓ Краткий письменный анализ посещенных пробных занятий сокурсников.
- ✓ План – конспект одного пробного учебного занятия.

Критерии оценки деятельности студента:

- ✓ Самостоятельность и творчество при разработке плана – конспекта.
- ✓ Качество письменной и устной речи;
- ✓ Владение эмоциональной экспрессией и эмоционально-экспрессивным поведением;
- ✓ Уровень теоретической подготовки в области преподаваемого предмета;
- ✓ Стиль и качество педагогического общения;
- ✓ Владение рефлексией педагогического процесса и педагогической деятельности.

Модуль №4. Обобщающе – аналитический

Задачи:

- ✓ Самоанализ и самооценка учебных занятий, внеурочных мероприятий;
- ✓ Дополнительное изучение и анализ учебных программ и пособий по педагогике, психологии и частным методикам.
- ✓ Сравнительная характеристика современных теоретических концепций и практики работы данного учебного заведения.
- ✓ Подготовка пакета отчетной документации по практике (обязательные и уровневые компоненты)

Этап целеполагания:

- ✓ провести самоанализ и самооценку деятельности;
- ✓ обсудить результаты практики с методистами – преподавателями среднего профессионального учебного заведения;
- ✓ соотнести собственную оценку с оценкой преподавателя по предмету, куратора группы, методиста по педагогической практике.

Деятельностно-диагностический этап:


- ✓ подготовить отчет по педагогической практике;
- ✓ принять участие в итоговой конференции в педагогическом колледже;
- ✓ выработать предложения по совершенствованию практики.
- ✓ Подготовить уровневые задания по итогам практики.
- ✓ Обсудить материалы отчетной документации с педагогами – методистами педагогического колледжа (заместителем директора по воспитательной работе (куратором группы), преподавателем), с групповым руководителем практики.

Оценочно-рефлексивный этап:

- ✓ подготовка отчетной документации по практике с учетом замечаний и предложений, высказанных преподавателями колледжа и групповым руководителем практики.
- ✓ Подготовка портфолио;
- ✓ Подготовка презентации или защиты портфолио;
- ✓ Участие в итоговой научно – практической конференции.

Рейтинговая оценка практики:

№ модуля	Вид деятельности студентов	Макс. к-во. балл.
I.	Входной контроль	10
	Обязательные задания	4
	Контроль теоретических знаний по содержанию практики.	2
	Участие в дискуссии по организации и содержанию практики.	2
	Уровневые задания накопительной системы	6
	Аналитическая докладная по теме «Обучение в педагогическом колледже: практика и проблемы».	3
	Сетка Фрейма по теме «Воспитание или внеурочная работа в педагогическом колледже»	3
II.	Организация внеучебной деятельности студентов в среднем профессиональном учебном заведении.	30
	Обязательные задания	15
	Разработка индивидуальной циклограммы практики	2
	Изучение и анализ системы воспитания и организации внеучебной деятельности студентов в педагогическом колледже	2
	Заполнение дневника-отчета, самоанализ практики.	2
	Подготовка и проведение внеурочного мероприятия или КТД со студентами педагогического колледжа.	7
	Текущий контроль (присутствие, участие в дискуссии)	2
	Уровневые задания накопительной системы	15
	Выполнение социально – значимых для образовательного учреждения дел.	5
	Разработка граф – схемы Фрейма «Суждения - аргументация».	5

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Концептуальная карта по теме ▪ Миниисследование по заданию заместителя директора по воспитательной работе. 	5
Ш.	Конструирование, проведение и рефлексия пробных учебных занятий в педагогическом колледже.	30
	Обязательные задания	20
	Заполнение дневника-отчета	2
	Посещение занятий преподавателей, анализ	2
	Разработка и утверждение преподавателем планов – конспектов пробных уроков.	5
	Проведение пробных учебных занятий.	7
	Дисциплина и активность студента - практиканта	2
	Посещение занятий сокурсников с последующим анализом	2
	Уровневые задания накопительной системы	10
	 Выполнение социально - значимых для колледжа функций (дел).	5
 Подбор и обоснование технологии анализа и самоанализа учебного занятия, КТД или внеурочного мероприятия	5	
IV	Обобщающе - аналитический	30
	Обязательные задания	13
	Круглый стол «Актуальные проблемы современной системы среднего педагогического образования «Круглый стол открытых мыслей»	3
	Отчетная документация по практике	10
	Уровневые задания накопительной системы	17
	Представление материалов исследовательской деятельности по теме «Актуальные проблемы современной системы логопедической помощи дошкольникам»	7
	Портфолио студента - практиканта	10
Итого		100

Распределение оценок по баллам:

Менее 55 баллов – не зачтено

56 – 65 баллов – оценка «удовлетворительно»

66 – 80 баллов – оценка «хорошо»

81 – 100 баллов – оценка «отлично»

З.О. ӨНЕРБАЕВА, С. АТЫХАНОВА
**ХИМИЯ САБАҚТАРЫНДА ХАЛЫҚТЫҚ ПЕДАГОГИКАНЫ
ПАЙДАЛАНУДЫҢ ЖОЛДАРЫ**

Аннотация

В данной статье дается анализ национальных традиций, игр, пословиц, поговорок казахского народа. Авторы используют на практике элементы национальных игр, воспитывая подрастающее поколение в духовной нравственности. Новое поколение должно знать историю народа, обычий, язык, культуру, национальные ценности.

Мақалада қазақ халқының ұлттық ойындарына, салт-дәстүріне, мақал-мәтелдеріне талдау жасалады. Авторлар ұлттық ойындар элементтерін пайдалану арқылы келешек ұрпаққа тәрбие беруді тәжірибе жүзінде қолданады.

Annotation

In the given article the analysis of national traditions, games, proverbs, sayings of the Kazakh people are given. Authors use in practice the elements of national games, educating the rising generation in the atmosphere of spiritual morality . Today our new generation should be well aware of people's history, traditions, customs, the language, culture, human quality, national value in process educational.

Түйін сөздер: химия сабағы, халық педагогикасы, тәрбие, рухани қазына.

Қоғамның қазіргі даму кезеңінде болып жатқан әлеуметтік, экономикалық, саяси және жаңа технологиялық өзгерістерден, ұрпақ тәрбиесіндегі бетбұрыстардан білім мен тәрбие беру жүйелерінің ісін жаңа сатыға көтеру қажеттілігі туындап отырғаны мәлім /1/.

Осыған орай бүгінгі таңда қоғамның ұлттық мәдени тұрғыдан кемелденуі, жас ұрпақты өз халқының рухани қазынасымен, ұлттық тәрбиенің озық, өнегелі дәстүрлерімен тереңірек таныстырып, соның негізінде жеке тұлғаны қалыптастыруға, жеке тұлғаның шығармашылық, рухани мүмкіндіктерін дамытуға байланысты тәрбие мен білім беруде мұғалімнің кәсіптік даярлығын қамтамасыз етуді міндеттейді /2/. Өйткені егемен еліміздің болашағы оның материалдық және рухани дамуы, жас ұрпақтың білімі мен тәрбиесінің деңгейіне байланысты.

Осы тұрғыда жаңа білімді мектепте оқытуды ұйымдастыру мәселесіне, оқу тәрбие жұмысының деңгейін көтеруге және оның беделін жоғарылатуға

көңіл бөлу қарастырылған. Қазіргі кезде оқытудың тиімді әдістерін зерттеп, оны іс жүзінде қолдануға ұсыну күрделі мәселелердің біріне айналды. Оқушыларды қоршаған орта заттарымен, құбылыстарымен таныстырып, олар жайында ғылыми ұғымдарын жүйелеп, көзқарастарын қалыптастыруда орта мектепте оқытылатын химия пәнінің мәні өте зор.

Химияны оқыту мәселесі белгілі педагогтар мен әдіскерлердің назарынан тыс қалмай үнемі зерттеу нысанасына айналып келді: К.А.Аймағамбетова, А.Г.Сармұрзина, Н.Н.Нұрахметов, С.Жайлау, Т.Т.Омаров, Ж.Ә.Шоқыбеав, К.А. Сарманова, М.Р. Танашева, т.б. көптеген зерттеулерде оқу үрдісіне жаңа технологияны енгізу жолдарын қарастыру тенденциясы оқушылардың белсенділігі мен танымдық іс-әрекеттерін, шығармашылығын дамытуға негіз салатындығы көрсетілген.

Сабақтарға қатысып жүргізілген талдау қорытындысы ондағы оқыту жұмыстарының қазіргі талаптарға сәйкес еместігін, оқушылардың өздігінен білім алуының нашарлығын, олардың танымдық қызығушылығының және білім сапасының төмендігін көрсетті. Бұл жағдайлардың себебін әртүрлі түсіндіреді: кейбіреулері кризистік жағдайға байланысты қажетті пәндердің қысқаруы десе, енді бірі қаражаттық – инвестицияның жетіспеушілігі, немесе білім беруге арналған бағдарлама құрылымының әлсіздігі, ал үшіншісі мұғалімнің әлеуметтік-тұрмыс жағдайының төмендігінен деп дәлелдейді.

Осы орайда химия пәнінде көркем әдебиет пен поэзияны, оқу ойындарын пайдалану арқылы оқушының танымдық белсенділігі мен шығармашылығын дамыту жолдарын Г.Г. Филимонова /3/, А.Р.Нұрахметова /4/, Ж.Ж.Жұмаханов /5/, З.Т.Мұшрапилованың жұмысында химияны көркем әдебиетпен, поэзиямен байланыстыра отырып оқытқанда оқушының шығармашылық қабілетін көтеруге болатындығын көрсетеді /6/. Бірақ, бұл еңбектерде орыс жазушыларының шығармаларын кеңінен пайдаланған.

Ал, Г.Филимонова мен А.Р.Нұрахметовалар зерттеулерінде ойын арқылы оқытудың, оқушылардың білім деңгейін көтерудегі тиімділігіне негіздеп оқушылардың танымдық дербестігін қалыптастыру жолдарын қарастырған. Жоғарыда аты аталған ғалым, әдіскерлердің пікірлерін негізге ала отырып, біз өзіміздің зерттеу жұмысымызда халықтық педагогиканы бүгінгі өмір талабымен ұштастыра отырып орта мектептердегі химия пәнін оқытуда қолданудың әдістемесін жасау, оның оқу үрдісінде тиімді қолданудың мүмкіндіктерін анықтауға баса назар аудардық.

Осы орайда, біз химияны оқыту үрдісінде халықтық педагогика элементтерін қолданып, оқушылардың білім сапасын дамытудың жолдары мен әдістерін жетілдіру жолдарын қарастырдық.

Зерттеу болжамы: орта мектептердегі химия сабағында оқушының білім сапасын дамытуға болады егер:

- Оқытудың белсенді әдістерін оқыту үрдісінде тиімді пайдаланса;
- Химияны оқытуда халықтық педагогика элементтерін қолданудың арнайы бағдарламасы жасалса;
- Оқушылардың өзіндік жұмыстарын даралап ұйымдастырса;
- Химиялық заттар мен құбылыстарды таныстыруда қазақтың ұлттық таным, тәлім-тәрбие мұрасы мен ауыз әдебиетін тиімді қолданса.

Зерттеу жұмысымызға негізінен мынадай *міндеттерді* қойдық:

- Орта мектепте химияны оқыту үрдісінде халықтық педагогиканы, әдеби материалдарды және оқу ойындарын қолданып, білім мен тәрбиелеудің тиімділігін арттыру;
- Оқу үрдісінде және сыныптан тыс жұмыстарда халықтық педагогиканы пайдаланудың әдістемесін жасау;
- Химия сабақтарында қолданылатын халықтық педагогика нұсқасының мазмұнын ұсыну.

Г.М.Чернобельскаяның ұсынысын ескерсек, сабақты жоспарлаудың мына түрін де қолдануға болады /7/.

Мектептегі білім беруге арналған әдістемелік әдебиеттерді талдау арқылы байқайтынымыз ғылыми ұғым үшін ең алдымен тақырыпқа сай сабақтар жүйесі жоспарланып, оның мақсаты айқындалып мақсатты жүзеге асыру үшін орындалатын жұмыс түрлері және қолданылатын әдістер белгіленуі керек.

Химия бағдарламасына сүйене отырып, ең алдымен, оқыту үрдісінде мазмұнын ашуға қажет тақырыптарды, оның білімділік мақсаты мен маңызын, түсіндіретін ұғымдарды, теория, заң, фактілерді, солармен байланысты мазмұнын оларды оқытудағы жүйелілікті анықтап, оқыту әдісі сараланады. Сонымен қатар, сабақты кіріктірудің жолдары мен халықтық педагогиканы қолдану арқылы берілетін білімнің, тәрбиенің мақсаты айқындалады.

Сабақтың дамытушылық мақсаты, ұғым беру барысында қолданылған материалдардың мазмұны мен оқушылардың қызығушылығының өзін-өзі басқаруының, белсенділігінің мүмкіндігіне қарай жүзеге асады. Тақырыпқа байланысты сабақ жүйесін құрастыруда әрбір сабақтың тақырыбы, оның мақсаты және өзге сабақтармен байланысы, сондай-ақ, оқытудың кешенді амал-әдістері ескеріледі.

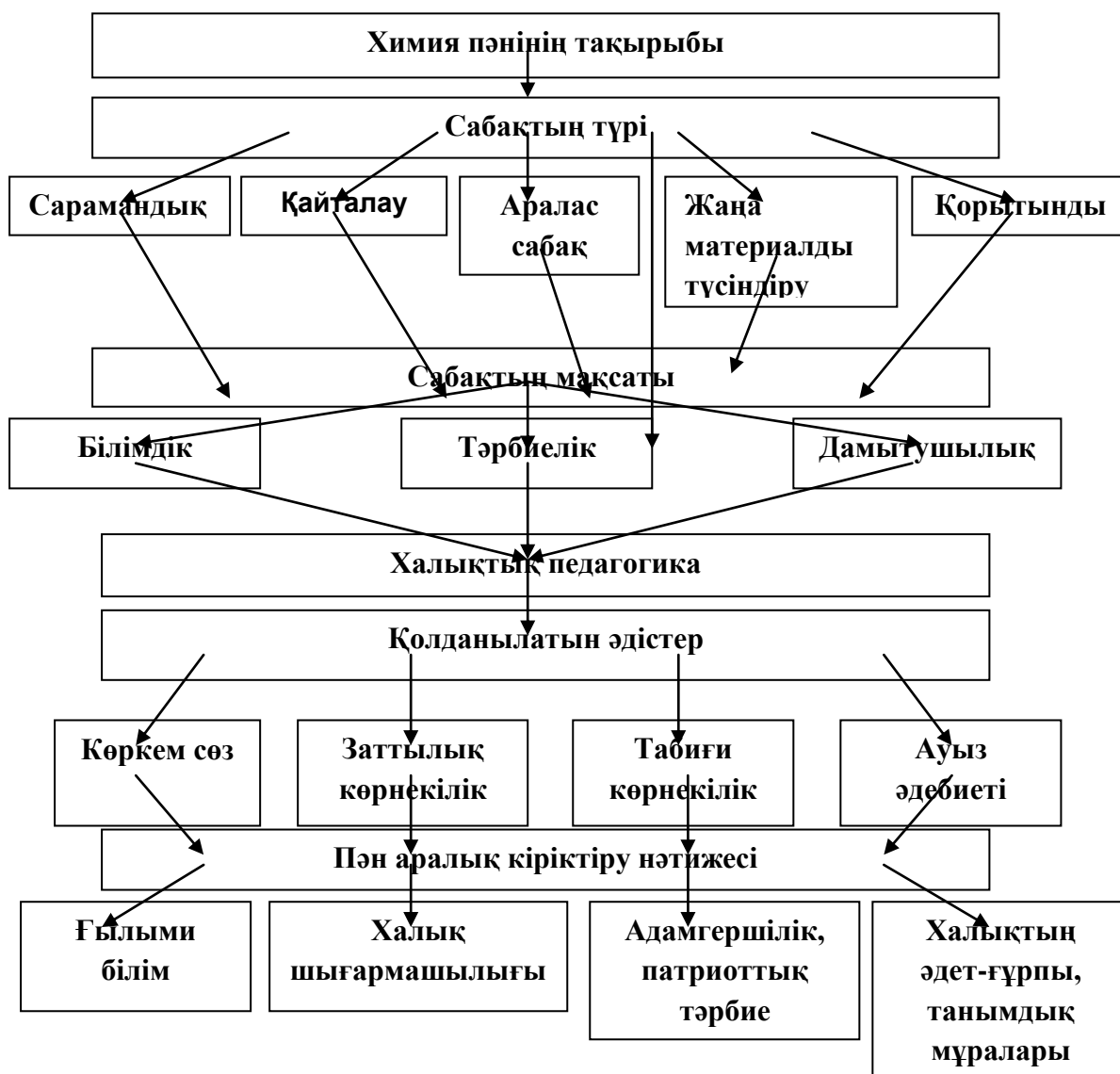
Тақырыпқа байланысты әр сабақтың өз мақсаты, міндеті айқындалатыны белгілі. Дегенмен, кіріктірілген химия сабақтарының

халықтық педагогиканы қолдануға байланысты алдына қоятын мақсаты мен міндеттері және талаптарының өзіндік ерекшелігі бар.

Әрбір сабақтың оқу процесінің құрылымдық элементтерінен тұратыны белгілі. Сондықтан? сабақтың білімділік, тәрбиелік, дамытушылық мақсаты міндетті түрде оның құрылымында басты орын алады.

Сабақтың білімділік, тәрбиелік және дамытушылық мақсатын қамтамасыз етуде халықтық педагогиканы пайдалану жүзеге асады. Оны 1-суреттен көруге болады.

Халықтық педагогиканы қолданып химия пәнін оқытуда кіріктірілген сабақтардың сызбанұсқасы



Осы тұрғыда біз педагогикалық практика барысында 9 сыныпта химия пәнінен жүргізілген ертегі үзінді келтірдік. Соның бір мысалы ретінде 9-сынып §12. Күкірт қышқылы тақырыбын ұсынамыз. Біз сабағымызда үй тапсырамасын химиялық ертегі түрінде сұрадық:

Ерте, ерте, ертеде, ешкі жүні келтеде, күкірт атты патшаның екі баласы болыпты. Біреуі төрт жасқа келгенде күкіртті газ, екіншісі алты жасқа

келгенде күкірт ангидридi деген атпен әйгiлi болды. Бiреуiнiң мiнезi өткiр түссiз газ болса, екiншiсi ұшып жүретiн сұйықтық, сонымен қоймай ауада түтiнденедi. Өткiр баласының өткiрлiгi сондай, оттеппен тотығып, күкiрт ангидридiне айнала алады. Олар сумен дос болыпты. Бiрақ, өткiр мiнездiсi сумен қосылғанда ғана әлсiрейтiн көрiнедi, ал екiншiсi сумен қосылғанда керiсiнше күшейедi екен. Патша екi баласының да сумен қосылып адамзатқа адал қызмет еткенiне риза болыпты.

Халықтық педагогика элементтерiн химия сабақтарында пайдаланудың тиiмдiлiгiн анықтауға байланысты жүргiзiлген теориялық және эксперименттiк зерттеудiң барысында мынадай қорытындыларға келдiк:

1. Химия пәнiн оқытуға қажеттi халықтық педагогика элементтерi жинақталып, талданып (үш мың көлемде мақал-мәтелдер, жұмбақтар, аңыз-әңгiмелер, өлең-жырлар, даналық сөздер, т.б.) жiктелдi. Жинақталған халықтық педагогика элементтерi химияны оқыту сабақтары мазмұны мен тақырыбына сай негiзгi әдiстеме (периодтық заң және периодтық жүйе, металл еместер химиясы, металдар ерiтiндiлер, органикалық химия. т.б.) ұсынылды.
2. Зерттеулер нәтижесiнде халықтық педагогика элементтерiн химия сабағында пайдалану жолдарының сызбанұсқасы (этнохимия, техникалық химия, дәрiгерлiк химия, тұрмыстық химия, жеңiл өнеркәсiп химиясы) тұңғыш рет жасалып, мектептерде қолданыс тапты.
3. Химияны оқытуда халықтық педагогика элементтерiн пайдаланып оқытудың жаңа стандартқа сай әдiстемесiне кiрiктiрiлген сабақтар (химия-биология, химия-әдебиет, химия-физика, химия-еңбек, химия-тарих).
4. Халықтық педагогика элементтерiн қолданып оқытылған сабақтардың тиiмдiлiгiн дәлелдеу үшiн эксперименттiк жұмыстар жасалынды.
5. Қайталау, практикалық сабақтар (бейорганикалық қосылыстардың маңызды кластары, металдардың белсендiлiк қатары, қаныққан және қанықпаған көмiрсутектер, т.б.) КВН, дөңгелек дастархан, аукцион, конференция сияқты ойын түрлерi химияны оқытуда және әдiстеме ретiнде ұсынылды.
6. Химия пәнiн оқушылар жақсы меңгеру үшiн халықтық педагогика элементтерiнiң бiрi – айтысты пайдаланып (периодтық жүйе, металл еместер химиясы, металдардың жалпы қасиеттерi тақырыптарында) жүргiзiлдi және жаңа стандартқа сай әдiстеме жасалды. Бұл әдiстеме оқушылардың бiлiм сапасын арттырып, ұлттық сана – сезiмiн оятып, жеке тұлға ретiнде қалыптасуына әсерiн тигiзедi.

Халықаралық педагогика элементтерін пайдалану арқылы химиядан ғылыми білім берумен қатар ұлттық ерекшеліктерді, дәстүрді, шығармашылықты, ауыз әдебиетін қолдана отырып, оқушылардың ұлттық сана-сезімін сезінуіне рухани дәстүрлерді меңгеруіне, халық ауыз әдебиетінен хабардар болуына жағдай жасалады. Халық ауыз әдебиеті шығармашылығының үлгілері (ертегі, мақал-мәтлдер, жұмбақтар, өлең-жырлары), ұлттық қол өнер үлгілері (зергерлік бұйымдар, тоқу, өру), ойындар, халықтық жастарға білім беру мақсатымен шығарылған есептері және т.б. халықтық педагогика элементтері химия сабағында қолдануға болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы заңы».- Алматы, литера.-2000.-8.-бап.
2. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан-2030.// Барлық қазақстандықтардың өсіп-өркендеуі және әл ауқатының артуы атты Қазақстан халқына жолдауы. Алматы, 1997.-128 б.
3. Филимонова Г.Г. Методика формирования познавательной самостоятельности школьников средством игрового обучения. (Автореф.диссерт.на соиск. уч. Степени канд. пед.наук). - Алматы.-2002г.-21с.
4. Нұрахметова А.Д. Влияние игровых методов обучения на формирование научных знаний студентов по химии. (Автореф.диссерт.на соиск. уч. Степени канд. пед.наук). Алматы.-2001г.-26с.
5. Жұмаханов Ж. Химияда поэзия мен музыканы пайдалану. 1981.-N27-60 б.
6. Мушрапилова З.Т. Использование активных методов обучения на уроках химии как средство формирования творческой личности учащихся (Автореф.диссерт.на соискание уч.степени канд.пед.наук).- Алматы.-2000 г. 18 с.
7. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной образовательной школе. М.,-1985.-194 С.

Н. КЕНЖЕҒАРАЕВ

«АБАЙТАНУ» ПӘНІН ОРЫС БӨЛІМДЕРІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Мақалада «Абайтану» пәнін жоғары оқу орындарының орыс бөлімдеріне беру ерекшеліктері қарастырылады. Пәнді жаңа білім мазмұнында оқытудың тұжырымдары жасалған. Пәннің өзектілігі ескеріле отырып, тақырыптың идеялық мазмұнына көп мән беру ұсынылған.

В данной статье рассматриваются роль, проблемы и особенности преподавания предмета «Абаеведение» для студентов русских отделений.

Annotation

This article discusses the problems and peculiarities of teaching, the role of the subject «Abay» studies for students of Russian departments.

Түйін сөздер: жаңа білім мазмұны, жаңа бағдарлама, мемлекеттік тіл, пән қызметі, жетекші ұстаным, тарихи дерек, сұрақ-тапсырмалар, Абай өмірбаяны, абайтану ғылымы.

Елбасымыз Н.Назарбаевтың А.Құнанбайұлының 150 жылдық мерейтойында айтқан: «Абайды таныту арқылы біз әлемге Қазақстанды танытамыз, қазақ халқын танытамыз. Абай біздің ұлттық ұранымыз болуы тиіс» деген сөздері жадымызда болса, әр уақытта еліміздің ұранына айналар кемел тұлғаның дана ойларынан нәр алу керектігі жөніндегі пікірлері өз маңызын жоймақ емес. Президентіміздің келелі ойын іске асыру мақсатында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің ректоры, педагогика ғылымдарының докторы, профессор С.Пірәлиевтің бастамасымен 2009-2010 оқу жылынан бастап, университеттің барлық мамандықтарында 1 кредит көлемінде, таңдау пәні ретінде республикамыз бойынша тұңғыш рет «Абайтану» пәні жүргізіле бастады. Абай шығармашылығы қазақ ғылымында көп зерттелген сала болып, қазақ тілінде қажетті әдебиеттер мол болып саналғанмен, пән ретінде барлық мамандықтарға жүргізілмегендіктен, кредит жүйесіне сай нормативті құжаттарды дайындау қолға алынды.

Қазір екі жыл уақыт мерзімінде эксперименталды пән ретінде орыс бөлімдерінде де «Абайтану» пәні жүргізіліп келеді. Орыс бөлімдеріне дәріс беретін маманның алдына бірнеше кедергілер мен қиындықтар кездеседі. Алғаш назар аударатын жағдай – орыс мектептерін бітіріп келген

студенттердің қазақ әдебиеті пәнінен базалық білім мазмұнының өте таяздығы, әдеби теориялық білімінің төмендігі. Бұл үрдісті соңғы кезеңдердегі мектеп оқушыларының ҰБТ-ге байланысты міндетті пәндерге басымдық берілуі, тіпті қиындатып жіберген көрінеді. Орыс мектептерінде қазақ әдебиеті пәні 5-11 сыныптар аралығында жүргізілгенімен, сағат саны тым аз. 11 сыныпта қазақ әдебиеті пәні аптасына 1 сағат көлемінде ғана жүргізіледі. «Мемлекеттік тілді дамыту бағдарламасы» аясына сай Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі орыс мектептерінде қазақ әдебиеті пәнінің 5-11 сыныптар аралығында қазақ тілінде жүргізілуі туралы қаулысына сәйкес, пәннің қазақ тілінде жүргізілуі өз дәрежесінде іске аспай отырғандығын дәлелдейді. Орыс мектебін бітіріп келген студенттің қазақ әдебиетінен, қазақ тілінен білім деңгейі сын көтермейді. Қазақстан Республикасы Мәдениет министрлігінің «Мемлекеттік тілдің қолданыс аясын кеңейтудің» 2010-2020 жылдардағы бағдарламасына сәйкес мектеп және жоғары оқу орындарында қазақ тілі және әдебиеті, Қазақстан тарихы пәндері мемлекеттік тілде жүргізілуі керектігі ұсынылуда. Бұл бағдарламаға сәйкес университет деңгейінде жүргізілетін «Абайтану» пәні орыс бөлімдерінде мемлекеттік тілде жүргізілуін іске асыру, орыс тілді студенттің мемлекеттік тілді кәсіби деңгейде меңгеруіне септік болып, пән қызметі толық жүзеге асар еді деген ой туындайды. Қазақтың ұлттық университеттері қоғамымызда адымдай алмай отырған мемлекеттік тілді дамыту, қолдану аясын кеңейту мәселесіне немқұрайды қарамау керек. Университет қабырғасынан білім алған студент мемлекеттік тілге бөлінген азын-аулақ кредиттің мөлшерінде ғана қалып, басқа пәндер мен қоғамдағы қарым-қатынасы ресми тілде іске асатындықтан, қазақ тілі өз аясын жақын уақытта кеңейте алмайды. Орыс мектептеріндегі қазақ тілі мен әдебиетінің жағдайы белгілі, университет қабырғасында студент таза ресми тілде білім алып, бұғанасы қатайып, маманға айналады, ертең ұстаздық қызметке барып, мектеп оқушыларына білім береді. Бұл жүйе қайталанып келе береді, тәуелсіздігіміздің тұғырлы кезеңінде Қазақстан Республикасының азаматтары өз мемлекеттік тілін жеткілікті деңгейде меңгермей, осы үрдіс сақтала береді. Қалыптасқан мәселеден мемлекетіміз ұстанған саясатқа сәйкес шығуымыз үшін, жоғары оқу орындарының орыс бөлімдерінде абайтану, ясауитану, шәкәрімтану, Қазақстан тарихы, т.б. сынды пәндердің мақсаты мен қызметіне сай оқу орындарының ерекшеліктеріне байланысты пәндерді мемлекеттік тілге жүргізуді қолға алу қажет.

«Абайтану» пәні көрнекті абайтанушы-ғалым Мекемтас Мырзахметұлының жасаған типтік бағдарламасына сәйкес жоспарланған. Ғалым жасаған бағдарлама Кеңес дәуірінде филология мамандықтарына

оқытылған дәріс бағдарламасынан идеялық-мазмұндық, концептуалдық тұрғыдан бөлек. Жаңа бағдарламаның жетекші ұстанымы Кеңес өкіметі тұсында тиым салынып, айтылмай келген Абай шығармаларының Шығысқа қатысы, діни-философиялық танымы, көзқарасы, мораль философиясы, шығыс әдебиетінің әсері, жәуанмарттік, толық адам идеяларына негізделген.

Орыс мектебін бітіріп келген оқушының танымдық-идеологиялық деңгейін ескеріп, орыс бөлімдеріне арналған жаңа бағдарламаның жетекші ұстанымы өзгертіліп жасалды. Басымдық Абайдың шығармашылық өмірбаянына, шығармашылық мұраларына, абайтану ғылымының қалыптасу және даму тарихына, Абайдың гуманистік, философиялық, интернационалистік, толеранттылық, ағартушылық идеяларына, толық адам іліміне берілді. 15 сағат лекция, 15 сағат СОӨЖ, 15 сағат СӨЖ, барлығы 45 сағат көлемінде студентке әлемдік ақыл-ойдың заңғар биігіне шыққан, поэзия алыбының, ойшыл-ақынның шығармашылық құнары берілуде. «Абай Құнанбайұлының шығармашылық өмірбаяны» деп аталатын бірінші дәріс пән мақсаты мен мазмұнына сай мынадай тақырыпшалармен жоспарланған:

- ақынның өскен ортасы, ата-анасы, тәрбиесі, әкесі Құнанбайдың тұлғасы;
- білім алу, өсу жолдары, бала Абайдың дана Абайға айналуындағы Ахмет Риза медресесінің орны;
- Қазақ мәдениетінің (халық ауыз әдебиеті мен ақын-жыраулар поэзиясының) жас Абайға әсері.

Студентке Абайдың әкесі Құнанбай туралы сұрақ қойылғанда, еститін жауабымыз «қатігез, жауыз тұлға болған», «феодал», «Абай екеуінің арасында өте қиын қарым-қатынас болған», «Абай әкесіне көп жағдайда қарсы болған, қолдамаған, жек көрген» тәрізді пікірлер болуда. Демек, Абай өмірбаяны, Құнанбай тұлғасы Кеңестік дәуірдегі саяси идеологияға, социалистік реализмге негізделген көзқарастан арылмай отыр деген сөз. Абай өмірбаяны мен шығармашылығына дұрыс, ақиқи көзқарасты ұғындыра білу үшін алғашқы дәрістен бастап, студентке әділ де шынайы пікірлерді нақты дәлелдермен, тарихи деректермен көзін жеткізе талдай отырып беру қажет. Құнанбайдың ел мойындаған әділ сұлтан, тура би, иманды насихаттаған кәміл мұсылман, ел қамын деген басшы екендігін поляк перзенті А.Янушкевичтің мына жазбаларымен дәлелдеуге болады: «Табиғат оған (Құнанбайға – Н.К.) кесек ақыл, ғажайып ес және жүйрік тіл берген. Іскер, өз аталастарының игілігі туралы қам жейді. Дала заңдары мен Құран-қағидаларының баянды білгірі, қазақтарға қатысты Ресей заңдарын жатқа біледі, қара қылды қақ жарған би және өнегелі мұсылман. Қарапайым Құнанбай әулиенің даңқына бөленген. Одан ақыл сұрауға жас та, кәрі де,

кедей де, бай да әр қиырдағы ауылдардан келіп жатады» /1, 69/. XIX ғасырдың бел орта тұсында айтылған Құнанбай туралы бұл пікірдің ойдан шығарылмағандығы ақиқат. Студенттер М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясында социалистік реализм шеңберінде, қатаң идеология мен цензураға бағындырылған Құнанбай бейнесінен шыға алмауынан, Абайдың өскен, тәрбиеленген ортасынан әділ мағлұмат берілмеген. Ақынның Әбдірахман өлген соң өзіне айтқан жұбатуынан өз әкесіне тек биологиялық әке, қатал, өктем мінезді, бірбеткей адам емес, дүйім ел дәріптеген тұлға екендігін ашық айтып өтеді:

Мұқым қазақ баласы,
Тегіс ақыл сұрапты.
Тобықтыны ел қылып,
Басын жиып құрапты.
Мекеде уақып үй салып,
Пәтер қып, жаққан шырақты.
Бір құдайдың жолына
Малды аямай бұлапты /2, 235/.

Абайдың бұл өмірбаяндық өлеңінде көптеген тарихтың ізі жатыр, мақсат студентке Құнанбайдың елге істеген жақсылықтарын, мырзалығын, оның озық ойлылығын айту, тура ақпарат бере отырып, ой тудыру, оның әдебиетте орын алған тенденцияларға жаңа көзқараспен келу, ол үшін әдебиеттану ғылымындағы соңғы өзгерістер мен тенденциялармен танысуға талпындыру. Студенттің өзіндік жұмысына тапсырма ретінде Құнанбай тұлғасын, анасы Ұлжан мен әжесі Зеренің тәрбиесін беріп, ізденулеріне септік жасау.

Екінші тақырыпша да Кеңес дәуірі кезінде идеологиялық қағажуға ұшыраған, Абайдың медресе қабырғасында оқуы. Студенттер Абайдың Семей қаласында приходская школада оқығандығын, ол мектеп Абайдың дүниетанымының өзгеруіне әсер еткенін жарыса айтады. Академик М.Әуезовтің жазған ақынның өмірбаянының нұсқаларына негізделе отырып, Ахмет Риза медресесінің өлшеусіз ықпалын жаңаша тұрғыда сипаттап беру міндеті шығады. Ахмет Риза медресесі XIX ғасырдың басынан қарқын ала бастаған түркі-мұсылман елдеріндегі жадидшілдік бағыттағы медреселердің бірі, ортодоксальды, догмалық, схоластикалық бағыттағы оқу орны емес, исламдағы білім беру үлгісінің модерндік бағытында болғандығын түсіндіру. Медреседе бірнеше шығыс тілдерінің грамматикасы (араб, парсы, шағатай тілдері фонетика, лексика, синтаксис, морфологиясы) қоғамдық-жаратылыстану пәндері оқытылғандығын (философия, дінтану, этика, мораль философиясы, логика, ислам тарихы, философиясы, мұсылман құқығы,

шариғат заңдылықтары т.б.), сондай-ақ негізгі ерекшелігі шығыс әдебиеті мен сопылық поэзиясының (араб, парсы, түркі поэзиясы, сопылық теориясы мен поэзиясы) оқытылуы екендігін студенттерге білдіріп, оларға қазіргі таңдағы университеттердің шығыстану мамандықтарының дәріс бағдарламаларымен салыстырулар жүргізіп, бағалауды жүктеу. Бұл сәтте студент Абайдың Ахмет Риза медресесінде жаңашыл білім алғандығын және медреседен алған білімін өмір бойына жетілдіріп, есейген тұсында орыс тілін меңгеру арқылы орыс мәдениеті мен ғылымын, батыс мәдениеті мен философиясын сіңіргендігін, философиялық танымында Шығыстық санасының шешуші рөл атқарғандығын түсінуге мүмкіндік жасайды.

Үшінші тақырыпша, Абайдың ақындық қиялының, бай сөздік қорының, тіл мәдениетінің, шешендігінің қалыптасуына қазақтың халық ауыз әдебиеті мен ақын-жыраулар поэзиясының мол әсерін айқындаумен анықталады. Студенттен мектеп қабырғасындағы әдебиет пәнінен өткен дәрістерін қайталап, еске түсіріп, халық ауыз әдебиеті дегеніміз не, оның қандай түрлері бар, тұрмыс-салт жырларына не жатады, эпос дегеніміз не, қандай түрлерін білесің, қандай батырлар жырларын айта аласың деген блиц-сұрақтар қою арқылы, олардың белсенділігін оятып, өзіндік жұмыс жасауға қадам жасау. Әдеби білімнің жүйелілігі мен үздіксіздігі принципімен орта мектептегі әдебиет пәнін қайталау амалдарымен блиц-сұрақтар, сұрақ-тапсырмалар қойып, студенттердің белсенділігін ояту арқылы Абайға дейінгі қазақ әдебиетінің тарихындағы ақын-жыраулар туралы мәліметтерді еске түсіріп, олардың қайсысының шығармаларын ақын білгендігіне, оқығандығына тоқталып өту қажет. Сұрақ-тапсырмалар арқылы еске түсірген халық ауыз әдебиеті жанрлары мен ақын-жыраулар поэзиясының Абайдың шығармашылық дамуына, қалыптасуына, ақындық шеберлігі, танымына тигізген ықпал-әсерін түйіндеген абзал.

Сабақты оқытудың ұжымдық әдістерінің бірі – тақырыпты тақырыпшаларға бөліп оқыту әдісі арқылы біз студенттерге жаңа бағдарламадағы жаңа білім мазмұнына сәйкес мол ақпарат беріп, студенттің белсенділігін оятып, өзіндік жұмыс жасауға, ойлануға, қорытындыға келуге, ізденуге қол жеткізуге болады.

Студенттің оқытушы басшылығымен жасайтын өзіндік жұмысына тақырып ретінде «Абайдың алғашқы кезеңдегі өлеңдері» деген тақырып ұсынылған. Абайдың хатқа түскен алғашқы кезеңдердегі ауызша туған импровизациялық өлеңдерімен қатар, жазбаша түрде тудырған кітаби стильдегі бірнеше өлеңдерін талдауға негізделеді. Кітаби стильде жазған өлеңдерді студенттерге оқыту және оның кейінгі тұстағы өлеңдерімен салыстырулар жасату. Алғашқы кезеңдердегі өлеңдердің идеялық мазмұнына

тоқталу. Сопылық поэзия туралы түсінік беру. Қазақ топырағында қандай сопылық поэзия өкілдерін білесіңдер деген сұрақ-тапсырма беру. Яссауидің сопылық поэзиясы туралы түсіндіру. Сопылық поэзиядағы символдарға тоқталу және оның мәнін ашып түсіндіру. Сопылық символдардың Абайдың алғашқы өлеңдеріндегі қолданысына тоқталу. Шығыстың сопылық поэзия өкілдерінен Абайдың ұстаз тұтқан ақындарының есімдерін атап, шығармашылықтары жөнінде мәлімет беру. Шығыс поэзиясы өкілдерінен қандай ақындарды, олардың қандай шығармаларын білетіндігін блиц-сұрақтар арқылы анықтау. Әдеби білімнің жүйелілігі мен үздіксіздігі принципімен араб-парсы және түркі халықтарының шайырларының шығармашылығына тоқтала отырып, олардың Абайға әсері, ықпалы, сабағы төңірегінде қорытынды шығарып, ақынның алғашқы кезеңдердегі өлеңдерінің ерекшелігін айқындап, дәрісті қорытындылау қажет.

«Абайдың шығармашылық өмірбаяны» деп аталатын «Абайтану» пәнінің бірінші тақырыбында студент абайтану ғылымындағы жаңа концепциялар мен жаңа мазмұндағы бағдарламаға сәйкес мазмұндағы білімді алуға қадам жасайды. Студенттің оқытушы басшылығымен өткізетін дәрісінде тақырып аясына сай, пән мазмұнына сәйкес терең түсіндірілуі керек күрделі тақырып алынып, жан-жақты талдау жасалады. Бұл дәрісте міндетті түрде шығарма мәтінімен жұмыс жүргізіліп, мәтін талданады. Сұрақ-тапсырмалар арқылы пәннің мақсатына жету көзделіп, тақырып меңгеріледі. Студент тақырыпқа сай өзіндік жұмысқа творчестволық тұрғыдан келуі міндетті. Кітапханада ғылыми еңбектермен, мерзімді басылымдармен, интернет көздерімен жұмыс істеп, белгіленген тақырып жөнінде ізденіс жасайды, меңгерген материалын топта баяндап, туындаған сұрақтарға жауап беріп, өз белсенділігін арттырып, материалды меңгергендігін көрсетеді.

Абай шығармаларын талдау барысында қазақ тіліндегі материалдармен қатар, орыс тіліндегі аудармалармен жұмыс істейміз. Қазақстандық және Ресейлік ақындардың аудармаларымен, Алматы, Мәскеу қалаларында жарыққа шыққан Абай шығармаларының жинақтары негізгі әдебиетердің қатарына енген. Абай өлеңдерінің орыс тіліне аудару мәселелеріне жөнінде талай жылдар бойына ғылыми қауымда түрлі пікірлер айтылып келеді. Солардың ішінен біздің құлақ салып тыңдап, қорытынды шығаруымыз керек пікір көрнекті әдебиетші, қазақ тілінің білгірі, жазушы-аудармашы Г.Бельгердің сөзі болмақ: «И говорю об этом подробно лишь потому, что пытаюсь объяснить, почему поэзию Абая так трудно переводить на другие языки, почему она до сих пор не звучит достойно по-русски, в чем причина переводческих неудач, чем вызвана бескрылость его поэтических неудач.

И в самом деле, что нет до сих пор Абая, достойно звучащего по-русски, - прописная истина. Есть старательные, бережные, аккуратные поэтические переводы М.Петровых, Вс.Рожественского, М.Тарловского, Л.Озерова, Ю.Неймана, О.Румера. Читаешь их – вполне прилично, весьма близко, похоже, узнаваемо. Начинаешь вникать в перевод, сравнивать с оригиналом – ай, не то, не Абай все же, чего-то не хватает, нет того обаяния, того поэтического шарма, той естественности и многослойности, того дыхания, той мудрости, что в подлиннике. Нет, и все. Хоть плач!» /3, 362/.

Г.Бельгер тіліміздің жанашыры ғана ретінде айтып отырған жоқ бұл мәселені, аудармашы ретінде айтып отыр. Өкінішке орай, Абай өлеңдерінің орыс тіліндегі аудармалары таңдай қағатындай дәрежеде емес. Сондықтан да, «Абайтану» пәнінің, Абай өлеңдерінің қазақ тілінде оқытылуы мәселесі оңды шешім табуы қажет деген ой туындайды. Бұл орыс тілінде дәріс беруге қауқарымыздың жетпегендігінен емес, мемлекеттік тілді дамыту мен саф алтындай таза Абайдың ғажап поэзиясының тілімен, құнарлы да бейнелі сөз кестесімен еліміздің азаматтары түгел сусындап, адамдығымен қатар тіл байлығын да дамытса деген ниеттен туындаған ой.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Янушкевич А. Қазақ даласына сапар туралы жазбалар. -Астана: Аударма, 2003.
2. Абай шығармаларының екі томдық толық жинағы. -Алматы: Жазушы, 1995.
3. Бельгер Г. Властитель – слово. В книге: Абай. Тридцать семь стихотворений.- Алматы: Дом Печати Эдельвейс, 2006.

Қ. Қ.ҚҰРМАНҒАЗЫ

БЕЙНЕЛЕУ ӨНЕРІ АРҚЫЛЫ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУДЫҢ ӘДІСТЕРІ

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы творческого развития ребенка дошкольного возраста с помощью изобразительного искусства.

Мақалада мектепке дейінгі балалардың шығармашылығын бейнелеу өнері арқылы дамытудың әдістері қарастырылған.

Annotation

This article speaks about the creative development of preschool age children preschool age through art.

Түйін сөздер: бейнелеу өнері, тұлға, шығармашылық, үйірмелер.

Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңында, Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында, Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2007 жылғы «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты дәстүрлі Жолдауында бүгінгі заманның талаптарына сай білім беру жүйесін дамыту, бала тәрбиесі, оның жан-жақты жетілуіне, тұлғаның шығармашылық дара қасиеттерін арттыру үшін көптеген міндеттер көзделген /1, 2/.

Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде ой-өрісі жаңашыл, дүниетанымы жоғары, шығармашылық деңгейде қызмет атқара алатын, жан шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау.

Рухани мәдениетті байытуға, оның ішінде, көркемөнер мәдениетін дамытуға, бейнелеу шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыруға негіз болатын, өз бойында өткеннің эстетикалық тәжірибесін сақтаған, оның басты және мәнді белгілерін сіңірген көркемдік дәстүрлер болып табылады.

Бейнелеу өнеріндегі шығармашылықты дамыту материалдарын зерттеп, жинақтауда әртүрлі әдіс-тәсілдер қолданылады. Солардың ішіндегі ең маңыздысы бақылау болып табылады. Бақылауды тәрбиешінің білімінің қайнар көзі деп атауға болады. Бақылау – белгілі-бір мақсатпен қабылдауды үйретіп, сезім мен тиімділіктің бірлігін көрсететін танымдық күрделі үрдіс болып табылады. Өз кезегінде балаларды айналадағы табиғат құбылыстарын, қоршаған дүниедегі сұлулық атаулыны сезініп, бақылай білуге үйретудің маңызы ұшан теңіз. Бақылаудың барысында, оны балаларға талғаммен үйрету кезінде балалар нақты білім алып, олардың оқу іс-әрекетіне деген қызығушылығы мен ынта-ықыласы артады. Бақылау арқылы балаларда бейнелеу өнеріндегі күрделі әрі жетекші үдерістің бірі - салыстыру күшті дамиды. Яғни салыстыра отырып, бақылау жүргізу - бейнелеу өнерінде танымды қалыптастырудың басты шарттарының бірі.

МЖДБ-ның оқып, игерудегі оқу үдерісінде жүргізілетін топсеруендерге бару кезіндегі табиғат заттары мен құбылыстарын бақылауы бейнелеу өнерімен тікелей байланысты болады. Балалар топсеруендер, топсаяхаттардан алған әсерлерін, көрген-білген, таныған заттары мен құбылыстарын сурет салу арқылы бейнелейді. Бейнелеу өнері бойынша топ саяхаттық жұмыстарда, яғни көркем өнер, тарихи-этнографиялық, т.б. мұражайларға бару, жергілікті жердегі сәулет өнері туындыларына топсеруендер жасауда, көркемөнер үйірмелерінде, басқа оқу іс-әрекеттері бойынша жүргізілетін жұмыстармен етене байланыс түзіледі.

Бейнелеу өнері бойынша жүргізілетін жұмыстардың төмендегідей түрлері бар: бейнелеу өнерінің түрлері бойынша үйірмелер, экскурсиялар, бейнелеу өнеріне арналған әңгімелер кинофильмдер, оқушылардың үйде сурет салулары, ертеңгіліктер, топсеруендер, топсаяхаттар, көңілді сурет салу жарыстары, өнерге арналған кештер, концерттер, мерекелік көрмелер т.б.

Осы аталғандардың ішіндегі балабақшаларда ең көп қолданылатын түрі бұл бейнелеу өнерінің үйірме жұмыстары.

Бейнелеу өнері үйірмелерінің негізгі ерекшеліктеріне мыналарды жатқызамыз:

1) бейнелеу өнері үйірме сабақтары бейнелеу өнеріне өте қызығатын балалар үшін көп пайда келтіреді және бұл оқу іс-әрекеттері оларға эстетикалық қажеттіліктер болып табылады;

2) бейнелеу өнері үйірмесінің құрылымы сынып сабақтарынан өзгеше болып келеді және үйірме жұмыстарын ұйымдастыру балалардың әр түрлі жас ерекшеліктерін, олардың бейімділігі мен қызығушылықтарын есепке ала отырып бағдарламалар жасауды қамтиды.

Бейнелеу өнеріндегі үйірмелердің өзі әртүрлі болуы мүмкін, мысалы;

- сурет және кескіндеме үйірмесі;
- сәндік қолданбалы өнер үйірмесі;
- безендіру-сәндеу үйірмесі;
- жас өнертанушылар үйірмесі т.б.;

Үйірме жұмысының негізгі әдісі- балалардың өзбетінше, өздігінен іс-әрекетке машықтандыру болып табылады. МЖДБ-дың жас ерекшеліктеріне, іскерлік деңгейлеріне қарай бейнелеу өнері үйірмесінде оларды бір топқа жинауға болады. Алайда, үйірме жұмыстарын балаларға бөлу барысында олардың жас ерекшеліктері, қабілеттері мен ыңғайларын есепке алу міндеттеледі. Мектеп жасына дейінгі мекемелерде бейнелеу өнері үйірмесінде оларды бір топқа жинауға болады. Мектепке дейінгі мекемелерде бейнелеу өнері үйірмесі сабақтарының мазмұны сурет салу, жапсыру (лепка), сәндік-қолданбалы өнер негізіндегі әр түрлі жұмыстар немесе ою-өрнектер құрастыру, кесте тігуге т.б. бағытталады. Балалар жапсыруға саз балшық немесе ермексазды пайдаланып жұмыс істейді. Алғашында қарапайым пішінді заттарды, яғни көкөністер, жемістер мен ыдыс-аяқтарды қарап отырып, мүсіндеп, жасайды.

Бейнелеу өнері үйірмесінің негізгі мақсаты - бейнелеу өнері бойынша білімдер мен іскерліктерді дамыта отырып, балалардағы эстетикалық сезімдерді, сұлулықты түсіну қабілеттерін, өнерге деген қызығушылықтары мен сүйіспеншіліктерін дамыту және дүниені терең танып білуді тартымды, қызықты ету.

Бейнелеу өнері үйірме жұмыстарында балалардың танымдық білім аумағы кеңейеді, соның әсерінен қоршаған орта, табиғат заттары мен құбылыстарының заңдылықтарын түсінуге, әртүрлі пәндер материалдарының көмегімен, әсіресе музыка, әдебиет, математика, еңбекке баулу арқылы

бейнелі-логикалық ойлау қабілеттерін арттыруға, бейнелетін объектінің қырсырын ұғу мүмкіндіктеріне ие болады, көркем бейнелеу іс-әрекетін шыңдап, дүниетаным қалыптастырады.

Бейнелеу өнері үйірмесіндегі жұмыстардың әдістері мен формалары топтағы жүргізілетін сабақтарға қарағанда өзгешелеу болады әрі көркем сурет мектептерінің жұмыстарына жақынырақ, ұқсастау болып келеді. Мысалы, егер топтағы бейнелеу өнері сабақтарында балалар үстел үстінде сурет салумен шұғылданса, ал үйірме сабақтарында балаларды мольбертпен жұмыс істеу әдістемесімен немесе тым болмағанда орындыққа орналасқан планшетпен жұмыс істеудің әдістеріне таныстыру, үйрету қажет болады. Соған сәйкес, сурет салу материалдарын пайдалану, олармен жұмыс істеу әдістері де өзгеріске ұшырайды.

Үйірме жұмыстарын жүргізуде, сабақ барысында балалардың жұмысын басқаруда тек ауызша түсіндіріп, ұқтыру жеткіліксіз болады, сондықтан көбінесе тәрбиеші іс жүзінде өзі бастап, сурет салудың нақты жолдарын тәжірибе жүзінде жасап көрсетеді. Мысалы: акварель бояуымен жұмыс істеуде қылқаламды дұрыс ұстау, бояуларды дұрыс езу, қағаз бетіне жағу, акварель бояудың мөлдірлігін сақтау т.с.с. жұмыстарды тәрбиешінің өзі нақты жасап көрсетуі үйірме жұмысына қосымша пәрменділік береді. Үйірме жұмысының жоспарында нақты элементтерін көрсетіп қою үйірме жүргізуші тәрбиешіге үлкен септігін тигізеді.

Бейнелеу өнері бойынша үйірме жұмыстары кез-келген тақырып бойынша төмендегідей сатылардан құрылды: *дайындық* (қажетті материалдарды, жұмыс орнын, көркемдеуші құрал-жабдықтарды, көрнекіліктерді, материалдарды дайындау, үйірме мүшелерін түгендеу т.б.); нақты тікелей оқып-білу (тақырып бойынша ұсынылатын жаңа білім көздері, жұмысты орындау жолдары мен әдіс-тәсілдерін түсіндіру, материалдарды қолдану т.б.); тәжірибелік жұмыстар немесе материалды өңдеу (әртүрлі материалдарды қолданып суреттер, паннолар, мүсін бұйымдарын, аппликациялық туындылар, композициялық картиналар, сувенирлер, ойыншықтар т.б. дайындау); *жұмысты аяқтау* (бөлектеу, тұғырға бекіту, жұмысты безендіру, сәндеу жұмыстары т.б.); қорытындылау және тапсырмалар бер.

Зерттеу барысында бейнелеу өнері үйірме жұмыстарын бақылау кезінде балалардың шығармашылық жұмыстары, тәжірибелік көркем іс-әрекеттері үйірме ұжымын нығайтып, балалардың қызығушылықтары мен ынта-жігерлерін арттырумен қатар, еңбекке, өнерге деген туған жерге, табиғатқа деген сүйіспеншіліктері қоршаған орта арттырумен қатар, қоршаған орта заттары мен құбылыстарын түсінуге, ұғуға бағытталған дүниетанымдық көзқарастарының кеңейгендігін байқадық.

Қорыта келгенде, мектепке дейінгі балалардың шығармашылық қабілетін қалыптастыруды жүзеге асырушы әрбір тәрбиеші олардың үйде немен шұғылданатынын, үйдегі тұрмыс ортасының хал-ахуалын білгені жөн. Баланың өзін қоршаған орта мен құбылыстар әлемі оның тәрбиешісі

есебінде болады. Сондықтан, балада сұлу талғам мен дүниетанымдық көзқарастар қалыптастырудың ең маңызды міндеті - адамға лайықты орта жасап, оның айналасында сұлу денелер құру. Яғни, тәрбиеші мектеп жасына дейінгі балалардың қандай ойыншықтармен ойнайтынан, үй тұрмысында қандай құрал-саймандарды қолданатынын, қандай суреттер салатынын т.б. білуі шарт.

Балалардың шығармашылығын дамытудың негізгі бағыты – жеке тұлғаны қоғамның ең маңызды құндылығы ретінде танып, оның интеллектуалдық дамуы, ой-өрісінің, рухани жан – дүниесінің баюына, саяси көзқарасы мен шығармашылық белсенділігінің, іскерлігінің жоғары деңгейде қалыптасуына толық мүмкіндік беру, жағдай жасау.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан - 2030». Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. /Егемен Қазақстан 1998, 11 қазан/.
2. Назарбаев Н.Ә. 2004 жылғы Қазақстан халқына жолдауы. /Егемен Қазақстан 2004, 12 сәуір/.
3. Қазақстан Республикасы мәдени-этникалық білім беру тұжырымдамасы. /Егемен Қазақстан, 1996, 7 тамыз/.
4. Ералин Қ., Тастеміров Қ. Бейнелеу өнері сабақтарында оқушылардың кеңістік туралы түсінігін қалыптастыру. Алматы. Мектеп. 1987.
5. Құдабаева Қ.І. Сәндік-қолданбалы өнерді оқыту теориясы мен технологиясы. Қарағанды. Санат-полиграфия. ҚарМУ. 2005. 110 бет.
6. Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия. /сост. Н.Н.Ростовцев и др. / М., Просвещение. 1989. 207 с., 18-19 с.

Информатика және білім беруді ақпараттандыру – Информатика и информатизация образования

Е.Ы. БИДАЙБЕКОВ, Г.Б. КАМАЛОВА, Е.А. КИСЕЛЕВА

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В связи с внедрением электронного обучения в средней школе встает вопрос о подготовке и переподготовке педагогических кадров для успешной работы в этой системе. В статье определяются основные направления и цели информатизации образования, обеспечивающие повышение эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования ИКТ.

Орта мектепке электрондық оқытуды енгізуге байланысты, осы жүйеде табысты жұмыс істейтін педагогикалық кадрларды дайындау және қайта дайындау мәселесі туындайды. Бұл мақалада білім беру қызметінің барлық түрлерінің тиімділігін АКТ-ны пайдалану негізінде қамтамасыз ететін, білім беруді ақпараттандырудың негізгі бағыттары мен мақсаты анықталады.

Annotation

In connection with the introduction of e-learning in secondary school, there arises a problem on training and retraining the teachers' staff for successful work in this system. The article determines the main directions and goals of computer technology studies, to ensure efficiency of all types of educational activities based on the use of modern technologies.

Ключевые слова: информатизация образования, электронное обучение, образовательные электронные ресурсы.

Информатизация современного общества и тесно связанная с ней информатизация образования характеризуются совершенствованием и массовым распространением информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Они широко применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современной системе образования.

Существенным пробелом в профессиональном развитии современных школьных учителей остается их недостаточный профессионализм в области использования информационных и коммуникационных технологий. В

первую очередь, такой непрофессионализм сказывается на существенном снижении эффективности обучения школьников. В связи с этим учитель должен не только обладать знаниями в области информационных и телекоммуникационных технологий, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. Достижению такой цели должна способствовать подготовка и переподготовка педагогов в области информатизации образования.

Важно донести до будущих и уже работающих педагогов, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей. Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов образовательной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий. Вторая – в повышении качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества /1/. С помощью методов и средств информатизации будущий специалист должен научиться получать ответы на вопросы о том, какие имеются информационные ресурсы, где они находятся, как можно получить к ним доступ и как их можно использовать в целях повышения эффективности своей профессиональной деятельности.

Государственная программа развития образования на 2011– 2020 годы одним из приоритетов определяет внедрение электронного обучения, обеспечивающего равный доступ учащимся, педагогам к лучшим образовательным ресурсам и технологиям, автоматизацию учебного процесса для повышения качества образования и эффективности управления. «Для того, чтобы создать такую систему, предстоит сформировать совершенно новую правовую базу, методологию, кадровое и техническое обеспечение, массивный цифровой контент»/2/. В частности, предполагается, что к 2012 году будут внесены дополнения в Государственные общеобразовательные стандарты образования (далее – ГОСО) высшего, технического и профессионального образования в части подготовки педагогических кадров для работы в системе электронного обучения, в ГОСО среднего образования в части обязательного использования системы электронного обучения.

Приоритетным направлением в обучении информатизации образования должен стать переход от обучения техническим и технологическим аспектам работы с компьютерными средствами к обучению корректному содержательному формированию, отбору и уместному использованию образовательных электронных изданий и ресурсов, к системной информатизации образования. Современный учитель должен не только обладать знаниями в области информационных и коммуникационных

технологий, что входит в содержание курсов информатики, изучаемых в педагогических вузах, но и быть специалистом по применению новых технологий в своей профессиональной деятельности в школе.

Внедрение электронного обучения будет оправданным и приведет к повышению его эффективности в том случае, если использование ИКТ будет отвечать конкретным потребностям системы образования, если обучение в полном объеме без использования соответствующих средств информатизации невозможно или затруднительно. Применение средств ИКТ в обучении школьников по принципу "чем больше, тем лучше" не может привести к реальному повышению эффективности системы общего среднего образования. В использовании средств информатизации образования необходим взвешенный и четко аргументированный подход.

Наряду с вышеприведенными потребностями педагогам необходимо знать основные положительные и отрицательные аспекты информатизации обучения, использования электронных изданий и ресурсов, а знание таких аспектов поможет учителям и преподавателям использовать информатизацию там, где она обладает минимальными негативными моментами.

Основными целями подготовки педагогов в области информатизации образования должны стать:

- ознакомление с положительными и отрицательными аспектами использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании;
- формирование представления о роли и месте информатизации образования в информационном обществе, видовом составе и областях эффективного применения средств информатизации образования, технологий обработки, представления, хранения и передачи информации;
- ознакомление с общими методами информатизации, адекватными потребностям учебного процесса, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности учебных заведений;
- формирование знаний о требованиях, предъявляемых к средствам информатизации образования, основных принципах оценки их качества, обучение педагогов стратегии практического использования средств информатизации в сфере образования;
- предоставление дополнительной возможности пояснить обучаемым роль и место информационных технологий в современной мире;
- обучение формирующемуся языку информатизации образования (с параллельной фиксацией и систематизацией терминологии).

В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся современными образовательными электронными ресурсами, возрастают требования к профессиональной подготовке учителей и педагогов в области основной и смежных учебных дисциплин. Существенно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя. Кроме этого, практика обучения свидетельствует, что фундаментальность идеи повсеместного внедрения электронного обучения еще в должной мере не осознана специалистами в области образования, и на данный момент большинство учителей и педагогов, преподающих в школах республики, испытывают существенный психологический барьер перед освоением компьютерной техники и использованием электронных ресурсов в обучении, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей названных средств.

Очевидно, что решение проблем уместной и оправданной информатизации обучения должно осуществляться комплексно и повсеместно. Кроме того, обучение корректному, оправданному и уместному использованию средств ИКТ в условиях электронного обучения должно войти в содержание подготовки педагогов в области информатизации образования.

Соответствующие тенденции уже наблюдаются в педагогических вузах страны, нормативных документах и программах подготовки и переподготовки педагогов. Практически все будущие учителя изучают различные дисциплины, касающиеся использования ИКТ. Очевидно, что эти дисциплины, так или иначе, освещают особенности осуществления педагогической деятельности в условиях использования ИКТ. К этому списку, конечно же, надо добавить многочисленные курсы методики обучения различным дисциплинам, которые не могут обойти стороной специфику информатизации обучения отдельным предметам школьной программы.

Подобный подход, связанный с рассмотрением вопросов информатизации в рамках перечисленных дисциплин, имеет, как минимум, два существенных недостатка, наличие которых просматривается даже на уровне названий этих направлений подготовки студентов педагогических вузов, первый из них – разрозненность и несвязность перечисленных дисциплин, читаемых, как правило, разными педагогами. Содержание этих курсов во многих местах дублирует друг друга. Так, например, особенности разработки и использования образовательных электронных изданий и ресурсов, публикуемых в сети Интернет, могут рассматриваться практически

во всех перечисленных курсах, а второй связан с тем, что даже по своему названию, указанные дисциплины ориентированы, прежде всего, на изучение средств, используемых в обучении, а не на подготовку педагогов к профессиональной деятельности. При таком подходе изучить все средства невозможно, что впрочем, и не требуется. Изученные конкретные средства и технологии устаревают настолько быстро, что после окончания вуза педагог наверняка столкнется с совсем другими средствами, которыми он не может оперировать.

Вышеуказанные потребности системы образования, факторы и аргументы свидетельствуют, с одной стороны, о необходимости подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации образования. С другой стороны, в использовании ИКТ необходим взвешенный и четко аргументированный подход и указанные направления подготовки и переподготовки педагогов должны быть содержательно и методически объединены в единый комплекс, нацеленный на знакомство учителей и преподавателей с сущностью и спецификой информатизации образования.

В этой связи необходимо отметить факторы, характеризующие информатизацию образования как учебную дисциплину и определяющие ее отличие от других аналогичных подходов и содержательных направлений:

- системность, заключающуюся в том, что в основе изложения лежит не перечисление существующих средств и технологий информатизации образования с соответствующими описаниями, а потребности и общие характерные особенности информатизации возможных видов образовательной деятельности;
- стремление к выявлению аспектов информатизации образования, инвариантных относительно психолого-возрастных особенностей обучаемых, специфики образовательной деятельности конкретных учебных заведений, развития информационных технологий и ряда других факторов;
- выявление вариативных аспектов, зависящих от различных факторов психологического, методического, технологического и организационного характера: подготовка и переподготовка педагогов к учету вариативных аспектов должна осуществляться с использованием системы специализированных разделов курса, дисциплин и учебных пособий, ориентированных на специфику конкретной деятельности специалистов, работающих в сфере образования;
- построение учебного материала, предусматривающее не объяснение конкретных нюансов информатизации образования, а фокусирование внимания педагогов на ключевых вопросах, поиск ответов на которые является обязательным условием эффективности информатизации;

- систематизация терминологии в рамках обучения языку информатизации образования;
- ориентация обучения, в том числе и на выработку у педагогов устойчивой мотивации к участию в формировании информационной образовательной среды /3/.

Успешное освоение педагогами предлагаемой дисциплины способствует развитию процесса информатизации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию потенциала информационных технологий для развития личности школьников. Этот процесс повышает уровень активности и реактивности обучаемого, развивает способности альтернативного мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решений как учебных, так и практических задач, позволяет прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов и взаимосвязей между ними.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bidaibekov E.I. Methodical system of preparing teachers in the field of informatizations of education. «Information Technologies and Telecommunications in Education and Science (IT@T ES'2007)» Materials of the International Scientific Conference (May 18th-25th, 2007, Turkey). / SIIT&T Informika – Moscow: EGRI, 2007. – P. 198-200.(в соавторстве с Grigoriev S., Grinshkun V.)
2. Жұмағұлов Б.Т. ҚР БҒМ алқасының кеңейтілген отырысында сөйлеген сөзі, «2010 жылдың қорытындылары және білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру шеңберінде 2011 жылға арналған міндеттер», 19 қаңтар.– Астана, 2011 ж.
3. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. –М.: МГПУ. – 2005.

И.А. ДЕНИСОВА

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОГРАММУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация

Применение дистанционных технологий в системе повышения квалификации позволит сформировать готовность педагогов-дефектологов применять ИКТ в коррекционной работе с детьми с ОВР, что, в свою очередь, будет способствовать успешной интеграции таких детей в общеобразовательный процесс и социум.

Біліктілікті жоғарылату жүйесінде қашықтықтан оқыту мәселелерін қозғау педагог-дефектолог мамандардың дамуында мүмкіндіктері шектеулі балалармен жүргізілетін түзету жұмысы барысында ақпараттық-коммуникативтік технологияларды қолдануға дайындығын қалыптастырады. Бұл өз кезегінде мүмкіндіктері шектеулі балалардың жалпы білім беру үдерісіне және қоғамға нәтижелі түрде қосылуына септігін тигізеді.

Annotation

Distance learning technologies in the system of improving skills will allow disabled children teachers to use ICT in their correctional work with such children. This will favor a successful integration of such children in the educational process and society.

Ключевые слова: дистанционное образование, качество образования, вспомогательные (ассистивные) технологии, кейсовая технология, обучение в режиме реального времени.

Вопросы организации курсов с применением дистанционных технологий (ДТ) сегодня в РК являются достаточно актуальными, так как в План мероприятий по реализации Государственной программы развития образования РК на 2011 – 2020 годы пунктом 16 включено «Методологическое обеспечение дистанционного повышения квалификации учителей»/1/. Особый контекст эта проблема приобретает в специальном образовании, так как немалая часть контингента спецшкол – это инвалиды, обучающиеся на дому.

Анализ содержания нормативной базы по специальному образованию РК, РФ и других стран позволяет сделать вывод о том, что при обучении школьников с нарушениями развития применение информационных (развивающих, компенсаторных) средств и дистанционных технологий выступает в качестве одного из основных способов педагогической реабилитации и интеграции таких детей в общеобразовательное пространство /2/. В РК сегодня еще только начинают разрабатываться организационно-технологические основы дистанционного обучения (ДО) лиц с ограниченными возможностями. К сожалению, в настоящее время большинство педагогов испытывают существенный психологический барьер перед освоением информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Лучшим, на наш взгляд, средством формирования готовности педагогов к использованию ИКТ в учебно-коррекционном процессе является непосредственное вовлечение их в курсовые мероприятия, которые знакомили бы с содержанием вспомогательных технических средств и проводились бы с использованием информационных технологий (ИТ) и дистанционных технологий (ДТ). Очевидно, что, обучаясь в дистанционном режиме, слушатели курсов повышения квалификации уже приобретут первоначальные представления о технологиях ДО.

Как известно, наиболее распространенным видом ДО является так называемая «кейсовая технология»: рассылка и последующий прием пакета учебных материалов и заданий (контрольных вопросов) удаленным слушателям по e-mail. Существенным недостатком такой формы является невозможность проконтролировать, кто в действительности выполняет задания. Кроме того, слушатели лишены возможности видеть преподавателя (пусть даже в записи), непосредственно с ним общаться, задавать вопросы по содержанию лекции. Другая форма ДО – это обучение в режиме реального времени при помощи соответствующего программного обеспечения/3/. Пока по техническим причинам эта технология в полной форме на территории РК применяться не может. Третьей организационной формой можно считать интеграцию двух первых возможностей. Обобщенно представим себе содержание такой интегративной («кейсово-он-лайн») технологии так: на компьютер, находящийся в месте проведения курса (допустим, коррекционная организация образования, областной институт повышения квалификации и т.п.), доставляется отснятый на видеокамеру и смонтированный соответствующим образом материал лекций, который слушатели могут просмотреть в удобное для них время. Затем в режиме on-line проводятся: вступительная встреча и ознакомительная беседа со

слушателями, практическая часть курса, заключительная лекция (ответы на вопросы, раздача – обсуждение контрольных заданий) /4/.

Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (ННПЦКП), в соответствии с названным выше Планом, стал одним из участников процесса разработки организационно-технологических основ дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогов-дефектологов. Отделу информационно-методического обеспечения (ОИМО) было поручено разработать и провести в режиме эксперимента курсы повышения квалификации педагогов специальной (коррекционной) школы для детей с тяжелыми нарушениями речи по теме: «Современные коррекционные технологии в обучении и развитии детей с тяжелыми нарушениями речи» - с элементами ДТ. Проанализировав свои технические возможности и оценив ситуацию, мы (сотрудники отдела) пришли к выводу о том, что наиболее уместной формой проведения в наших условиях будет очно-дистанционная форма. Из трёх известных форматов ДО нами был выбран интегративный – объединяющий он-лайн и кейсовую технологии. Работа началась с определения технологических звеньев курсового процесса. Определелись следующие направления подготовки:

- учебный план и программы;
- база учебных материалов;
- техническое обеспечение;
- методики и технологии проведения учебных занятий, включая тестирование обучаемых (процедуры промежуточного и итогового контроля, возможно использование результатов анкетирования обучаемых)
- кадровое обеспечение;
- организационное обеспечение.

По 6 направлениям подготовительная работа шла параллельно.

Учебный план и программы традиционно разрабатывали преподаватели-лекторы совместно с методистом. Контингент слушателей определился в результате мониторинга. 22 педагога речевой школы г.Алматы нуждались в повышении квалификации. Кроме того, эта школа хорошо технически оснащена: более 100 единиц современных вспомогательных средств (компактные и стационарные логопедические тренажеры, мультимедийные интерактивные развивающие системы, специальное программное обеспечение для коррекции дыхания и голоса, темная сенсорная комната и т.п.). Однако специальное развивающее и компенсаторное оборудование педагогами на занятиях практически не использовалось в силу различных причин, главной из которых была недостаточная информационная компетентность педагогов. Таким образом, определилось содержание курсовых занятий: знакомство с используемыми в коррекционно-речевой мировой практике техническими средствами и

технологиями и овладение приемами работы на тех технических устройствах, которые есть в распоряжении педагогов данной школы. Учебный план курсов предполагал 24 часа лекционного курса и 12 часов практических занятий.

Параллельно началось создание базы материалов. На видео записывались лекции, пополнялся вопросами по ИКТ контент тестовой компьютерной программы, которая в то время уже была в наличии и использовалась в нашем Центре. Озвучивались «Пауэр-пойнт презентации». И, главное, были подготовлены и отсняты 8 фильмов – занятия специалистов ННПЦ с детьми, посещающими наш Центр.

Техническое обеспечение составляло оборудование, имевшееся в распоряжении Отдела и оборудование школьного мультимедийного класса. В ОИМО, откуда предполагалось вести он-лайн занятия, в наличии было: цифровая видеокамера, на которую записывалась большая часть материала; программное обеспечение («Тим Вьювир»), которое позволяло осуществлять управление удаленным компьютером, находящимся в коррекционной школе, из нашего Центра, компьютер с обычной операционной системой и выходом в Интернет; программное обеспечение «Скайп» В коррекционной школе – интерактивная доска с мультимедиа-проектором, компьютер с выходом в Интернет, программное обеспечение «Скайп» и «Тим вьювер»

Методики и технологии проведения учебных занятий, включая тестирование обучаемых были определены в процессе разработки учебно-тематического плана курсов. Предполагалось проведение лекций с максимальной визуализацией материала, применение интерактивных методов в процессе чтения лекций и ЛПЗ: «Мозговой штурм», «Ролевая игра», «Судебное разбирательство», «Тезаурус», «Сенквенс» /5/. Кадровое обеспечение курсовых мероприятий осуществляли лекторы-научные сотрудники ННПЦКП, методисты-сотрудники ОИМО, психологи и педагоги, имеющие опыт использования оборудования, о котором было рассказано в лекциях.

Для организации и правильного функционирования выбранной нами очно-дистанционной формы необходимо выполнение следующих шагов. За несколько дней до начала курсов записанный заранее лекционный материал был доставлен в школу, где должны были проходить занятия, и размещен на главном рабочем компьютере. Кроме того, была проведена проверка готовности всей техники в школе и качества интернет-связи (программ «Скайп» и «Тим вьювер») между ННПЦКП и школой.

В первый день работы курсов в режиме «Он-лайн» состоялось открытие и знакомство слушателей-педагогов школы с лекторами и педагогами-консультантами. Затем началась собственно обучение: из Центра (согласно учебно-тематическому плану) «запускались» посредством удаленного доступа видеозаписи лекций, презентации, интервью. К моменту окончания лекций первого дня в мультимедийном классе ОИМО собрались

лекторы для того, чтобы услышать вопросы слушателей по содержанию лекций и ответить на них в режиме живого общения. Второй – третий дни были посвящены просмотру и обсуждению видеороликов с записями занятий педагогов с детьми. Видеоматериалы заранее были размещены на школьном компьютере и запускались из Центра специально подготовленным сотрудником в соответствии с учебным планом. Просмотр каждого ролика обязательно завершался обсуждением занятия. К моменту обсуждения в ОИМО собирались педагоги, проводившие занятия, с тем чтобы через Скайп услышать отзывы от школьных педагогов. Общение в режиме он-лайн в первые минуты было достаточно сложным для обеих сторон. Однако с течением времени реплики слушателей становились все увереннее, замечания всё точнее. Задавалось по 20 – 30 вопросов, связанных с использованием развивающего и компенсаторного оборудования. Четвертый день – очный. Разрабатывая организационный план, мы сразу решили, что тема курсов требует определенной и достаточно весомой доли непосредственного живого общения педагогов-слушателей с теми, кто уже давно использует и хорошо владеет ИКТ. Поэтому педагоги были приглашены в Центр для участия в практических занятиях на весь день. Весь учебный день, применяя интерактивные методы, практикующие педагоги и психологи ННПЦ обучали школьных учителей приемам работы на специальном оборудовании. Пятый, последний, день работы курсов был посвящен итоговому контролю знаний и умений, проведению Круглого стола «Применение ИКТ в коррекционно-речевой работе» и подведению итогов. Итоговый контроль проводился в виде компьютерного тестирования. Качество знаний слушателей в среднем по всем разделам учебного плана составило 73,5%, что является хорошим показателем. Содержание выступлений в ходе Круглого стола, он-лайн обсуждения, итоги контроля позволили определить перспективы использования очно-дистанционного формата курсов повышения квалификации специальных педагогов и сделать организационные выводы.

1. Апробированный формат проведения курсов может применяться в системе повышения квалификации и быть достаточно эффективным.

2. Организационный план очно-дистанционных курсовых мероприятий, включая техническую поддержку и кадровое обеспечение, должен содержать разделы:

- «Разработка содержания (контента) курсов и требований к умениям и навыкам слушателей на момент»входа» и «выхода»;
- «Разработка критериев и параметров оценки качества проведённых мероприятий»;
- «Организация и проведение дистанционных курсов переподготовки с использованием современного технического и программного обеспечения»;
- «Мониторинг эффективности проведённых курсов».

3. При определении эффективности курсовых мероприятий с применением дистанционных технологий следует учитывать: результаты итогового тестирования, видеоотчёты слушателей (записи уроков с применением полученных знаний, отзывы, мнения и предложения слушателей и преподавателей, представленные в специально разработанных анкетах и на форуме в сети Интернет).

ЛИТЕРАТУРА

1. План мероприятий по реализации Государственной программы развития образования РК на 2011 – 2020 годы ([http\| www.edu.gov.kz\ru](http://www.edu.gov.kz/ru))
2. Правила организации обучения по дистанционным образовательным технологиям в Республике Казахстан. – Алматы, 2009.
3. Бент Б.Андерсен, Катя ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. – М., 2007.
4. Информационные технологии в учебном процессе: нормативное обеспечение, рекомендации из опыта работы. Сост. О.Н. Черненко. – М., 2007.
5. Комарова Н.И. Технические и аудиовизуальные средства обучения. Программа для студентов гуманитарных факультетов педагогических ВУЗов. – М., 2004.

*МЕРЕЙТОЙМЕН ҚҰТТЫҚТАЙМЫЗ –
ПОЗДРАВЛЯЕМ ЮБИЛЯРА*

УМАНОВ ГРИГОРИЙ АБРАМОВИЧ



Уманов Григорий Абрамович родился 27 мая 1931 года в Москве.

В 1954 году окончил исторический факультет Казахского государственного университета им. С.М. Кирова. С 1954 по 1959 г.г. преподавал историю в медицинском училище в Алма-Ате. В 1959-1965 г.г. работал директором спецшколы трудовой колонии МВД Каз ССР.

После защиты кандидатской диссертации по проблеме «Причины преступности несовершеннолетних в СССР» в 1965 году его научная и педагогическая деятельность была связана с Казахским государственным педагогическим институтом им. Абая: старший преподаватель, доцент, профессор (1965- 1975), заведующий кафедрой педагогики (1975-1997), профессор кафедры педагогики (1997- по настоящее время). Много лет являлся председателем и членом советов по защите кандидатских и докторских диссертаций. В течение ряда лет был членом ВАК РК.

В 1970 году Г. А. Уманов защитил докторскую диссертацию на тему: «История создания и тенденции развития профессионально-технического образования в Казахстане». Для чтения публичных лекций выезжал в США, Израиль и другие зарубежные страны.

Григорий Абрамович 22 года заведовал кафедрой педагогики КазНПУ имени Абая. Здесь проявились его лично-профессиональные качества организатора. В то время кафедра педагогики представляла собой довольно сложное структурное подразделение института, объединяющая вместе с аспирантами более 100 человек. В руководстве кафедры Г.А. Уманов продолжил традиции профессора Раисы Григорьевны Лемберг и доцента Райхан Джумагазиевны Иржановой. Их стиль руководства кафедрой отличал

демократизм, гуманные отношения и принципиальность. За время руководства кафедрой Умановым Г.А. совместно с сотрудниками было реализовано немало новаторских дел. Ему принадлежит идея создания научно-учебно-методических комплексов (НУМК) на базе средних общеобразовательных школ (1988). В 1995 году создал и возглавил учебно-образовательный комплекс «Престиж» с обучением на русском, казахском и английском языках обучения. Высокая внутренняя культура, профессионализм, безупречный стиль руководства Григория Абрамовича вызывают глубокое уважение и заслуженный авторитет, особенно среди его воспитанников, которым он отдает свои знания, прививает настойчивость, трудолюбие и добросовестное отношение к делу.

Под его руководством защищены более 90 кандидатских и 22 докторских диссертаций. Область его научных интересов: проблемы теории и методики воспитательного процесса школы и вуза, вопросы трудового воспитания, профессиональной ориентации и др. отражены в более 120 научных работах, которые были опубликованы в США, Германии, Франции, России, Кыргызстане.

Григорий Абрамович Уманов – известный ученый не только в Республике Казахстан, но и в СНГ. Он внес значительный вклад в развитие педагогической мысли и подготовку научно-педагогических кадров для средних и высших учебных заведений республики. За заслуги в области развития педагогической науки и практики Республики Казахстан был награжден медалью им. Н.К. Крупской, медалью им. И. Алтынсарина, отмечен знаками «Отличник образования КазССР», «Отличник здравоохранения СССР», «Заслуженный работник высшей школы Казахской ССР» (1987), «Заслуженный деятель науки». Григорий Абрамович является Почетным профессором университета и Почетным гражданином штата Кентукки (США).

Многотысячный коллектив Казахского национального университета имени Абая, редакционный совет журнала «Педагогика и психология» сердечно поздравляют глубокоуважаемого ученого-педагога Григория Абрамовича Уманова с юбилеем – 80 летием со дня рождения и желают крепкого здоровья и долгих лет жизни!

ДЖЕРДИМАЛИЕВА РИТТА РАМАЗАНОВНА



Доктор педагогических наук, профессор КазНАИ им. Т.Жургенова, академик МАНПО Джердималиева Ритта Рамазановна родилась 26 марта 1941 года в г. Чарджоу Республики Туркменистан.

После окончания Алма-Атинского музыкального училища имени П.И. Чайковского в 1963 году поступила в Московский музыкально-педагогический институт имени Гнесиных, затем успешно закончила аспирантуру в государственном педагогическом институте имени М.Горького в г. Киеве, а в 1982 году она блестяще защищает кандидатскую диссертацию в специализированном совете МГПИ им. Ленина по актуальной проблеме музыкального образования и становится первым в Казахстане кандидатом педагогических наук по названной специальности. Вся дальнейшая творческая жизнь Джердималиевой Р.Р. была посвящена развитию и становлению музыкально-педагогического образования в СССР и далее в суверенном Казахстане. С 1983 по 2008 гг. она заведовала кафедрой «Теория и методика обучения музыке» при Каз ГосЖенПУ. За это время ею было подготовлено 24 кандидата наук для Казахстана и Узбекистана.

На протяжении многих лет Джердемалиева Р.Р. целенаправленно и творчески разрабатывала со своими учениками социально-востребованную проблему методической подготовки педагога-музыканта, что отражено в более чем 200 трудах и явилось основой ее докторской диссертации, которую она успешно защитила в 1998 году в специализированном Совете АГУ им.Абая по двум специальностям: 13.00.01. – Общая педагогика и 13.00.02. – Методика преподавания музыки. Данная работа и по сей день является

одной из первых в СНГ по наиболее актуальным проблемам музыкальной педагогики.

Много душевных сил Ритта Рамазановна отдала, возглавляя с 1990 года УМК МОН РК, музыкальному образованию высших учебных заведений. Она является родоначальником новой системы музыкально-педагогического образования в стране. За эти годы, благодаря ее организаторско-творческой, научно-практической деятельности как крупного ученого, педагога, незаурядной личности, сложилась стройная система теории, методики и практики подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных педагогов-музыкантов в Казахстане.

Под её непосредственным руководством проведены 4 республиканских конкурса «Лучший учитель музыки», 5 республиканских и международных конференций. Впервые стали организовываться постоянно действующие курсы по повышению квалификации педагогов музыки.

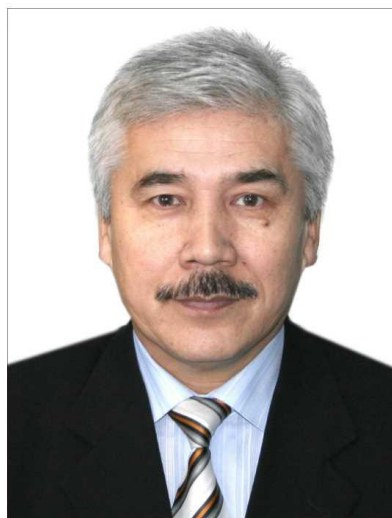
Особой заслугой профессора Р.Р. Джердималиевой является ее работа по активной интеграции результатов теории и практики методики музыкального образования в международное образовательное пространство. В настоящее время идет совместная активная работа с академиком Абдуллиным Э.Б. (Россия), Бакировой З.А.(Россия) профессором Стояновой Г.И. (Болгария) и др. Это высоко оценено USME при ЮНЕСКО – профессор Джердималиева Р.Р. была награждена Благодарственной Грамотой.

Однако главным ее личным достоянием и наградой является поистине глубокое уважение и любовь ее учеников, молодежи, коллег, друзей, родственников и всех тех, кто ее знает, за талант, трудолюбие, настойчивость, интеллигентность и благородство.

В настоящее время профессор Джердималиева Р.Р. успешно трудится в КазНАИ им. Т.Жургенова заместителем декана факультета, готовит магистров эстрадного вокала.

Редакционный совет журнала «Педагогика и психология» сердечно поздравляет Ритту Рамазановну с юбилеем и желает долгих лет жизни, благополучия и счастья!

ЕРМАГАНБЕТОВ МУБАРАК ЕРМАГАНБЕТОВИЧ



Мубарак Ермаганбетович Ермаганбетов родился 21 мая 1951 года в с. Алакол Амангельдинского района Костанайской области в семье рабочего.

В 1968 году, окончив с отличием среднюю школу имени Абая Амангельдинского района, Ермаганбетов М.Е. начал свою трудовую деятельность в качестве учителя физической культуры средней школы.

В 1971 году поступил на химический факультет Казахского государственного университета имени С.М. Кирова (КазГУ). После окончания университета в 1976 году по направлению работал на кафедре химии высокомолекулярных соединений КазГУ в качестве стажера-исследователя.

Научные интересы Мубарака Ермаганбетовича формировались под влиянием крупного ученого, академика НАН РК, заслуженного деятеля науки Республики Казахстан Е.М. Шайхутдинова.

В 1978 году М. Ермаганбетов перевелся в Казахский политехнический институт имени В.И. Ленина (КазПТИ) в качестве инженера кафедры «Общей химии». В 1979 года он поступает на дневное отделение аспирантуры, где продолжил исследования, начатые им на химическом факультете университета. По результатам этих исследований М.Е. Ермаганбетов 1983 года защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата химических наук по специальности 02.00.06. – «Химия высокомолекулярных соединений».

С 1984 года М.Е. Ермаганбетов начинает плодотворно заниматься и педагогической деятельностью и проходит путь от рядового преподавателя до профессора.

Вместе со своим учителем Е.М. Шайхутдиновым и коллегой Т.П. Маймаковым приложил немало усилий для открытия кафедры «Химическая

технология высокомолекулярных соединений» в КазНТУ имени Сатпаева, и в 1995 году был назначен её первым заведующим.

М.Е. Ермаганбетов в качестве ответственного исполнителя вложил много труда в реализацию международного проекта между Университетом Лаквилла (Италия), колледжем Лондонского университета (Великобритания) и Казахским национальным техническим университетом по программе Евросоюза «ТЕМПУС-ТАСИС».

В 2001 году М.Е. Ермаганбетов защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора наук по специальности 02.00.06. – «Химия высокомолекулярных соединений». В 2002 году ВАК РК ему было присвоено ученое звание профессора. В 2004 году М.Е. Ермаганбетов был избран членом-корреспондентом, а в 2006 году – действительным членом Национальной Академии наук Высшей школы Казахстана.

В апреле 2008 года профессор М.Е. Ермаганбетов назначается на должность первого проректора Казахского национального педагогического университета имени Абая.

Результаты многолетней творческой деятельности ученого отражены в более чем 180 научных трудах, в том числе в 1 учебнике, 3 учебных пособиях, около 30 учебно-методических изданий, в 24 авторских свидетельствах СССР, патентах и предпатентах РК. Под его руководством были подготовлены 3 кандидата и один доктор наук.

В 2009 году М.Е. Ермаганбетов был избран академиком Международной творческой академии, штаб-квартиры которой расположены в Москве (Россия) и в Сан-Диего (США).

За плодотворную учебно-педагогическую, научную и общественную деятельность М.Е. Ермаганбетов награжден нагрудным знаком «За особые заслуги» КазНТУ им. Сатпаева (2003) и медалью «Почетный работник сферы образования Республики Казахстан» (2009).

Профессорско-преподавательский и многотысячный студенческий коллектив Казахского национального педагогического университета им. Абая, а также редакционный совет журнала «Педагогика и психология» сердечно поздравляют уважаемого Мубарака Ермаганбетовича с юбилеем и желают здоровья, успехов и удачи во всех сферах жизни!

МУХИТОВА РОЗА БАХЧАНОВНА



Ученому секретарю Совета ректоров вузов Алматинского региона, Ученому секретарю Ассоциации вузов «Ұстаз» («Педагог»), кандидату педагогических наук, профессору КазНПУ им. Абая, отличнику образования РК Мухитовой Розе Бахчановне исполнилось 60 лет.

Роза Бахчановна родилась 19 марта 1951 года в Алматинской области. В 1967 году, закончив с серебряной медалью Алматинскую среднюю школу № 22, поступила на химический факультет Казахского государственного университета имени С.М.Кирова. После успешного окончания университета в 1972 году в течение пяти лет работала в КазГУ на кафедре химии высокомолекулярных соединений. В 1977 году поступила на работу в управление вузов Министерства высшего и среднего специального образования Казахской ССР (в настоящее время – Министерство образования и науки Республики Казахстан), в котором проработала 22 года на разных руководящих должностях. Без отрыва от работы в 1994 году закончила Казахскую государственную академию управления по специальности «Экономическое и социальное планирование».

С 1999 года по настоящее время Мухитова Р.Б. работает в должности Ученого секретаря Совета ректоров вузов Алматинского региона. Защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. В период с июня 2009 года по январь 2011 года руководила работой журнала «Педагогика и психология», учрежденного Казахским национальным

педагогическим университетом имени Абая в качестве заместителя главного редактора. При ее активном участии журнал за это время стал научно-теоретической площадкой для педагогов республики. С декабря 2010 года Роза Бахчановна является также Ученым секретарем Ассоциации вузов «Ұстаз» («Педагог»).

Мухитова Р.Б. за годы работы в системе высшего образования проявила себя как высококвалифицированный специалист. Имеет большой опыт в области управления высшим образованием, участвовала в разработке ряда нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность высших учебных заведений республики и является одним из авторов новой модели формирования студенческого контингента вузов. Занимается научными исследованиями по проблемам высшего педагогического образования. По совместительству занимается педагогической работой на кафедре педагогики КазНПУ имени Абая, на протяжении 10 лет Роза Бахчановна являлась членом Президиума Алматинской городской организации профсоюза работников образования и науки РК «Парасат». Награждена грамотами Министерства образования и науки, знаком «Отличник образования Республики Казахстан», знаком «Құрметті қызметкер» Казахского национального педагогического университета имени Абая, серебряным значком ЦК профсоюза работников образования и науки.

Хорошими организаторскими способностями, высокой профессиональной компетентностью, глубоким чувством ответственности, добрым словом и делом Мухитова Р.Б. снискала заслуженный авторитет среди коллег и студентов, руководителей вузов Республики Казахстан.

Коллектив Казахского национального университета имени Абая, Совет ректоров вузов Алматинского региона, Ассоциация вузов «Ұстаз» («Педагог»), редакционный совет журнала «Педагогика и психология» поздравляют уважаемую Розу Бахчановну с юбилеем и желают ей крепкого здоровья, долгих лет жизни и семейного благополучия!

АЛЬМУХАМБЕТОВ БЕРИКЖАН АЙТКУЛОВИЧ

фото

Доктор педагогических наук, профессор Альмухамбетов Берикжан Айткулович родился 9 мая 1951 года в поселке Елтай Каратальского района Талдыкорганской области.

В 1968 году после окончания средней школы, Альмухамбетов Б.А. начал свою трудовую деятельность учителем «изобразительного искусства и черчения». После окончания в 1975 г. художественно-графического факультета Казахского Государственного педагогического института имени Абая Альмухамбетов Б.А. по распределению работал в должности ассистента кафедры рисунка. В 1979 году старший преподаватель Альмухамбетов Б.А. назначается заместителем декана факультета по учебной работе.

С 1989 года он работает в аппарате Министерства народного образования Республики Казахстан в должности главного специалиста управления воспитательной работы. В 1990 году Берикжан Айткулович защитил кандидатскую диссертацию. С 1991 по 1994 гг. работает в должности начальника учебно-методического управления воспитательной работы Министерства образования Республики Казахстан.

В 1994–1996 годах Альмухамбетов Б.А. является старшим референтом отдела социально-культурного развития и далее отдела внутренней политики Аппарата Кабинета Министров Республики Казахстан.

С 1996 года он становится начальником отдела профессионального дополнительного образования Департамента образования Министерства образования и культуры, спорта, туризма и медицины Республики Казахстан,

В 1996 году решением ВАК РК ему присвоено ученое звание доцента по специальности «Педагогика».

С 1997 по 2007 год Альмухамбетов Б.А. работает директором Республиканского института повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования.

В 2001 году Альмухамбетов Б.А. защитил докторскую диссертацию по теме «История становления и тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан» по

специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, педагогика и история педагогики, этнопедагогика». В 2003 году ему присвоено ученое звание профессора ВАК РК по специальности «Педагогика», а в 2006 году он избран Академиком Национальной Академии образования им. Ы. Алтынсарина.

В 2007 году Берикжан Айткулович назначен Генеральным директором Национального научно-практического и оздоровительного центра «Бобек».

Альмухамбетов Б.А. с 2004 по 2010 г.г. являлся Председателем экспертной комиссии по присуждению ученых степеней по педагогике и психологии, а затем 2007 году он был членом Президиума ККСОН МОН РК.

С сентября 2009 года Альмухамбетов Б.А. работает деканом художественно-графического факультета КазНПУ имени Абая.

Берикжан Айткулович Альмухамбетов – автор более 100 научных трудов. Под его научным руководством успешно защищены 2 докторских, 12 кандидатских, 3 магистерских диссертации.

Альмухамбетов Б.А. имеет авторитет в научных и творческих кругах не только в Казахстане, но и странах ближнего и дальнего зарубежья.

За значительный вклад в социально-экономическое и культурное развитие страны, укрепление дружбы и сотрудничества между народами в 2007 году 7 декабря № 485 Указом Президента Республики Казахстан он был награжден орденом «Күрмет».

Профессорско-преподавательский состав КазНПУ им.Абая, редакционный совет журнала «Педагогика и психология» поздравляет ученого, талантливого организатора, известного специалиста в области художественного образования, культуры и искусства Республики Казахстан Берикжана Айткуловича Альмухамбетова с юбилеем и желает ему здоровья, дальнейших успехов в его педагогической и творческой деятельности!

БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ

Намазбаева Ж.И. – доктор психологических наук, профессор, директор НИИ психологии КазНПУ имени Абая.

Молдабекова М.С. – д.п.н., профессор, ИМиД PhD КазНПУ им. Абая №

Шуканова Ф. К. – к.п.н., доцент, РИПКСО.

Нұрлихина Г.Б. – э.ғ.д., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының директоры.

Әбдіқадырова З.Д. – х.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институты директорының оқу ісі жөніндегі орынбасары.

Жангуттин Б.О. – т.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институты директорының ғылыми істері жөніндегі орынбасары.

Мовкебаева З.А. – д.п.н., доцент кафедрасы психолого-педагогических специальностей ИМиД КазНПУ имени Абая.

Ушакова О.С. – д. п. н., профессор, академик МАНПО, зав. лабораторией ИППД РАО, Москва №

Галагузов А.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Россия.

Шолпанқұлова А.К. – Шет тілдер және іскерлік карьера университетінің шет тілдер факультеті шығыс тілдер кафедрасының оқытушысы, Алматы қаласы.

Жампеисов Г.Н. – соискатель кафедры педагогики КазНПУ им. Абая.

Назукина М. А. – преподаватель истории и обществознания ГОУ СОШ № 461, аспирантка кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Андриади И.П. – доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.

Ильина Е.В. – старший преподаватель кафедры педагогики Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия.

Бейсенбаева А.А. – доктор педагогических наук, профессор института магистратуры и PhD докторантуры КазНПУ им. Абая.

Сейдулаев Б.А. – кандидат психологических наук, доцент КазНПУ им. Абая.

Масырова Р.Р. – доктор педагогических наук, Казахский государственный женский педагогический университет.

Арзанбаева Б.О – кандидат педагогических наук, Казахский государственный женский педагогический университет.

Искакова А.Т. – кандидат педагогических наук, Казахский государственный женский педагогический университет.

Разенкова Н.Е. – кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» г. Новокузнецк, Россия.

Чертенкова Г.И.– старший преподаватель факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк, Россия.

Бекмуратова Г.Т. – Абай атындағы ҚазҰПУ-дың психология ғылыми-зерттеу институтының аға ғылыми қызметкері.

Лавриненко Н.С. - магистр психологии, снс НИИ психологии КазНПУ им.Абая.

Исабекова Т.Ш. – мнс НИИ психологии КазНПУ им.Абая.

Ниетбаева Г.Б. – Абай атындағы ҚазҰПУ психология ҒЗИ-ің аға ғылыми қызметкері, психология магистрі.

Жунусова А.Р. – магистр психологии, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова.

Галиева Б. Х. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова.

Шадрин Н. С. – доктор психологических наук, кандидат философских наук, профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова.

Ізтілеуова С. – ф.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Абайтану» ғылыми-зерттеу орталығының жетекші ғылыми қызметкері.

Ширинбаева Г. К. – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ мектепке дейінгі, бастауыш білім беру және педагогика кафедрасының аға оқытушысы.

Молдахметова Г. Е. – педагогика-психология факультетінің БОПӘ мамандығының 3 курс (3 жылд.) студенті.

Демеуова Л.Н. – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ педагогика кафедрасының аға оқытушысы.

Ошанова Н.Т. – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ, магистратура және PhD докторантура институтының аға оқытушысы.

Жакипова Ш.А. – Абай атындағы ҚазҰПУ 2-курс магистранты.

Надеин А.В. – магистрант Инновационного Евразийского университета, г.Павлодар.

Бөлеев Қ.–п.ғ.д., профессор, Тараз мемлекеттік педагогикалық институты.

Джанабаева Р.А.– п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ профессор м.а.

Абсатова М.А. – п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ доценті.

Тұрлыбаева Г. О. – ҚазҰПУ-нің 2-курс магистранты.

Колумбаева Ш.Ж. – кандидат педагогических наук, профессор КазНПУ им.Абая.

Аскарова Г.А.– к.п.н. КазНПУ им.Абая.

Махаметжанова Г.Т. – магистрант КазНПУ им.Абая.

Козырева Е.А. – д. п. н., академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры педагогики МГПУ, директор ГОУ Центр образования № 1601, г. Москва, Россия.

Лушкина А.Н.– руководитель структурного подразделения Психологическая служба ГОУ Центр образования № 1601, педагог-психолог высшей квалификационной категории, г. Москва, Россия.

Жалмухамедова А.К. – к.п.н., старший преподаватель кафедры специальной педагогики КазНПУ имени Абая.

Сейдулаев К.Б. – мнс НИИ психологии КазНПУ им. Абая.

Тұрғынбаева Б.А. – п.ф.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институты психологиялық-педагогикалық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі.

Разенкова Н. Е. – Кузбасская государственная педагогическая академия, факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, г. Новокузнецк, Россия.

Рукавицина Е. Д. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения

Өнербаева З.О. – п.ф.к., Абай атындағы ҚазҰПУ жаратылыстану пәндерін оқыту технологиясы кафедрасы доценті.

Атыханова С. – Абай атындағы ҚазҰПУ-дың 4 курс студенті.

Кенжеғараев Н.– ф.ф.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану» кафедрасының доценті м.а.

Құрманғазы Қ. Қ.– Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Магистратура және (PhD) докторантура институтының магистранты.

Бидайбеков Е.Ы. – д.п.н., профессор, зав. кафедрой ИИО КазНПУ им. Абая.

Камалова Г.Б.– д.п.н., доцент КазНПУ им. Абая.

Киселева Е.А. – к.п.н., ст. преподаватель КазНПУ им. Абая.

Денисова И.А.– к.п.н., заведующая отделом информационно-методического обеспечения Национального научно-практического центра коррекционной педагогики.

Мазмұны – Содержание

Білім берудің бүгінгі мәселелері - Современные проблемы образования

1. **Намазбаева Ж.И.** Психологические проблемы модернизации современного образования.
2. **Молдабекова М.С., Шуканова Ф.К.** Техническое и профессиональное образование (ТиПО): современное состояние, проблемы и развитие.
3. **Нұрлихина Г.Б., Әбдіқадырова З.Д., Жангуттин Б.О.** Еуропа мен Қазақстандағы магистрлік және халықаралық жоғарғы оқу орындары аралық бағдарламалар.
4. **Мовкебаева З.А.** Основные направления модернизации подготовки специальных педагогов (дефектологов) в условиях реформирования национальной системы образования
5. **Ушакова О.С.** Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников.
6. **Галагузов А.Н.** К вопросу о компетентностном подходе в корпоративном образовании.
7. **Шолпанқұлова А.К.** Коммуникативтік құзыреттілік ұғымы, оның құрылымы.
8. **Жампеисов Г.Н.** Объективные и субъективные предпосылки принятия управленческих решений в УИС МЮ РК.
9. **Назукина М.А.** Инклюзивное образование в России: Миф или реальность?

Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы – Методология и теория педагогики, психологии и образования

1. **Андриади И.П., Ильина Е.В.** Категория «самоактуализация» в трактовке отечественных и зарубежных специалистов.
2. **Бейсенбаева А.А.** Компетентностный подход – методологическая основа обновления системы высшего образования Республики Казахстан.
3. **Сейдулаев Б.А.** Рефлексивное сознание: взгляды и подходы.

Өзекті сұхбат – Актуальное интервью

Қоғамдағы педагогикалық және психологиялық ғылым – Педагогическая и психологическая наука – обществу

1. **Масырова Р.Р., Арзанбаева Б.О., Исакова А.Т.** Мониторинг состояния дошкольного образования в Казахстане и условия его развития.
2. **Разенкова Н.Е., Чертенкова Г.И.** Комплексный медико-психолого-педагогический мониторинг как компонент целостного педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения.
3. **Бекмуратова Г.Т.** Білім беру үрдісіндегі студенттерге психологиялық кеңес берудің маңыздылығы.
4. **Лавриненко Н.С.** Проблема психологического сопровождения личностно-профессионального самоопределения современной молодежи в условиях современной образовательной системы.
5. **Исабекова Т.Ш.** Особенности профессиональной речи субъектов образовательного процесса.
6. **Ниетбаева Г.Б.** Адам денсаулығының психологиялық негіздері.

Педагогика, психология және білім беру тарихы – История педагогика, психологии и образования

1. **Жунусова А.Р., Галиева Б.Х., Шадрин Н.С.** Проблемы психологии духовности в творчестве Шакарима.
2. **Ізтлеуова С.** Абай, Шәкәрім шығармаларындағы тәрбие мәселелері.
3. **Ширинбаева Г.К., Молдахметова Г.Е.** Этнопедагогикадағы тәрбиенің тарихи-этнологиялық ерекшеліктері.
4. **Демеуова Л.Н.** Қазақ халқының дүниетанымдық көзқарастары–оқушыларды интеллектуалды дамытудың алғы шарттары.
5. **Ошанова Н.Т., Жакипова Ш.А.** Дүниетаным ұғымының пайда болуы және ақпараттық дүниетанымның дамуы.
6. **Надеин А.В.** Исторический аспект изучения девиантного поведения подростков.

Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания

1. **Бөлеев Қ.** Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде жеке тұлғаға ұлттық тәрбие берудің кешенді бағдарламасы.

2. **Абсатова М.А., Тұрлыбаева Г.О.** Тұлғаны ұлттық құндылықтар арқылы тәрбиелеудің теориялық негіздері.
3. **Колумбаева Ш.Ж.** Трудности социализации подростков и стратегия их воспитания.
4. **Аскарова Г.А., Махаметжанова Г.Т.** Социализация личности в расширяющемся социальном мире.

Қолданбалы психология және психотерапия – Прикладная психология и психотерапия

1. **Козырева Е.А., Лушкина А.Н.** Психологические аспекты реализации компетентностного подхода к оценке качества инновационного образовательного процесса.
2. **Жалмухамедова А.К.** О необходимости организации консультационно-практических центров поддержки студентов с ограниченными возможностями.
3. **Сейдулаев К.Б.** Социально-психологический тренинг профессионального самоопределения личности студента.

Білім берудің қазіргі әдістемесі мен технологиясы – Современные методики и технологии образования

1. **Тұрғынбаева Б.А.** «Шеберлік–сынып» озық педагогикалық тәжірибені табу, тану, таратудың жаңартылған үлгісі.
2. **Разенкова Н.Е., Рукавицина Е.Д.** Технология реализации системно-деятельностного подхода в организации педагогических практик студентов педагогического вуза
3. **Өнербаева З.О., Атыханова С.** Химия сабақтарында халықтық педагогиканы пайдаланудың жолдары.
4. **Кенжеғараев Н.** «Абайтану» пәнін орыс бөлімдерінде оқытудың ерекшеліктері
5. **Құрманғазы Қ.Қ.** Бейнелеу өнері арқылы мектепке дейінгі балалардың шығармашылығын дамытудың әдістері.

Информатика және білім беруді ақпараттандыру – Информатика и информатизация образования

1. **Бидайбеков Е.Ы., Камалова Г.Б., Киселева Е.А.** О необходимости подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации образования.

2. **Денисова И.А.** К вопросу о внедрении информационно-коммуникационных технологий в программу повышения квалификации.

Авторлар назарына!

Журналға қабылданатын мақаланың көлемі 5 бет немесе одан да көп.

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар:

Мақала құрылымдарының орналасу реті:

- барлық авторлардың толық аты-жөні;
- әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы;
- ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;
- электрондық поштасының мекен-жайы;
- байланыс телефоны;
- мақаланың аты;
- орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шет елдік авторлардың мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде);
- негізгі сөздер ;
- мақала мәтіні. Мақала мәтіні – Word-та, 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 болуы керек;
- әдебиеттер тізімі.

Барлық материалдар талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. 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» ШЖҚРМК , БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК KZ17856000000086696 «Центр Кредит Банкі» АҚ АҚФ. Алматы қаласы БСК КСЖВКЗКХ . Номердің үздік мақаласы тегін жарияланады, жылдың ең үздік мақаласының авторына ақшалай сыйлық беріледі. Мақала мәтінін журналдың келесі санында жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына мекен-жайға жіберілуі керек: 050010 Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13-үй немесе электронды поштаға pedagogika@kaznpu.kz бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны : 8 (7272) 91-91-82. Журналға «Каз почта» АҚ, «Эврика Пресс» және «Қаз Пресс» 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!

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц. Требования к научным статьям следующие.

Порядок расположения структурных элементов статьи :

- фамилия, имя, отчество всех авторов;
- полное название организации – место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
- ученая степень, ученое звание, должность;
- адрес электронной почты;
- контактный телефон;
- 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.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал. Рукописи статей авторам не возвращаются.

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 KCSJBKZKX. Лучшая статья номера будет опубликована бесплатно, а автор лучшей статьи года получит денежную премию.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации в следующем номере журнала 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», Эврика Пресс и КазПресс. 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 производственно-рекламного отдела КазНПУ
им.Абая

Подписано в печать 20.03.2011г.

Тираж .Заказ

