

ISSN 2077 - 6861

# ПЕДАГОГИКА және ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGICS *and* PSYCHOLOGY

**2012 №1**





БАС РЕДАКТОР

С. Ж. ПРАЛНЭВ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Қайдарова А.Д. – бас редактордың орынбасары, Мухитова Р.Б. – Алматы аймағының жоғары оқу орындары ректорлар кеңесінің ғалым хатшысы, Намазбаева Ж.И. – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-н директоры (бас ред. орынбасары), Сарыбеков М.Н. – Қазақстан Республикасының білім және ғылым вице-министрі, Беркімбаева Ш.К. – п.ғ.к. профессор, Бекбоев И.Б. – Кыргыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, Уманов Г.А. – «Престиж» оқу кешінің президенті, Құсайынов А.К. – Еуразия гуманитарлық ғылым академиясының ректоры, Әбілқасымова А.Е. – Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының директоры, Жарықбаев Қ.К. – Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедagogика орталығының директоры, Қазмағанбетов А.Г. – Ақмола облысының білім беру саласын бақылау бойынша департаментінің директоры, Шадрин Н.С. – Павлодар мемлекеттік университетінің профессоры, Суннатова Р.И. – М.Ломоносов атындағы ММУ-дің Ташкент қаласындағы филиалының профессоры, Джуринский А.И. – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, Абдуллин Э.В. – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті кәсіби білім беру университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, Асинова А.И. – Манас атындағы Кыргыз-Түрік университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, Добаев К.Д. – педагогика ғылымдарының докторы, Кыргыз Республикасы білім беру проблемалары орталығының директоры, Шаханова Р.А. – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі, Әлмұхамбетов Б.А. – Абай ат. ҚазҰПУ көркем сурет-графика факультетінің деканы, Төлеубекова Р.К. – п.ғ.д., профессор, Қалиева С.И. – Абай ат. ҚазҰПУ Ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, Хан Н.Н. – Абай ат. ҚазҰПУ Ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, Бейсенбаева А.А. – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының психологиялық-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, Бидайбеков Е.Ы. – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының информатика және білім беруді ақпараттандыру кафедрасының меңгерушісі, Шалғинбаева К.К. – Л.Н.Гумилев ат. Еуразия Ұлттық университетінің педагогика кафедрасының меңгерушісі, Ибраимова Ж.К. – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері, Жампеисова Қ.К. – п.ғ.д., профессор, Оспанова Б.А. – Қ.А. Яссауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті психология кафедрасының меңгерушісі, Сұлтанова Ж.Б. – әдіскер (жауапты хатшы)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

С.Ж. ПРАЛНЭВ

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Қайдарова А.Д. – заместитель главного редактора, Мухитова Р.Б. – ученый секретарь Совета ректоров вузов Алматинского региона, Намазбаева Ж.И. – директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая (зам. гл. редактора), Сарыбеков М.Н. – вице-министр образования и науки Республики Казахстан, Беркімбаева Ш.К. – к.п.н., профессор, Бекбоев И.Б. – член-корреспондент НАН Кыргызской Республики, Уманов Г.А. – президент учебного комплекса «Престиж», Кусайнов А.К. – ректор Евразийского гуманитарного института, Абылқасымова А.Е. – президент Казахской национальной академии образования имени Ы.Алтынсарина, Жарықбаев Қ.Б. – директор центра этнопсихологии и этнопедagogики им.Т.Тәжібаева, Қазмағанбетов А.Г. – директор Департамента по контролю в сфере образования Ақмолинской области, Шадрин Н.С. – профессор Павлодарского государственного университета, Суннатова Р.И. – профессор филиала МГУ имени Ломоносова в г.Ташкент, Джуринский А.И. – заведующий кафедрой педагогики Московского педагогического государственного университета, Асинова Н.А. – заведующий кафедрой педагогики Кыргызско-Турецкого университета имени Манаса, Добаев К.Д. – доктор педагогических наук, директор центра проблем образования Кыргызской Республики, Шаханова Р.А. – заведующая кафедрой филологических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, Альмухамбетов Б.А. – декан художественно-графического факультета КазНПУ им.Абая, Төлеубекова Р.К. – д.п.н., профессор, Қалиева С.И. – профессор кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, Хан Н.Н. – профессор кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, Бейсенбаева А.А. – профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, Бидайбеков Е.Ы. – заведующий кафедрой информатики и информатизации образования института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, Шалғинбаева К.К. – заведующая кафедрой педагогики Евразийского национального университета им.Л.Н.Гумилева, Ибраимова Ж.К. – внс НИИ психологии КазНПУ им.Абая, Жампеисова Қ.К. – д.п.н., профессор, Оспанова Б.А. – заведующая кафедрой психологии Международного Казахско-Турецкого университета им.Х.А.Ясави, Сұлтанова Ж.Б. – методист (ответственный секретарь)

EDITOR-IN-CHIEF

S. ZH. PRALIEV

EDITORIAL STAFF:

Kaidarova A.D. – Editor - in - chief's assistant, Mukhitova R.B. – scientific secretary of Almaty region University Rectors Council, Namazbayeva Zh.I. – director of Scientific and Research Institute of Psychology (Editor - in - chief's assistant), Sarybekov M.N. – Vice minister of education and science of the Republic of Kazakhstan, Berkimbaeva Sh.K. – professor, Bekboev I.B. – corresponding member of the NAS, Umanov G.A. – president of academic complex «Prestige», Kussainov A.K. – rector of the Eurasian Humanitarian Institute, Abylkasimova A.E. – president of Kazakh National Academy of Education after I. Altynsarin, Zharykbayev K.B. – director of ethno psychology and ethno pedagogic centre after Tazhibayev T., Kazmaganbetov A.G. – director of the department of control in educational sphere of Akmola region, Shadrin N.S. – professor of pedagogies of Moscow Pedagogical State University, Abdullin E.B. – head of the chair of professional education of Moscow Pedagogical National University, Assipova N.A. – head of the chair of pedagogies of Kyrgyz - Turkish University after Manas, Dobayev K.D. – doctor of pedagogies, director of centre of problem education of Kyrgyz Republic, Shakhanova R.A. – head of the chair of the philological disciplines chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, Almukhanbetov B.A. – the dean of the Art and Graphic faculty, Toleubekova R.K. – head of the chair of national educative, Kaliyeva S.I. – professor of the national educative chair, Khan N.N. – professor of the national educative chair, Beisenbaeva A.A. – professor of the psychology and pedagogic disciplines chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, Bidaybekov E.I. – the head of the Information technology chair at the Institute for Master's and PhD degrees of Abai KazNPU, Shalginbayeva K.K. – the head of pedagogics department L.N.Gumilev Eurasian National University, Ibraimova Zh. K. – scientific research Institute of Psychology, Zhampeisova K.K. – professor, Ospanova B.A. – the head of pedagogics and psychology department of Hodja Ahmed Yasswi Kazakh-Turkish International University, Sultanova Zh.B. – methodologist (executive secretary)

Учредитель: Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации РК

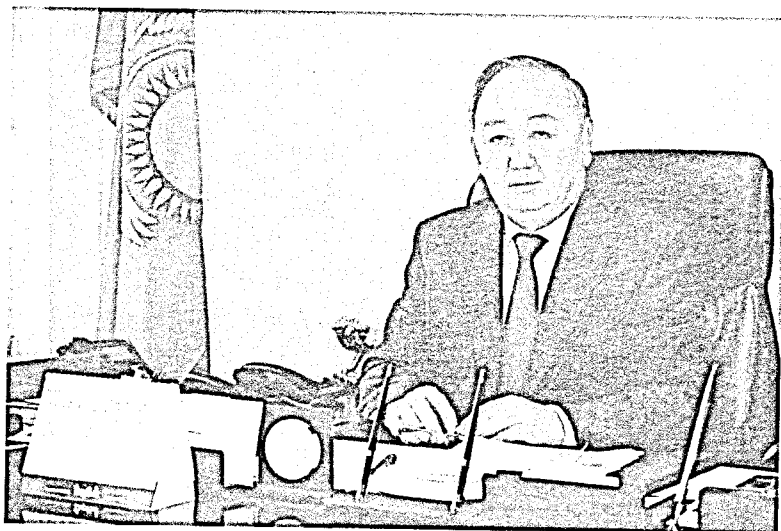
24 июня 2009 г. № 10219-Ж

Периодичность 4 раза в год

Адрес редакции:

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





## Құрметті оқырмандар!

XXI ғасырда әлемдік қауымдастық адами капиталды тұрақты дамыту бағдарламасын ұсынды. Мемлекеттің әлеуметтік-экономикалық прогресі зияткерлік әлеуметтің барымен анықталатыны белгілі. Бұған Ф.Жолио Кюри де өз назарын аударған. «Ғылым халыққа қажет. Оны дамытпайтын ел сөзсіз отарға айналып кетеді», – дейді.

«Педагогика және психология» ғылыми-әдістемелік журналы 2012 жылы да педагогика мен психологияның өзекті мәселелері бойынша Қазақстанның, Ресейдің, Қырғызстанның және тағы да басқа елдердің педагогикалық қауымының ғылыми әлеуетін көрсететін материалдарды жариялауды жалғастырады.

Журналда мынадай түрлі аспектілер бойынша: ҚР білім берудің траекториясы мен мазмұнын жетілдіру мәселелері; білім беру қызметкерлерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға түрліше әрекет; этнопедагогикалық ойлау және болашақ мұғалімді даярлау мәселелері; мектептің оқу әдебиетінің дамып отырған қызметінің мәселелері және т.б. білім берудің бүгінгі күн проблемалары кеңінен қамтылып көрсетілді.

«Педагогиканың, психологияның және білім берудің әдіснамасы мен теориясы» аясында қазақстандық және ресейлік белгілі ғалымдардың лайықты ұсынылған ғылыми ізденістерінде осы бағытта соңғы

жылдардағы ресейлік психологиядағы методологиялық талдаулар сияқты маңызды аспектілер; әлемдік тұрмысқа деген тұлғалық қарым-қатынастар мен қозғалыстардың жаңа парадигмалары, олардың шынайы мүмкіндіктері мен кедергілері; ғылыми-педагогикалық зерттеулердің әдістері; бастауыш білімнің болашақ мамандарын кәсіби қызметке даярлаудың әдіснамалық аспектілері қарастырылады.

Дәстүрлі «Педагогика, психология және білім беру тарихы» аясында Ұлы Отан соғысы жылдарындағы жалпының оқуы міндеттерінің шешілуі Тәжік КСР материалдарында қарастырылған, оның орындалуына кедергі болған жағымсыз факторлар анықталып, білім берудің проблемаларын шешудің ерекшеліктері көрсетілген. Шығыс поэзиясының үздік дәстүрлерін жырлаған ғұлама ақын ретінде Шәкәрім Құдайбердиевтің шығармашылығы туралы материалдарды жариялау жалғасады; инновациялық мазмұн мен оқытудың заманауи технологияларын таңдау мәселелері туралы материалда «Тарихты оқытудың әдістемесі» курсының мысалы негізінде бүгінгі күн кезеңінде жастарға патриоттық тәрбие беру туралы мәселелер қарастырылған.

Оқытудың заманауи әдістемелері мен технологиялары бірқатар мақалаларда көр-



сетілген. Оларда «инновация», «білім берудегі инновациялық қызмет» түсініктерінің мазмұны, оқытудың инновациялық технологияларын жүзеге асырудың варианттары; ҚР Тұңғыш Президентінің зияткерлік мектептері үшін ақпараттық орта құру мәселелері ашып көрсетілген; орыс тілі мен философия бойынша электрондық сабақтың мысалында гуманитарлық пәндерді интеграцияланған оқуды, сондай-ақ электрондық оқулықтарды тиімді пайдалану жөнінде кеңестер беріледі.

Біздің журналда мақалалар орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде жарияланады. Бұл нөмірде университеттерді басқару реформалары мен Еуропаның бүгінгі заман жоғары білімінің тенденциялары талданатын ағылшын тіліндегі материал орналастырылып отыр.

Тәрбие мәселесіне, атап айтқанда: жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайындағы ЖОО тәрбие процессін ұйымдастыруға; азаматтықты қалыптастыру проблемасына ерекше көңіл бөлініп отыр. Азаматтық ұғымы өзіне патриотизмді, адамгершілікті, құқықтық мәдениетті біріктіре отырып, тұлғаның интегралды сапасы ретінде қарасырылады. Оқушы

жастардың бойында азаматтық қасиеттердің қалыптасу принциптерінің ерекшеліктері анықталған.

Жасөспірімдердің арасындағы деструктивті әлеуметтік эпидемиялар, мектеп оқушылары мен студенттерді олардың эмоциялық көңіл күйін, тұлғааралық қарым-қатынастары мен қақтығыстарын зерттеу мақсатымен әлеуметтік-психологиялық зерттеулердің материалдарына негізделген. факторларды талдау туралы материалдар оқырмандар тарапынан қызығушылық тудыруы мүмкін.

Мүмкіндіктері шектеулі студенттерді қолдау проблемалары жөніндегі материалдарды жариялау жалғасуда. Этномәдени дәстүрлер арқылы жоғарғы сынып шәкірттерінің рухани-адамгершілік тәртіптілігінің қалыптасқандығы деңгейін анықтайтын өлшемдер жасалынды. Біліктілік бағдар, кәсіби таңдау проблемаларына да маңыз берілуде. Бүгінгі жастарымыздың өзбеттерінше сәтсіз кәсіп таңдауы мен өзін-өзі көрсете алмауы жеке басының психологиялық, өмірлік, тіпті патопсихологиялық та болуы мүмкін проблемалардың себебі болып қалуы мүмкін.

Құрметті әріптестер! Сіздерді одан әрі ғылыми ынтымақтастыққа шақырамын.

Құрметпен,  
бас редактор



С.Ж. Пірәлиев



## Уважаемые читатели!

Мировое сообщество в XXI веке выдвинуло программу устойчивого человеческого развития. Как известно, социально-экономический прогресс государства определяется наличием интеллектуального потенциала. На это обращал внимание и Ф. Жолио-Кюри: «Наука необходима народу. Страна, которая её не развивает неизбежно превращается в колонию».

Научно-методический журнал «Педагогика и психология» и в 2012 году продолжает публиковать материалы, отражающие научный потенциал педагогической общественности Казахстана, России, Киргизии и других стран по актуальным проблемам педагогики и психологии.

В журнале широко освещены современные проблемы образования по различным аспектам: проблемы совершенствования траектории и содержания образования в РК; разные подходы к формированию профессиональной компетентности работников образования; проблемы этнопедагогического мышления и подготовки будущего учителя; вопросы развивающей функции школьной учебной литературы и др.

В рамках рубрики по методологии и теории педагогики и психологии, достойно представленной научными изысканиями известных казахстанских и российских ученых, рассматриваются такие важные аспекты данного направления как анализ методологических исследований в российской психологии последних лет; новые парадигмы общения и движение личности к «бытию-в-мире», их реальные возможности и препятствия; методы и критерии оценки новизны результатов научно-педагогических исследований; методологические аспекты подготовки будущих специалистов начального образования к профессиональной деятельности.

В традиционной рубрике «История педагогики, психологии и образования» решение задач всеобщего образования в годы Великой Отечественной войны рассмотрено на материалах Таджикской ССР, выявлены основные негативные факторы, препятствующие его выполнению и отражены особенности решения проблем образования. Продолжается публикация материалов по творчеству Шакарима Кудайбердиева как состоявшегося поэта, творившего в лучших традициях восточной поэзии; о проблемах отбора инновационного содержания и современных технологий обучения; представлен материал о патриотическом воспитании молодежи на современном этапе на примере курса «Методика преподавания истории».

Современные методики и технологии обучения освещены в ряде статей, в которых раскрыты

содержание понятий «инновация», «инновационная деятельность в образовании», а также варианты реализации инновационных технологий обучения; вопросы создания информационной среды для интеллектуальных школ Первого Президента РК; интегрированного изучения гуманитарных дисциплин на примере электронного урока по русскому языку и философии, а также предлагаются рекомендации по эффективному использованию электронных учебников.

Статьи в нашем журнале публикуются на русском, казахском, английском языках. В данном номере размещена статья на английском языке, в которой анализируются реформы управления университетами и тенденции современного высшего образования Европы.

Серьезное внимание уделяется вопросам воспитания в целом, и в частности: организации воспитательного процесса в вузе в новых социально-экономических условиях; проблеме формирования гражданской ответственности. Гражданственность рассматривается как интегральное качество личности, включающее в себя патриотизм, нравственность, правовую культуру. Выявлены специфические принципы формирования гражданской ответственности учащейся молодежи.

Интерес может вызвать статья о деструктивных социальных эпидемиях среди подростков, анализ факторов, предрасполагающих к социально-деструктивным нарушениям в образовательной среде, основанный на материале социально-психологических исследований школьников и студентов с целью изучения эмоционального состояния, межличностных отношений и конфликтов.

Продолжается публикация материалов по проблеме поддержки студентов с ограниченными возможностями, разработаны критерии, определяющие уровень сформированности духовно-нравственной воспитанности старшеклассников средствами этнокультурных традиций. Уделяется серьезное внимание и проблемам профессиональной ориентации, профессионального выбора. Неудачное профессиональное самоопределение и недостаточная самореализация современной молодежи могут стать причиной многих собственно психологических, жизненных, а может даже и патопсихологических проблем.

Уважаемые коллеги! Приглашаем Вас к дальнейшему сотрудничеству.

С уважением,  
главный редактор



С.Ж.Пралиев



М.А. НУРИЕВ, А.Н. ЯКУПОВА, Ж.А. СЕЙСЕНБАЕВА

## К ПРОБЛЕМЕ ТРАЕКТОРИИ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РК

### Аннотация

В статье рассматривается современное состояние образования в Казахстане. Предлагаются пути совершенствования траектории и содержания образования в РК.

Мақалада ҚР білім берудің қазіргі жағдайы мен даму сипаты, үздіксіз білім беру үрдісінің жаңару сипаты қарастырылды. ҚР білім беру мазмұнын дамыту траекториясы ұсынылады.

### Annotation

This article discusses the current state of education in Kazakhstan. Suggests ways how to improve the trajectory and content of education in the Republic of Kazakhstan.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, 12-летнее образование, траектория образования, содержание образования, интеграция, дифференциация, компетентностный подход, профильная подготовка.

В современном обществе образование имеет огромное значение, поэтому особо актуальным становится поиск перспективных направлений его развития. Сегодняшний заказ казахстанского общества в сфере образования ориентирован на подготовку поколения с принципиально новым социально-экономическим мышлением, с развитой мировоззренческой культурой, компетенцией, которое должно осознавать свое место в современных социально-экономических взаимоотношениях и владеть нормами нравственно-культурного поведения.

Учитывая переход к глобальному информативному обществу и становлению знаний, о соответствии образования социально-экономическим потребностям настоящего и будущего можно говорить лишь в том случае, если его модернизация будет основываться не только и не столько на организационных нововведениях, сколько на изменениях по существу – в содержании и технологиях подготовки учащихся на основе научных исследований и применения их результатов. Как социальный институт, воспроизводящий интеллектуальный потенциал страны, образование должно обладать способностью к опережа-

ющему развитию, отвечать интересам общества, конкретной личности и потенциального работодателя.

Преодоление традиционного репродуктивного стиля обучения и переход к новой развивающей, конструктивной модели образования, обеспечивающей познавательную активность и самостоятельность мышления обучающихся, является одним из стратегических направлений мирового образования.

В Казахстане сделаны крупные шаги в поддержку обновления системы образования. Принята Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. В 2015 году страна перейдет на 12-летнее образование. К настоящему моменту разработаны государственные обязательные стандарты 12-летней школы. Произведена экспертиза ГОСО 12-летнего среднего образования по каждому уровню. Созданы учебники для начальных классов 12-летней школы, учебные тетради и методические руководства к учебникам по казахскому языку, по математике, русскому языку, по музыке, изобразительному искусству, техно-



логии. Также созданы учебники для среднего и старшего звена школы, в том числе 2 учебника по физике с грифом МОН РК. Только в КазНПУ им Абая работает 42 авторских коллектива по созданию учебников нового поколения для средних школ. Всего силами ППС университета создано 319 наименований учебников, учебно-методических пособий, хрестоматий, атласов, словарей для средней школы; в том числе на казахском языке издано 175 наименований, на русском языке – 117.

Начата подготовка учителей новой формации для школ Первого Президента страны «Оркен». Пионером явился КазНПУ им. Абая, где на уровне магистратуры ведется подготовка педагогов для этих школ на английском языке, соответственно, разработаны экспериментальные образовательные программы.

11 марта 2010 года Казахстан присоединился к Болонскому процессу, что, несомненно, будет способствовать дальнейшей интеграции в мировое образовательное сообщество.

«Мы должны продолжить модернизацию образования. ... Качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана» – подчеркнул Н.А. Назарбаев в ежегодном послании народу Казахстана от 28.01.2011 г.

Но достигнутые результаты не в полной мере обеспечивают устойчивый экономический рост и развитие человеческого капитала. Факторами, негативно влияющими на уровень развития системы образования, остаются:

- интенсификация учебного процесса за счет увеличения количества учебных часов,
- ориентация на получение формальных результатов, а не на развитие личности,
- сохранение устаревшей системы оценивания учебных достижений, которая не носит стимулирующий характер, не обеспечивает объективность и приводит к стрессовым ситуациям,
- недостаточное развитие у подростков личностных, гражданских и нравственных качеств, отсутствие зрелых мотивов самопре-

деления, низкий уровень осознания собственных интересов и перспектив.

Ключевым положением, которое определяет практически все аспекты любой образовательной системы, является ответ на вопрос, какого человека мы хотим получить после прохождения им всех образовательных ступеней. Много лет существовало мнение, что главная обязанность школы – дать ребенку знания. При этом под знаниями понимался набор информации по ряду предметов, который, в основном, подлежал запоминанию из учебных текстов и объяснений учителя. Покидая стены школы, ученик большую часть таких знаний забывает, часть их просто устаревает и становится ненужными. Сегодня на первый план выходит проблема, «что надо уметь», а не «сколько знать».

Конечным результатом работы образовательной системы должна явиться функционально грамотная личность. К сожалению, следует отметить, что в 2010 году Казахстан занял 59-е место из 65 стран в рейтинге международного исследования PISA (Programme for international Student assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся – тест, оценивающий грамотность школьников и умение применять знания на практике.

Современная школа должна быть ориентирована на ребенка, вобрав в себя следующие функции:

- обучающие;
- гуманистические;
- развивающие;
- воспитывающие.

С 2015 года Казахстан переходит на 12-летнее образование, а «К 2020 году мы осуществим полный переход на 12-летнюю модель обучения» - отметил президент РК Нурсултан Абишевич в послании народу Казахстана от 28.01.2011 г. 12-летнее образование включает в себя 3 ступени. На первой ступени, начальной (1-4 классы), необходимо уделять особое внимание раскрытию индивидуальности учеников, прививать желание и

умение учиться. Вторая ступень (5-10 классы) должна обеспечить учеников базовыми знаниями, сформировать у них целостное мировоззрение, научить культуре общения. Оканчивая основную школу, ученики должны овладеть методами научного познания и способами теоретического мышления. Третья ступень (11-12 классы) станет основой осознанному и ответственному выбору будущей профессиональной деятельности и личностному жизненному самоопределению учащихся.

В условиях перехода на 12-летнее образование необходимо обратить особое внимание на начальную школу, в которой у ребенка формируется желание и умение учиться, т.е. создание подлинной познавательной мотивации, так необходимой на последующих ступенях обучения. Учитывая возрастные особенности младших школьников необходимо по возможности создать для них условия, близкие к условиям детского сада, в большей степени должны использоваться игровые технологии.

Цель образования в начальной школе – дать учащимся общую картину мира, а не детали, не отдельные школьные предметы. В связи с этим, важным принципом образования уже на начальном этапе становится интеграция как установление устойчивых связей между разными учебными предметами. Использование интеграции позволит решить многие организационные вопросы, в том числе уменьшение общей нагрузки школьника, устранение одночасовых предметов, приведет к более заинтересованному и осмысленному восприятию знаний, что усилит мотивацию и позволяет более эффективно использовать учебное время за счет исключения дублирования и повторов.

Обучение в условиях перехода на 12-летнее образование необходимо строить на основе дифференциации, позволяющей учитывать индивидуальный темп продвижения каждого школьника, корректировать возникающие трудности, обеспечить поддержку его способностей. Хотя внутриклассная дифференциация существует давно, являясь основным путем осуществления индивидуализации об-

учения, она становится сложной задачей для учителя. Вероятно, более правильно было бы комплектовать классы, начиная с начального уровня, из детей, равных по уровню психологической готовности к обучению, познавательных возможностей, обусловленных многими факторами, в том числе особенностями восприятия, памяти, мыслительной деятельности, физическим развитием. Кому в каком классе заниматься могла бы определить комиссия, состоящая из опытных педагогов и психологов.

Ведь не секрет, что ученики, попадающие в разряд «слабых», более медлительны и не успевают за классом. И, наоборот, «успевающий» ученик, выполняя однообразные задания и не получая должной мотивации, опускается до уровня «среднячка». При отсутствии индивидуального подхода они совершенно теряют интерес к учебе, хотя на самом деле могут учиться успешно. Важно, что при дифференцированном процессе обучения возможен переход учащихся из одного класса в другой, т.е. состав класса не закреплён навсегда. Переход будет обусловлен изменением в уровне развития ученика, способностью восполнения пробелов и повышением учебной направленности, выражающейся в интересе к получению знаний.

Дифференцированные классы позволят адаптировать содержание учебных программ к возможностям конкретных учащихся, помогут разработать педагогическую технологию, ориентированную на «зону ближайшего развития» каждого школьника, что в свою очередь, создаст благоприятные условия для развития личности учащихся, формирования положительной мотивации учения, адекватности самооценки.

Такая внешняя дифференциация, безусловно, должна повлечь за собой подготовку разных вариантов учебных программ, учебников, дидактических материалов, которые позволят на едином базовом содержании знаний варьировать и тем самым индивидуализировать процесс обучения.

Дифференциация должна применяться и в вузе, предусматривая вариативность



программ для студентов с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, т.е. академические группы должны формироваться по уровню знаний, умений и навыков, что позволит максимально дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения.

Уже при переходе от начальной ступени школы к средней мы должны стремиться обеспечить непрерывность и преемственность уровней образования, согласованность целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований). Считалось, что преемственность касается лишь содержания обучения, и удивлялись, почему нашим ученикам переход в пятый класс дается так тяжело. Необходима преемственность между этими этапами и на дидактическом, и на психологическом, и на методическом уровнях. Все эти нюансы надо учитывать и на следующих образовательных уровнях (вспомните как нелегко дается переход от школьного к вузовскому образованию), что позволит обеспечить содержательное единство всей системы непрерывного образования, взаимопризнание образовательных программ различных уровней.

Проведенный анализ учебных планов на уровнях «школа – колледж – вуз» показал дублирование и повтор тем по таким дисциплинам, как «История Казахстана», «Информатика», «Казахский язык», «Русский язык», «Иностранный язык».

Охрана здоровья и прав детей является одной из самых приоритетных задач новой социальной политики государства, обозначенной в Послании Президента Республики Казахстан-2011. Социальная модернизация общества направлена, прежде всего, на обеспечение физического, нравственного и духовного развития детей, как основы гармонического развития молодого поколения страны.

В настоящее же время наблюдается интенсификация учебного процесса за счет увеличения количества учебных часов. Увеличение учебной нагрузки неизбежно нарушает режим, ведет к резкому сокращению сна и отдыха, вызывает утомление, что ведет

к снижению усвоения учебного материала. По данным правоохранительных органов РК возросло количество самоубийств несовершеннолетних, среди причин не на последнем месте стоит и увеличение учебной нагрузки, когда дети не выдерживают в кризисных ситуациях.

В то же время вызывает опасение, что уменьшение количества учебных часов при сохранении или увеличении объема учебного материала, приведет к увеличению домашних заданий, и как следствие к тем же перегрузкам и утомлению.

Кредитная технология смогла бы прийти на помощь при решении этой проблемы, т.к. направлена на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации и выборности траектории обучения в рамках регламентации учебного процесса. Учащиеся не должны оставаться пассивным объектом педагогического воздействия, напротив они должны активизировать свою позицию в учебно-воспитательном процессе. При этом имеет смысл внедрение кредитной технологии обучения на всех уровнях образования: школа-колледж-вуз, с механизмом накопительной системы образования.

Действительность показывает ежегодный рост количества информации, которую невозможно выучить, запомнить и рационально усвоить. Поэтому главной задачей учащегося становится интегрирование с окружающим его обществом, он должен не просто заучивать предлагаемый учебный материал, а уметь использовать его в повседневной жизни.

Следует заметить, что до сих пор наше образование формирует фрагментарное, а не системное представление об окружающем мире, вследствие чего выпускник средней школы не имеет целостного мировоззрения, тем более миропонимания, ему практически невозможно своевременно разобраться в сути происходящих событий и четко определить свое место и отношение к ним. В условиях неограниченного доступа к информации учащиеся должны уметь оперативно находить

необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем.

Невозможно достичь нового качества образования только за счёт увеличения объёма знаний и изменения содержания знаний по отдельным предметам, надо изменять характер связей и отношений между учебными дисциплинами. В сложившейся ситуации необходимо четко определить содержание, требования к приобретаемым ключевым компетентностям, уровню знаний, умений и навыков по каждому учебному курсу на каждом уровне образования, что позволит сократить часы на повторное изучение материала.

Для этой цели с учетом принципов непрерывности, преемственности ступеней образования и взаимопризнания образовательных программ необходимо для всех ступеней образования:

- с учетом перехода на 12-летнее школьное образование внести существенные коррективы в общеобязательные стандарты образования;

- закрепить определенные дисциплины за конкретным уровнем образования без дублирования на более высокой ступени обучения, либо разработать интегрированные курсы с обновленным содержанием.

- разработать сквозные типовые учебные программы по каждой учебной дисциплине, полностью исключая дублирование и повтор учебного материала на уровнях «школа – колледж – вуз».

Одним из необходимых условий сокращения объема социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин должен быть перенос части этих дисциплин для изучения в профильных классах 12-летней школы. Исходя из этого, такие дисциплины как «История Казахстана», «Основы права» и некоторые другие должны изучаться достаточно глубоко в средней школе. Более фундаментально они могут изучаться лишь на профильных факультетах высших учебных заведений. Закрепив вышеуказанные предметы за средней школой, вуз сможет передать освободившиеся часы на более полное изучение базовых и профильных дисциплин.

При переходе на 12-летнее образование основная школа является обязательной базовой, позволяющей продолжить обучение в профильной школе или организациях начального и среднего профессионального образования. По окончании данной ступени учащийся, пройдя предпрофильную подготовку, должен сделать осознанный выбор, будет ли он продолжать учебу в школе третьей ступени по выбранному профилю или поступать в колледж.

Профильное обучение является завершающим этапом среднего общего образования и ориентировано на индивидуализацию и дифференциацию обучения, социализацию обучающихся в соответствии с потребностями, интересами и намерениями старшеклассников в отношении продолжения образования, способствует личностному и жизненному самоопределению учащихся. Профильное обучение осуществляется по трем направлениям: по естественно-математическому, социально-гуманитарному, технологическому. Гибкость системы профильного обучения обеспечивается за счет следующих учебных предметов (курсов): базовые предметы (инвариантный компонент), профилирующие предметы и обязательные предметы по выбору (вариативный компонент), курсы по интересам (ученический компонент).

Существенным компонентом содержания образования в старшей школе должно стать обеспечение готовности выпускника полной средней школы к непрерывному образованию, прежде всего к получению в вузе высшего профессионального образования. Базисный учебный план общего среднего образования необходимо составлять с учетом ориентированности на дальнейшее получение школьниками высшего образования. Еще великий ученый Д.И. Менделеев утверждал, что «главную цель образования должно видеть в высшем образовании, и все лица, прошедшие среднее образование, должны удовлетворять норме подготовки, которое принимается во внимание при составлении программ высших учебных заведений». Эти два года учёбы



должны стать своеобразными «подготовительными курсами. В частности, выпускник обязан владеть видами познавательной и коммуникативной деятельности, необходимыми в процессе высшего образования и в реальной жизни, но в настоящее время не обеспечиваемыми средней школой (просмотровое чтение, слушание и запись лекций, конспектирование, реферирование и аннотирование, навыки и умения самостоятельной исследовательской работы, библиографическая работа, устная и письменная научная речь, публичная речь и др.). Перенос овладения этими видами деятельности в старшую школу резко повысил бы и эффективность вузовского образования: не секрет, что первые полтора года в вузе уходят в значительной степени на адаптацию вчерашнего школьника к условиям и требованиям вуза.

В профильной школе возможно следует изменить содержание и способы обучения, например: заменить чисто предметное обучение обучением в рамках образовательных областей. Так, при общегуманитарном профиле обучения в общеобразовательных целях необходимо сохранить естественнонаучный компонент, только не разделя его на отдельные естественнонаучные предметы. Это позволит сохранить преемственность с вузом, если выпускник переменит свое решение о выборе профессии, и обеспечит формирование целостного образа мира. Иначе говоря, «непрофильные» предметы целесообразно преподавать в форме интегрированных курсов. Организация профильного обучения довольно затруднительна в условиях сельских и малокомплектных школ. Прежде всего, именно в них надо более широкое использование дистанционного образования, основанного на внедрении в образовательный процесс современных информационных и коммуникационных технологий, как при дополнительных формах обучения, так и при основных базовых формах. Поступающие в профессионально-технические заведения и колледжи должны быть ориентированы на получение конкретной профессии. Здесь нужно преподавать

основы тех наук, которые нужны профессии, давать специальные знания – до мельчайших подробностей, школьные же предметы должны изучаться в рамках профессионализации. Выпускники колледжей, продолжающие образование в вузе должны получить больше теоретического материала по своей специальности, в тоже время имея возможность перезачета практических дисциплин.

Система высшего образования интегрируется в международное образовательное пространство. Достаточно сказать, что за прошедшие пять лет осуществлен полный переход на трехступенчатую модель подготовки кадров по программам бакалавриата, магистратуры и докторантуры PhD. В вузах внедрена кредитная технология обучения. Это позволяет соизмерять и сопоставлять национальные образовательные программы с программами зарубежных вузов. Осуществляется поэтапный переход от контроля качества к созданию системы обеспечения и гарантии качества образования.

В тоже время в стране наблюдается недостаточная целостность рынка образовательных услуг и рынка труда. В сложившейся ситуации требуется разработка стандартов образовательных профессиональных компетенций. Эти стандарты должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов, и в тоже время согласовывать интересы образования, бизнеса и производства. Так, например, государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, т.е. знаний, умений и навыков, значимых с точки зрения получения диплома, в то время как для работодателя большее значение играют базовые коммуникативные, информационные компетенции.

К разработке стандартов и образовательных программ должны широко привлекаться работодатели, крупные компании и организации. «Нужны новые методики преподавания, новые специалисты, о чем должны позаботиться Правительство и Министерство образования», – подчеркнул Н.Назарбаев на форуме стипендиатов Президентской программы

«Болашак» и в послании народу Казахстана от от 28.01.2011 г. поручил правительству «...создать Национальный совет по подготовке профессионально-технических кадров с участием представителей бизнес-ассоциаций и работодателей».

Сегодняшний школьник, школьник XXI века, соответственно предполагает и учителя XXI века, просвещенного, мыслящего, способного к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию, творчески применяющего в своей ежедневной профессиональной практике достижения фундаментальных педагогических исследований, глубокие методологические знания, инновационные технологии и интерактивные методики. В связи с чем перед нами стоит непростая задача подготовить учителей новой формации.

Выступая на съезде молодежного крыла «Жас Отан» Президент РК Н.А. Назарбаев подчеркнул: «Мы, казахстанцы – молодая нация. Почти третья часть нашего населения – молодежь в возрасте от 14 до 29 лет. Главный капитал молодежи и страны – качественное образование. Это стоит на первом месте. ... Нам нужны люди, которые знают, как работать в XXI веке». Так, проблемы совершенствования качества подготовки специалистов к профессиональной деятельности в настоящее время имеют исключительную важность.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на отбор абитуриентов, поступающих на педагогические специальности. Необходимо отказаться от набора абитуриентов по остаточному принципу, надо ввести творческий экзамен или дополнительное собеседование для выявления склонностей к педагогической деятельности.

«Все начинается со школы. Поэтому мы должны повысить профессиональный уровень педагогов, качество учебников и образовательных программ. Мы обязаны вернуть престиж и достоинство профессии учителя», – особо подчеркивал Н.А. Назарбаев в своем Послании «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации». Подготовку кадров вуз должен

вести с учетом приоритетных направлений развития науки и образования на основе компетентностного подхода, многоуровневости образования, вариативности и преемственности образовательных программ, интеграции науки и образовательного процесса (образование через включение студентов в поиск нового знания и внедрение результатов научной деятельности), использования современных образовательных технологий, включая информационно-коммуникационные, новых форм организации учебно-воспитательного процесса и признанных мировым сообществом принципов обеспечения и оценки качества образования.

Новая модель педагогического образования, на наш взгляд, должна способствовать преодолению противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью.

Так, целью учебной деятельности студента педвуза является формирование предметных знаний, умений и навыков и развитие познавательной мотивации, тогда как профессиональная педагогическая деятельность предполагает не только хорошую теоретическую базу знаний, но и обязательную практическую подготовленность, высокую мотивацию молодого педагога выполнять свою профессиональную и социальную роль.

Студент в учебном процессе до сих пор занимает пассивную позицию, слабо овладевает навыками самостоятельной работы. Сегодня период обновления информации настолько сократился, что она устаревает еще до завершения образовательного цикла. Будущие педагоги, не обладающие достаточной активностью и инициативностью, в последующем, надо полагать, будут затрудняться в обновлении своих профессиональных знаний, предметных, психолого-педагогических и т.д.

Необходимо дальнейшее усиление роли и эффективности самостоятельной работы обучающихся. Так, требуют изменения принципы организации обучения, роль обучаемого от пассивного «получателя» знаний, умений и навыков к активно познающему субъекту образовательного процесса.



Сегодня наблюдается падение уровня предметного образования будущих учителей, разрыв между школьными и вузовскими дисциплинами. Дело не столько в реальном уменьшении учебных часов на предметную подготовку, сколько в качестве и действенности усвоения студентами содержания, формирования практического опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций, в том, что фундаментальность содержания образования еще слабо увязывается с будущей профессиональной деятельностью студентов педвузов.

В связи с расширением функций и видов деятельности в 12-летней школе содержание педагогического образования требует разработки и внедрения новых психолого-педагогических спецкурсов, обогащения классических образовательных программ новейшим фактологическим, научно-методическим материалом.

В настоящее время подготовка учителей в педагогических учебных заведениях ведется недифференцированно, по единому учебному плану с ориентацией на крупную среднюю школу, что практически исключает подготовку педагогов для малокомплектных сельских школ. Целесообразно было бы возобновить практику подготовки учителей со смежными специальностями, что, безусловно, приведет к повышению качества образования в сельской местности. Для этого надо унифицировать содержание обучения по родственным специальностям, ввести интегрированную систему подготовки педагогических кадров для получения академической степени бакалавра по основной и дополнительной специальностям на основе взаимозачета кредитов и изучения дополнительных профильных дисциплин.

КазНПУ им. Абая, являясь лидером педагогического образования, не мог оставаться в стороне от решения поставленных перед системой образования задач по модернизации системы образования РК и переходу к 12-летнему среднему образованию, проводя целенаправленную организационно-педагогическую работу:

– в целях улучшения культурного и нравственного воспитания будущих педагогов в духе национального патриотизма разработана типовая и рабочая учебная программа «Национальное воспитание». В рабочие учебные планы специальностей КазНПУ введена дисциплина «Национальное воспитание» в объеме 4 кредита;

– проведена интеграция элективных дисциплин по содержанию и объему учебной нагрузки не менее 3 кредитов, где учитывалась актуальность и новизна содержания, профессиональная необходимость и практическая значимость, внедрена непрерывная педагогическая практика;

– постоянно ведется пополнение и совершенствование учебно-методической базы, сформированы каталоги учебных дисциплин, УМК;

– ведутся научные исследования по проблемам 12-летнего образования: по прикладной теме МОН РК 2009-2011 гг. «Разработка научно-методологических основ функционирования 12-летнего среднего образования с учетом особенностей различных типов школ» и внутривузовской теме 2009 г. «Профессиональная подготовка педагогических кадров в условиях перехода к 12-летней системе школьного образования»;

– разрабатываются рабочие учебные планы и элективные курсы, направленные на профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей к работе в 12-летней школе.

Президент Н.А.Назарбаев поставил ряд задач, нацеливающих систему образования на подготовку современных, высококвалифицированных специалистов, способных создать и развивать инновационную экономику. В своем Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Нурсултан Абишевич отметил: «...Главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, может стать востребованным специалистом в любой стране мира.

Мы должны добиться предоставления качественных услуг образования по всей стране на уровне мировых стандартов».

Одним из механизмов их решения является государственный образовательный заказ на подготовку кадров с высшим профессиональным образованием. Поэтому одним важным вопросом является возвратность государственных образовательных грантов. Обладатель гранта должен отработать государственные средства, затраченные на его обучение, по направлению Министерства образования и науки РК. Не использовать грантников – расточительство. На мой взгляд, условием получения гранта должна быть обязательная отработка молодым специалистом по окончании обучения не менее трех лет по направлению.

В связи с чем нельзя не затронуть вопрос и о наших выпускниках, об их трудоустройстве. Для определения потребностей в государственном образовательном заказе необходима активизация централизованного республиканского банка потребностей рабочих мест по регионам. Требуется разработать меры по закреплению молодых специалистов в учреждениях образования, предусмотреть работу с молодыми педагогами по их вовлечению в методическую работу, развивать систему наставничества. Рассмотреть вопрос о внедрении дополнительных мер по стимулированию выпускников педагогических вузов, в том числе и по предоставлению жилья, особенно в условиях сельской местности. Изучить возможность одновременного строительства или реконструкции жилого фонда для учителей при вводе в эксплуатацию школ.

Подготовка магистров ведется по двум видам: профессиональная магистратура и научная магистратура. В настоящее время наблюдается замкнутая система подготовки магистров только для вузов. А ведь мы готовим будущее нашей науки, думается, назрела необходимость в привлечении научных организаций к подготовке магистров. Пока магистратура воспринимается как продолжение бакалавриата, а не как самостоятельная ступень обучения. Поэтому большинство

выпускников поступают в магистратуру того же вуза, где они учились. При этом одним из главных принципов Болонского процесса является принцип академической мобильности. Академическая мобильность – это возможность для студентов, преподавателей вузов «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения дополнительных знаний. Согласно рекомендациям Болонской декларации, каждому студенту желательно проводить семестр в другом вузе, предпочтительно зарубежном – это обеспечивает необходимый обмен опытом и культурными ценностями, получение разностороннего качественного образования, этот момент в настоящее время тормозится недостаточно развитой инфраструктурой (общежития, медицинское страхование и т.п.) и доступностью источников финансирования (грантов на поездки и т.п.).

В соответствии с государственной программой развития образования ведутся работы по совершенствованию системы образования с учетом современных требований. Назрела необходимость в подготовке квалифицированных кадров по организации и управлению системы образования в республике. В настоящее время в сфере образования на многих руководящих должностях работают специалисты, не владеющие знаниями в области управления системой образования. Им необходимы знания в области финансово-хозяйственной деятельности, управления персоналом, инновационных технологий образования и др. Считаем, что в перспективе в сфере образования на руководящих должностях должны работать специалисты, получившие дополнительную квалификацию «Менеджер образования».

Стратегические цели, стоящие перед казахстанской системой образования в новых экономических и социокультурных условиях, тесно увязаны с проблемами развития казахстанского общества, включая обеспечение устойчивого социально-экономического развития и высокого качества жизни народа, укрепление демократического правового го-

сударства и развитие гражданского общества, кадровое обеспечение рыночной экономики, интегрирующей в мировое хозяйство. Результатом нашей общей деятельности должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана 28.01.2011 г. «Построим будущее вместе!»
2. Менделеев Д.И. Заветные мысли. – М., 1995. – 248 с.

3. Выступление Президента РК Н.А. Назарбаева на встрече со стипендиатами программы «Болашак», г. Астана, 30 января 2008 г.

4. Выступление Президента Н.А. Назарбаева на съезде молодежного крыла «Жас Отан», Астана, 14 мая 2008 г.

5. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации», Астана, февраль 2005 г.

6. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире», Астана, февраль 2007 г.

Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА

## ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ЖОҒАРҒЫ БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН ЖЕТІЛДІРУ ФАКТОРЫ

### Аннотация

Мақала педагогикалық шығармашылық мәселесіне арналған. Педагогикалық шығармашылық жоғарғы оқу орындарының білім беру сапасын жетілдірудің факторы ретінде қарастырылады. Автордың пікірінше, бұл мәселені шешудің шарттары мыналар: инновациялық орта, инновациялық мазмұн құру, тиімді оқыту технологияларын қолдану.

Статья посвящена проблеме педагогического творчества. Педагогическое творчество рассматривается как фактор повышения качества вузовского образования. Условиями решения данной проблемы, по мнению автора, выступают: создание инновационной среды, инновационного содержания, применение эффективных образовательных технологий.

### Annotation

This article touches upon the problem of pedagogical creation. Pedagogical creation is considered as a factor of high education promotion quality. The conditions of this problem according to the author's view are to create innovation sphere, innovation content and usage of effective education technologies.

*Түйін сөздер:* педагогикалық шығармашылық, білім беру сапасы, тиімді оқыту технологиялары.

Ескі жылдың соңы мен жаңа жылдың басы дәстүрлі түрде қорытындылар жасау уақыты. Артқа бұрылып, табысымыз не болды, кемшілік неде, олар неліктен орын алды деген сұрақтарға жауап ізделінеді. Ұтқанымыз бен ұтылғанымыз түгенделеді. Жакында

өткен университеттің Ғылыми кеңесінде «Студенттердің 2011-2012 оқу жылындағы күзгі семестрдегі үлгерімі және көктемгі семестрде оқыту сапасын көтеру міндеттері» мәселесі қаралды. Университеттің оқу ісі жөніндегі проректоры А.Т.Құлсариева сессия



алдындағы жасалған әдістемелік жұмыстарға тоқталып, сессия қорытындылары бойынша кемшіліктерден деректер келтірді. Олардың қатарында тест тапсырмаларының сапасы мен техникалық орындалуындағы, емтихан мәліметтерін базаға енгізудегі орын алған оралымсыздықтар аталып өтілді. Білім алушылардың орташа үлгерімі 75%. Дегенмен де сырттай оқушыларды сөз етпегенде, күндізгі бөлім студенттерінің кейбірінің сауаттылығының төмендігі, емтихан жауаптарын «көрсетпей көшіріп алу», бұл құбылысқа оқытушылардың көпе-көрнеу жол беруі фактілерінің орын алып отырғандығы, факультеттердегі мамандар саясатының толықтай жолға қойылмауы сияқты мәселелер нақты цифрлармен келтірілді. Талқыланған мәселелер сапа мен оған қол жеткізу жайында ой туғызды, пікір бөлісу қажеттілігін алға шығарды.

«Сапа» ұғымына әдебиеттерде мына төмендегідей анықтамалар берілген: а) белгілі бір заттың, құбылыстың басқа бір заттар мен құбылыстардан айыратын ерекше қасиеті, белгісі; ә) заттардың ішкі елеулі байланыстары мен қасиеттерінің тұрақты жүйесі. Осы айтылғандарды білім саласына қарата пайдаланғанда, білімнің сапасы – білім беру үрдісінің жағдайы мен нәтижелілігін, оның қоғамның (ондағы әртүрлі әлеуметтік топтардың) қажеттіліктеріне, тұлғаның азаматтық, тұрмыстық және кәсіби құзырлылықтарын дамыту мен қалыптастыруға сәйкестігін анықтайтын әлеуметтік категория дегенге сайып келеді /1/.

Демек білім сапасы – өмірдің сапасын арттыру, нақты мақсатқа жету үшін алынған білімнің қажет болуы дегенге келіп саяды. Білімнің сапалы еліміздің бәсекеге қабілеттілігінің көрсеткіші, әлемдік білім кеңістігіне шығудың бірден бір жолы болғандықтан мемлекеттік мәселе болып табылады.

ЖОО білім сапасы: стандарттар, оқу бағдарламалары мен оқу-әдістемелік құралдардың сапасының болуы, оқу үрдісінің материалдық-техникалық және кадрлық тұрғыдан қамтамасыз етілуі, профессорлық-оқыту-

шылық құрамның ғылыми-зерттеушілік жұмыстармен нәтижелі айналысуы, студенттер контингентін қалыптастырудағы жоғары талаптың қойылуы мен орындалуы, тәрбие жұмыстарының жағдайы мен білім алушылардың тәрбиелілік деңгейі, түлектердің жұмыспен қамтылуы мен жұмыс берушілердің және бітірушілердің өз білімдеріне деген қанағаттанулары сияқты көрсеткіштер арқылы айқындалады.

Біз студенттердің өз бетінше ойлай, әрекет ете алуын, тапқыр, шығармашы, белсенді, еркін сөйлеп, еркін ой айта білуін қалаймыз. Олардың оқуға деген тұрақты қызығушылығының болғанын тағы, тағы тағылар болса дейміз. Ол үшін елімізде, университетімізде көп шаралар да жасалуда. Бағдарламалар ауысып, стандарттар жанаруда. Шетелдік тәжірибелер екшеліп, ең озығын, тиімдісін қолдануға мүмкіндік берілген. Өзімізге өзіміз күнделікті сабаққа дайындалып келеміз, қызықты материалдар әзірлейміз, сабақта баяндаймыз, түсіндіреміз, көрсетеміз, жаздырамыз, оқытамыз, мақтаймыз, тәртіпке шақырамыз деп есеп беріп жатамыз. Алайда студенттер инфантильді, басқаша айтсақ, өздерін бала санайды, селқос, енжар, сабаққа қатыспайды. Олар өзгермейді, неге олай деп қиналамыз.

Даму жолындағы қоғамда ең алдымен білім дамуға тиісті. Ал білімді дамытатын сол үрдістің субъектілерінің принципті түрдегі жаңа әрекеттері мен жаңа қарым-қатынас нормаларын меңгеруі болып табылады. Жаңа қоғамдағы білімде негізгі екпін: білім емес, оны меңгеруге деген қабілеттілік; есте сақтау емес, психиканың негізгі тетігі ойлау; шыдамдылық емес, оқу үрдісіндегі белсенділік; оқу нәтижелеріне жету арқылы өзінің орынын анықтау; жауапкершілік; жәй оқу емес, жеке, қоғамдық, кәсіби өмірді нұрландыру үшін оқу сияқты мәселелерге түсіріледі. Бұл сөз жоқ педагогикалық біртүрлілікке жол бермейтін, әр сабағын мерекеге айналдыра білетін шығармашыл ұстаздар ғана атқара алатын жұмыстар. Осы себепті де мақаламыз педагогикалық шығармашылыққа

арналмақшы. Себебі шығармашылық – барлық еңбек түрінде әрекетке бойлай отырып, оның жоғары сапалы болуын қамтамасыз етеді. Басқаша айтсақ шығармашылық барлық әрекеттің сапалық белгісі.

Педагогикалық шығармашылық жайында мәселе көтеріп, өз еңбектерін арнаған белгілі ғалым М.М.Поташник мұғалімнің еңбегі қарадүрсін, қарапайым болуға тиіс емес, себебі әр бала, әр сынып, әр жағдаймен уақыт – қайталанбайтын құбылыс екендігіне тоқталады. Бұл педагогты үнемі жаңа, қалыптан тыс жағдайда еңбек етуге мәжбүрлейді, сол жаңаны басқа түрге айналдыру ерекшелігімен сипатталады деген ой білдіреді /2/.

Педагогикалық шығармашылық мәселесін белгілі бір сатыға көтерген ғалымдар В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров бұл сапаның төмендегідей кезеңдерден тұратынын анықтаған. Мысалы: 1) педагогикалық ойдың пайда болуы; 2) түпкі ойды талдау; 3) педагогикалық ойды әрекетке айналдыру; 4) шығармашылықтың нәтижесін талдап бағалау /3/.

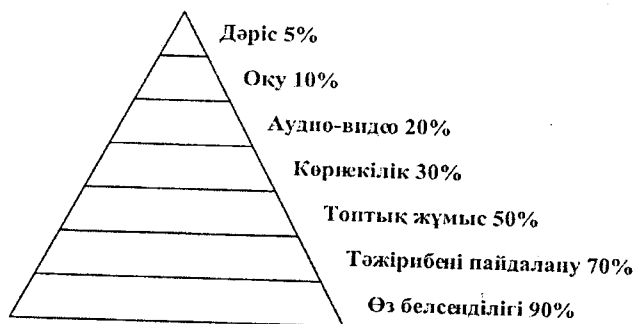
Белгілі ғалым В.И.Загвязинский еңбегінде бұл мәселенің төмендегідей: 1) жаңалықты көру; 2) педагогикалық өнертапқыштық құрастыру, модельдеу; 3) жетілдіру кезеңдері айқындалады /4/.

Осы мәселеге қатысты өзіміздің көпжылдық ғылыми әрі тәжірибелік жұмысымыздың нәтижесінде шығармашыл оқытушы – өзінің кәсіби шеберлігін арттырумен тұрақты айналысатын, тәжірибе жасаудан жасқанбайтын, сол мақсатта өзінің ішкі күштерін жұмылдыра білетін, ойы оралымды, қиын педагогикалық мәселелерді өзгеше, ерекше тапқырлықпен шеше алатын маман деген сипаттамаға лайық деп есептедік.

Ал педагогикалық шығармашылық – білім алу үрдісін мағыналы да мәнді, жарқын ету, тандана, тамсана отырып тануға жағдай жасау, осындай әрекет барысында білім алушылардың өз сұрақтарының пайда болып, оларға жауап іздеулеріндегі шығармашылық белсенділігін тудыруға көмектесу деген қорытынды жасаған болатынбыз /5/.

Студенттің қызыға оқып, білімнің тұнығына бойлап, тұщысына қанығуы тек өзінің белсенді әрекеті нәтижесінде жүзеге асатындығы тұлға теориясы, әрекет теориясы метрлерының еңбектерінде алдақашан айтылған. Мысалы А. Маслоу жасаған «Таным пирамидасының» мына төмендегі нәтижелері де бұл айтылғанды айқын көрсетіп тұр деп санаймыз.

Демек білімнің сапасын арттыруда шығармашыл оқытушының негізгі құралы педагогикалық үрдісті технологияландыру, өзара белсенді (интербелсенді) әдістерді кеңінен қолдану болып табылады. Интербелсенді әдістер білім алушылардың әлі ашылмаған



әлеуетін белсендіру, іске қосуға мүмкіндіктер береді. Оларға ең алдымен әртүрлі пікір сайыстар, мәселеге «иә» немесе «жоқ» деп жауап беруден туындайтын) топтық ізденістер (синергия орын алатын) жатады. Өз тәжірибемізге сүйене отырып айта кететін бір жайт, топтық ізденістегі интеллектуалдық күш жалғыз адам күшінен әлдеқайда жоғары (немесе топ жұмысындағы нәтиже, жеке адам нәтижесінен әлдеқайда жоғары).

Бұл ретте өз тәжірибемізде тұрақты қолданылатын сыни ойлауды дамыту технологиясы жайлы бірер ой айта кетсек. Сыни ойлау – айналада болып жатқан оқиғалармен құбылыстарға, ақпараттарға талдау жасай білуде, өзінше болжамдар құра алуда, шешімнің жаңа жолдарын жобалай білуде байқалады. Дәстүрлі оқыту жүйесінде бұл мәселелерге жеткілікті дәрежеде көңіл бөлінбегендігі белгілі. Қазіргі кезде тұлғаның сыни сауаттылығын қалыптастыру психология мен педагогикадағы басты бағыттардың

бірі болып отыр десек қателеспейміз. «Сыни ойлау» ұғымына берілген анықтамалар негізінен шет елдік ғалымдар еңбектерінде кездеседі. Солардың бірі – американдық профессор Дэвид Клаустер – сыни ойлауды әлеуметтік сипаттағы өзіндік ойлау деп қарастыра отырып, оның төрт жетекші компонентін атап көрсетеді. Оның пікірінше сыни ойлау сұрақ қою мен анықтау, сенімді дәлелдер келтіруге ұмтылыс /6/.

Бұл технологиядағы әр түрлі еркін жазулар мысалы эссе: (он минуттық, бесминуттық, дәйекті), концептуалдық, «Т кестесі», екі түрлі түсініктеме күнделігі тағы басқа жазу жұмыстары студенттердің белсенділігін, интеллектісін арттырады, оқуға қызығушылығын тудырып, шығармашылық ойлауды қамтамасыз етеді. Ақпараттық технологиялар заманында адами тілдесуге орын қалмай барады. Бұған керісінше, педагогикалық технологиялар тиімді қолданылатын сабақтарда сөйлеу, ауызша, жазбаша ой білдіру кеңінен орын алады. Әсіресе магистратура мен докторантура деңгейінде оқытындар үшін жаза білу дағдыларының қалыптасқан болуы аса маңызды. Кафедраның тәжірибесінде сол себепті білім алушылардың өз бетінше жұмыстарында жазуға бағытталған тапсырмалардың үлесінің көп болуы үнемі назарда ұсталады. Оқытушылар тіпті жазбаша емтихан алуда айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізді деуге болады.

Студенттердің мамандықты игеруге қызығушылығын арттыруда шығармашыл ұстаз шешетін тағы бір мәселе – ойлауға, шығармашылыққа жағдай жасайтын орта жасау. Ол орта білім алушылардың ойларын ашық білдіре, пікірін қорғай алатын, өзара әрекеттесе алатын, оқытушымен сенімді қарым-қатынас жасай алатын шығармашылық кеңістік болуы тиіс. Жоғары оқу орынындағы білімдік орта – әлеуметтік-мәдени кеңістіктің бір бөлігі, субъектілердің өзара әрекеттесетін аймағы. Мұндай ортаның сипаттамасына тоқталар болсақ: кәсіби және жекелік әрекеттесу; кәсіби және жекелік өсу; оқу үрдісі субъектілерінің өзара ықпалдасуы,

ынтымақтасуымен ерекшеленеді. Бұл ортада білім алушылар үшін жағымды психологиялық ахуал жасалып, ашық пікір алмасулар мен еріктілік және еркіндік болуы шарт. Білім алушыларға осындай орта онда өзінің алар орны бар екенін сезіндіреді, ал өзінің мәнділігін сезіну оған бар ынта-ықыласымен жұмыс жасауға көмектеседі. Бұл өз кезегінде білім алушылардың оқу үрдісіндегі белсенділігінің артып, субъектілік сапаларының дамуына мүмкіндік береді.

Субъектілік адамның кез келген әрекетті жоғары деңгейде орындауын қамтамасыз ететін қабілеттерінің интеграторы. Психологияда субъектілікті белсенділік деп түсіндіреді. «Білім субъектісі» деген сөз тіркесі ішкі әлемді өзгерте алушы мағынасында, ал «субъектінің пайда болуы» оның өзгеруі сыртқы әлемнің әсерінен болғанда қолданылады. Бұл екеуінде де ішкі және сыртқы жағдайлардың түйісуі, іс-қимыл, әрекет, ұғымдарының қатысы бар. Осыдан барып «әрекеттің субъектісі», «субъектінің әрекеті» тіркестері туындайды. Бұл тұрасында – ішкі әлемді (сананы) өзгертуге бағытталған, сыртқы әсерден (нақты жағдаят) болатын әрекет деген пікірімізді білдіреміз.

Тұлғаның субъектілігі мына төмендегі үш кіріккен мәнді сапалармен сипатталады:

- өзін-өзі детерминаландыру – өзінің ішкі өзгерістеріне және сыртқы белсенділігіне өзі себеп бола алу қабілеттілігі; өзіндік рекурстарды белсендіру мен іске қоса алу. Бұл қызмет тұлғаның ерік-жігерін ретке келтіре алуымен байланысты;

- өзін-өзі ұйымдастыру – өзінің ұмтылыстарының, армандарының жүйесін жасай алуға қабілеттілік, өзінің әлемді түсінуін қадағалай алуы. Бұл сапаның қызметі мақсаткерлікпен байланысты;

- өзін-өзі дамыту – өзінің ішкі дүниесі мен қоршаған ортаның сандық өзгерістерден сапалық өзгерістерге өтуіне ықпал етуге қабілеттілік. Бұл жағдай білім алушының бейімделмеген белсенділігінде көрініс табады.

Сапалы білім оқыту мазмұнының болашақ мамандардың интеллектуалдық-танымдық



құндылық бағдарлылық, рухани-мәдени, эмоционалдық – еріктік аймақтарының дамуы мен кәсіби дайындықтың теориялық және тәжірибелік жақтарының жаңашылдығынан тұрады. Жоғары білім тек мамандық беріп қана қоймай, тұлғалық, интеллектуалдық білім алушылардың дамуына әсер етуі тиіс. Ал магистратура мен докторантурада оған қосымша таңдап алған тақырып бойынша зерттеушілік мәдениетті қалыптастыруға да бағытталады.

Қазіргі кезде білімді интернацияландыру қолға алынуда. Бұл – оқытуды әлемдік талаптарға сәйкестендіру, мазмұнды шетелдік серіктес жоғары оқу орындарының бағдарламаларымен үйлестіруді білдіреді. Демек академиялық ұтқырлық жобаларына сай шетелдік ғалым-оқытушылар біздің, ал өз университетіміздің оқытушылары шетелде модульдер бойынша дәрістер оқу мүмкіндіктері бар. Әрине, ол үшін тіл білу қажет. Шығармашыл педагогтар бұл бағытта да өздерін алдыңғы қатарда көрсете алады.

Қорыта келе айтарымыз: оқытушы шығармашылық әрекетте өзін көрсете отырып, әлеуметтік мәртебесін жоғарылатады. Ол педагогикалық шығармашылық арқылы алдымен өзі өзгеріп, содан соң ұстаздық әрекет-

ке жаңашылдық әкеледі. Мұны оның өзінің құндылық бағдарының артуы және жалпы адамзаттық құндылықтарға үлес қосуы деп қарастыруға болады. Тек осы жағдайда ғана еліміздің еңбек нарығында университеттік білімі бар, білім беру мекемелерінің сұраныстарына сай, педагогикалық мамандыққа деген қызығушылығы қалыптасқан, инновациялық әрекетке дайын жоғары дәрежелі мамандар пайда болады.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика және психология. –А.: Мектеп, 2002. -252 б
2. Поташник М. Психология труда учителя. –М.: Просвещение. –1993. - 193 с.
3. Никандров Н.Д. Исследование педагогического творчества. //Советская педагогика. -1992. №4. – С. 3-8.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Академ, 2001. - 70 с.
5. Тұрғынбаева Б.А. Ұстаздық шығармашылық. –Алматы, 2007 ж.
6. Клаустер Д. Сыни ойлау дегеніміз не? «Перемена» журналы, №3,2009 ж.

VAINIUS SMALSKYS, JOLANTA URBANOVIČ

**POSSIBILITIES FOR THE MODERNIZATION  
OF UNIVERSITY MANAGEMENT WITHIN THE PROCESS  
OF THE CREATION OF A EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA**

*Annotation*

This paper analyzes European university management reforms and trends in contemporary higher education. It is argued that higher education is linked to the European Union's strategic priorities. The paper analyzes the evolution of higher education reforms in Europe. It is emphasized that efforts in creating the basis of a unified European higher education area are consistently implemented.

*Аннотация*

В статье анализируется управление университетами Европы. В ней утверждается, что образование в университетах тесно связано с основными стратегическими приоритетами Европейского союза. В статье также анализируются тенденции реформ образования в университетах Европы и подчеркивается идея постоянной работы по созданию базы высшего образования Европы.

Мақалада Еуропа университетерінің басқару реформалары талданады. Бұл мақалада университеттерде білім беру Еуропалық одақтың басты стратегиялық басымдықтарымен тығыз байланысты екені расталады. Мақалада сондай-ақ Еуропаның университеттерінде білім беру реформаларының тенденциялары талданады және Еуропаның жоғары білім беру базасын құру жөнінде тұрақты жұмыс істеу идеялары атап өтіледі.

*Keywords:* higher education, universities, European higher education area, management modernization.

**I**ntroduction. University management reforms are directly or indirectly affected by the global social, economic, cultural and demographic changes in the world and in Europe. The 20-21st centuries formed a new information technology and knowledge-based economic model. This model had to be adapted by higher education. Higher education institutions that are open to innovation must respond to the changes and challenges occurring in their environment, and to engage in a competitive struggle in the fields of study and research. New more efficient forms of financing for innovative research emerged. Public and public higher education institutions are increasingly forced to compete with private (non-government) institutions of higher education. It can be argued that the modern trend of various countries and regional educational management processes show that

higher education is becoming an important factor, causing a huge impact on different regions of the world. More and more people are starting to realize that innovative knowledge-based economic conditions require modern skills and qualifications. The permanently increasing number of students over the last 5-6 years (2003—2009) in countries close to Lithuania (neighboring and similar in population) and the more remote countries (see Table 1) shows that various (not only European) countries, increasing the number of students and receiving their public support, try to remain competitive in an ever-changing world /20/:

Table 1. Dynamics of the changing number of students in various countries (2003 – 2009)

Source: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=175>

In various regions of the world, different demographic and reproductive patterns are occurring. For instance, European countries suffer from negative demographic trends while other regions show a visible reproductive peak.

especially in Central and Eastern European countries (Poland, Lithuania, Latvia and others.), it seems that some politicians and education policy-makers want greater autonomy for universities, while others—more regulation and integration of

Dynamics of number of students	2003 m.	2004 m.	2005 m.	2006 m.	2007 m.	2008 m.	2009 m.
Libya	77,835	80,837	87,473	92,053	101,005	107,516	107,142
Azerbaijan	54,117	56,431	60,131	62,450	61,785	62,836	89,456
Estonia	39,153	40,558	41,667	42,053	41,987	42,066	No data
Poland	1,146,643	1,176,520	1,218,072	1,231,628	1,231,790	No data	No data
Denmark	116,844	125,628	133,376	131,302	133,648	No data	No data
Finland	154,012	160,104	163,872	166,495	167,003	167,891	No data

Negative demographic trends in many parts of European (especially the European Union) countries force universities to combine their study programs, establish joint (between institutions of higher education) education programs and attract more students from different countries. As we can see from the number of foreign students in the dynamics of the number of students (see Table 1), currently they are successful in doing so. On the other hand, classical (traditional) European universities have to cope with major competition with modern Asian and other schools, and also to compete with strong U.S. universities, by sharing the western student market. Given the current global trends in higher education and fields of study, in the European Commission and European Union countries have the provision that major reforms in higher education and necessary, and they would help European universities to compete successfully in globalization and knowledge economy conditions. The modernization process is strongly influenced by two fundamental initiatives: the Bologna Process and the Lisbon Strategy.

The purpose of this paper—to analyze how contemporary trends in higher education are adjusted to by the European Union (including Lithuania) and its neighboring countries' national higher education system. In analyzing higher education reforms in new EU member states,

universities and insularity of national education. Political changes and associated higher education reform should not limit the collaboration of many European countries and the regional universities for mutual studies and projects. Limitations to join the united European education sphere are unacceptable and disastrous to the national higher education systems.

Education is perceived as one of the key pillars of the EU's internal policies. People's education, their knowledge and expertise is the "key to Europe's future" /8/. Therefore, it can be said that the key EU objective is to build Europe as a place of lifelong learning. This is possible to do only by radically changing the approach to education and higher education, creating new strategic directions for it.

"An open and dynamic European educational space, consolidating the community of European citizens, enabling all citizens to constantly update their skills, creating preconditions for more successful employment"—this describes the key strategic direction of EU education /1/. How far this strategic direction will be implemented further is shown by the steps in creating a common European higher education area. This article also raises the question of how these strategies can help higher education institutions (HEI), considering that they operate in both a national and international context.

Methods: A comparative analysis, statistical data analysis. Evaluating and comparing different countries and Lithuanian student/teacher change dynamic, as well as analysis of the evolution of the creation of a single higher education area in Europe, as well the evolution of modern and contemporary trends in university management.

Changes in higher education development in Europe and the Bologna Declaration Principles. The new European strategy for higher education was significantly impacted in 1997, on September 24-27 by the forum "Program of changes in higher education in 21st c. Europe," held in Palermo (Italy). This forum reflected the impact of globalization on European higher education.

The Palermo Forum raised the idea that the main mission of the universities is to disseminate the attitudes of a knowledge-based society. For this purpose, it must be connected to university teaching and research staff. University student abilities are formed by building on the knowledge-based society principles. Universities were awarded the main role in creating a knowledge-based society in Europe. The Palermo forum stated that the universities today receive an additional chance to influence the further development of the education system /6/.

The forum also noted that these new activities are vital to Europe's prosperity, to the universities, companies, organizations, various regions. During this period, many universities did not know how to act in the emerging higher education market. The knowledge-based society was a challenge to the inflexible higher education system. Universities have had to take on a lot of business management principles in order to compete in attracting students. The Palermo Conference claimed that the future will introduce the design principle of education funding—financing of educational projects. One of the major university survival criteria is qualified scientific and pedagogical staff and higher education services. These higher education services had to be focused on customer and market needs. The Palermo forum participants predicted that competition among universities will be fierce, uncompromising and professional. Competition

will include not only national higher education services, but also international markets. Foreign universities will try to attract students from other countries. It can be argued that the provisions to implement business management practices at universities as a public sector body is not a new trend. Other public sector organizations (especially in Anglo-Saxon countries), business management method implementation started in 1978-1981.

European universities have tried to keep up with U.S. universities, which have already evolved a higher education market and started business and higher education integration. Many industrial and high technology companies, with the help of universities, began to implement their own programs. Mostly it was a business management graduate programs (MBA). About 1,000 universities in the U.S. work by integrate with business companies /6/.

It should be emphasized that the Palermo forum gave impetus for the creation of "virtual" colleges and universities in Europe. "Virtual" university creation has enabled information technology companies to build and sell distance learning programs to the universities.

It can be stated that many of the modernization of higher education guidelines from the Palermo forum have been realized already or are being realized now. European universities are becoming institutions of higher education, which increases the number of international studies. The latter are organized in the European Union and around the world. Universities become part of the global higher education market. Information technology development only accelerates the process of internationalizing studies.

Another trend has become clear: the reform of European universities has always been combined with the development of individual regions. Regional universities are strengthened. It is expected that regional universities will actively contribute to regional development /4/.

The European Union and the OECD support such a university model that is oriented towards practical knowledge that benefits society, i.e. focused on labor market needs



Given the state of the art of public management modernization processes today, it can be assumed that the University, which implements these aforementioned functions (for example, focused on labor market needs), is based on the concept of academic capitalism. In professors working at higher education institutions act as the public sector organization, but applying business management practices. Though, on the other hand, the research on demand is funded from the state treasury.

Changes in university management change the beneficiaries of educational services (students). Not only high school graduates study, but also professionals who wish to deepen their knowledge. Such a study model in which teachers collaborate (scientists-theoreticians), as well as professional practitioners in other areas, raises not only their qualifications, but also those of professors /6/.

In the course of reforms, an overall trend of changing classroom hours to independent and practical work occurs. This enables graduates to rapidly integrate into the labor market. Study and practical work experience are merged. All of these processes and called under the linking title "learning society."

When analyzing the overall European higher education area's creation prehistory, we need to mention the Sorbonne Declaration (1998). The great Western European countries agreed on the basic principles of higher education modernization: the free movement of students and teachers, lifelong learning assurance, a unified European higher education area, a more flexible credit system, the recognition of qualifications and so on.

A large part of the efforts to support the bases of the European higher education area has been, in part, realized. In order to formalize and intensify cooperation in education and internationalization, the European higher education and research spheres have adopted the Bologna Declaration (1999) and Lisbon Strategy (2000). In 1999 the Bologna Declaration was adopted and provided the basic objectives, principles and guidelines to create a common European higher education

area: sought cooperation in quality assurance in higher education; encourage academic mobility, cooperation of international higher education institutions and countries involved in the process; pursued competitiveness of European higher education.

The objectives that were considered most important in developing the European higher education area and supporting European higher education worldwide were not directly targeted towards changes in university management systems, but those changes were influenced by the implementation of those goals. For example, the Bologna Declaration's goals are:

Support movement, overcoming the obstacles to implementation of free movement with particular attention to:

- The right to education and related services for students;

- Teachers, researchers and administrative staff researching, teaching and training in European countries for a period that is recognized and valued, without prejudicing their statutory rights,

- Encourage the cooperation of European institutions that value quality, in order to develop similar criteria and methodologies,

- Maintain the European dimensions in higher education, particularly in promoting educational programs, institutional cooperation, mobility schemes and integrated education, training and research program development /16/. This has resulted in administrative and management structure change in the EU.

The Bologna Declaration was signed by 29 countries, including Lithuania. Every two years the ministers of those countries meet to evaluate the results and provide follow-up steps. It can be noted that the Bologna Declaration was signed not only by European Union members and candidate countries, but also European countries, that in the short term, did not plan to join the EU. This showed that a unified European higher education and research space includes not only the EU members but the higher education institutions of the entire continent.

We should also remember that the adoption of the Bologna Declaration was to be followed

by the adoption of other documents supporting the objective of creating a single space of higher education on the European continent. This included the Prague Communiqué (2001) and the Salamanca Convention (2001) on the mobility of higher education and university cooperation and competitiveness. The Graz Declaration (2003) reflected the desire to create a "Europe of knowledge" and establish a close relationship between education and research. The Berlin Communiqué (2003), again, emphasized the importance of a unified higher education and study space. In 2004 the EU Member States were advised to recognize academic degrees and joint diplomas of higher education.

The Bergen Communiqué (2005) proposed the unification of the university-offered degrees and qualification systems, standardizing the duration of studies and thus creating a more attractive European higher education area. Bergen's confirmed European standards and guidelines for internal quality assurance indicate that higher education institutions, for quality assurance, must possess:

1. policies, procedures and strategies that would be formalized and made public (the paper accents social partner and student involvement);
2. a program and qualification approval, monitoring and periodic validation mechanism;
3. a student scoring system according to a pre-approved, published and consistently applied criteria, rules and procedures;
4. adequate resources and ensuring the maintenance activities for each program and study form;
5. information systems to ensure the pooling of information, analysis for effective management of the educational process;
6. public unbiased qualitative and quantitative latest information on training programs and qualifications.

In 2007 the London Communiqué reaffirmed the desire to create a single European higher education area, and in 2009 the Louvain Communiqué also promised to aim for study internationalization and to facilitate the mobility of students and faculty. The latter Communiqué,

approved on April 28-29, 2009, discussed and assessed higher education priorities for the next decade. The European higher education area remains a priority for research and study quality. Leading higher education institutions in management and implementation of the principles will continue life-long learning, social dimension, the interface between research, innovation and education, higher education and adequate funding [9]. In 2010, December 15, the European Commission's Communiqué on higher education modernization was adopted. This document continued the priority directions of research partnerships, public-private partnership to contribute to research, internationalization of research and quality assurance. It can be argued that all the declarations and communiqués made conditions for the universities and other higher education institutions to seek cooperation in developing joint programs, to develop teaching, research and student exchange programs.

European nation cooperation in the perspective of the sphere of higher education. In 2009, April 28-29, Belgium held the sixth Bologna ministers', in their respective countries responsible for higher education, conference, which claimed that, despite the discontinuity, the decade of the Bologna process was successful because it not only brought together the European higher education systems, but drew the attention of the rest of the world to the region. This is confirmed by the results of the 2011 annual Copenhagen international education conference organized by the European Association for International Education [7]. The European higher education area development is closely followed by Asia, Oceania and the U.S; they recently started to develop a similar model in Latin American and the Caribbean higher education area, the African higher education area. The process' exclusivity is that it is not based on centralized political leadership, but on a great number of partners in voluntary coordination. Process involves not only representatives of the national governmental level, but involves schools, agencies, associations, the academic community and external partners. As was highlighted in

the 2009 Bologna Ministerial Conference in Belgium, the European higher education area is described as the most open (most inclusive) EU process, the world's increasingly popular soft power policy success story. The Bologna Process now covers not only all the EU member states, but also 19 other European countries.

The Council of Europe in May 2009 summarized the results of the Bologna process /9/ providing a period up to 2020, where European cooperation's basic aim should be to support the further development of the Member States' education and training systems to ensure: a) the fulfillment of all the citizens' social and professional satisfaction; b) sustainable economic prosperity and employment opportunities assurance, together with the promotion of democratic values, social cohesion, active citizenship and intercultural dialogue.

The Council conclusions state that European cooperation in education and training during the period up to 2020 should be carried out in accordance with the strategic framework, which combines education and training systems for lifelong learning approach into a single unit /9/. Undoubtedly, lifelong learning should be regarded as one of the key principles that should be used to determine the entire program, which is intended to include all areas of learning—formal and informal learning and self-education—on all levels, from pre-school children nurturing and school to university education, vocational education and training and adult learning.

For implementation of this program, the Council set the following four strategic objectives: 1. Making lifelong learning and mobility a reality; 2. Improve education and training quality and efficiency; 3. Promote equal opportunities, social cohesion and active citizenship; 4. Strengthen innovation and creativity, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

The authors of this article consider that the objectives would be achieved by the research and unity of the study process. Because, until recently, many European universities and research studies (lectures and seminars) complemented each

other, during the study process the students were introduced to research methods, but the research process itself was just a simulation. Students were introduced to the methods of analysis, but teachers rarely let students be involved in the actual research.

All the countries which belong to the OECD require universities to not only perform fundamental, but also practical (applied) research. In the last decade in this area major changes are visible. Most universities began to carry out investigations, focus on their economic needs. The question arises, what should I do so that the universities balance their research? How to create a model of university management so that applied research does not mask the fundamental research and how can research contribute to the learning (didactic) process?

In the current period, scientific research compatibility with the study process is becoming an urgent task: studies become massive, not only the number of publicly funded research increases. Noticeable is the downward trend of government financed resources. Universities are looking for new sources of funding. Research funds (in particular projects)—one of the alternative fund-raising opportunities. In this situation, the research and study process of unity becomes ever more urgent. During the study process students become research assistants. The university prestige rises. Top performing research assistants (students) can become graduate students /6/.

University development and autonomy, as well as decentralized management, enables departments, institutes and faculties to find partners for research and to earn money for themselves. The inclusion of students in the study process will inevitably have to integrate research results into the study process. Given the efficient and rational funding use, the combination of performed research and study subjects becomes inevitable. The research results give students the opportunity to get the latest information.

Many of these changes are related to another problem: the last 13-14 years have failed to achieve an optimal balance between students and teachers in higher education.

Number of students and teachers at Lithuanian higher education institutions 1997- 2010

Table 2

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
College													
Number of students	..	..	..	3 547	10 377	26 236	40 472	52 185	55 949	56 297	60 096	61 383	56 704
Number of colleges	..	..	..	7	16	24	27	27	28	28	28	27	23
Number of educators	..	..	..	398	1 137	2 006	3 492	3 591	3 687	3 605	4 791	4 484	3 922
University													
Number of students	67 068	74 532	84 345	95 593	106 913	119 548	130 245	138 516	141 771	143 204	144 336	149 017	144 301
Number of universities	15	15	16	19	19	19	21	21	21	22	22	22	23
Number of educators	..	..	..	9 049	8 542	8 937	9 253	9 247	9 402	9 640	9 895	9 864	9 275

Source: LR Statistics Department, 2010.

For example, in Lithuania, the growth of the number of students in universities has created a lot of major tensions and threats (see Table 2). We see with that the rapidly increasing number of students in universities and colleges, the number of teachers grew only slightly. Teachers are unable to handle a large load of teaching with their research quality. Both study and research quality can decline. Having a heavy load creates conditions that make it more difficult for longer placements. In stating fact, many analysts offer grouping universities into elite universities, which accept a small number of gifted students and award them very good study facilities, and universities, which are have in paid studies. Elite universities (with the state's aid), are provided more, eminent scientists make up the staff, also

higher wages, better conditions for research, studies are free of charge /6/. How well, in today's financial crisis, this idea can be realized, it is difficult to say, and requires a separate investigation.

The authors of this article believe that the European higher education area is associated with quality assurance of vocational education and training as well as implementation of the principle lifelong learning. Vocational training can and should be linked with continuous access to higher education (e.g.: degree of equalization aid).

As was already mentioned, one of the strategic goals of higher education is to make lifelong learning and mobility a reality. It is worth noting that Lithuania's performance in this area lags behind the EU average (see Table 3);



Adult, ages 25 – 64, participation in the raising of education and qualification

Table 3

geo/year	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
EU (27 countries)	:	7,1	7,1	7,2	8,5	9,3	9,8	9,7	9,5	9,4	9,3
EU (25 countries)	:	7,5	7,5	7,6	9	9,8	10,3	10,2	10	9,9	9,8
EU (15 countries)	8,2	8	8	8,1	9,8	10,7	11,3	11,2	10,9	10,8	10,8
Belgium	6,9	6,2	6,4	6	7	8,6	8,3	7,5	7,2	6,8	6,8
Czech Republic	:	:	:	5,6	5,1	5,8	5,6	5,6	5,7	7,8	6,8
Denmark	19,8	19,4	18,4	18	24,2	25,6	27,4	29,2	29,2	30,2	31,6
Germany	5,5	5,2	5,2	5,8	6	7,4	7,7	7,5	7,8	7,9	7,8
Estonia	6,5	6,5	5,4	5,4	6,7	6,4	5,9	6,5	7	9,8	10,5
Lithuania	3,9	2,8	3,5	3	3,8	5,9	6	4,9	5,3	4,9	4,5
Netherlands	13,6	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9	15,6	16,6	17	17
Finland	17,6	17,5	17,2	17,3	22,4	22,8	22,5	23,1	23,4	23,1	22,1
Sweden	25,8	21,6	17,5	18,4	:	:	17,4	18,4	18,6	22,2	22,2
United Kingdom	19,2	20,5	20,9	21,3	27,2	29	27,6	26,7	20	19,9	20,1

Source: Eurostat, 2010

Studies show that in the implementation of the concept of lifelong learning, one of the obstacles is the inflexibility of employers or not understanding the benefits of training employees. Thus, higher education institutions should focus on training (learning) conditions improvement, such as more effective use of distance learning more, so that they would be more comfortable as they are employed by the student/listener.

The “Europe 2020” strategy target goal is that the 30-34 year-old population with a higher education, in 2020 should increase from 31% to 40%.

Foreign experts emphasize that the majority of Lithuanian university management structures are very fragmented, and in general it can be said that science, education and innovation in industrial relations and cooperation are weak.

Therefore, it can be said that research activities in many cases are separated from the educational activities. This statement was confirmed by CREST (foreign expert institution group), which created a group of Lithuanian research assessment findings (Open Method of Coordination—OMC), mixed policy experts group (a group formed by CREST) evaluation findings.

Central and Eastern European country national higher education policy adaptation to the Lisbon Strategy. University management experience in the Central and Eastern European countries differs in the structure of the academic tradition, the principles of financing, management culture, etc. /10, p. 137-152/. However, in recent years, these countries’ higher education institution management is influenced by similar external factors, which are associated with

globalization and Euro-integration processes. The latter changed the market economy functioning principles and increased competition, and even caused changes in the economic and management systems. Public and private organizations are forced to pay great attention to the modernization of management. Contemporary modern organization main features are:

- Innovation;
- Network structure and network management (when time management solutions include interest groups, partners, and ensure access to necessary resources [especially knowledge]) /14/;

• Knowledge (and information) management.

Recently, in many regions of Europe, still, the emerging knowledge economy is unthinkable without educated and skilled citizens. The higher education institutions of many countries are affected by the knowledge economy, allowing citizens to receive a modern education. Ideas, not empty gathering of goods, become a guarantor of economic growth. On the other hand, in Western countries, about 70 -75% gross domestic product (GDP) is generated by the service sector (see Table 4) /2/.

Created GDP part in economic sectors of some countries in 2009 (%)

Table 4

Country	Agriculture	Industry	Service sector
Ireland	5,0	46,0	49,0
Austria	1,9	30,7	67,4
Belarus	8,5	41,2	50,3
Belgium	0,8	23,2	76,1
Bulgaria	7,3	30,5	62,2
Czech Republic	-2,3	26,1	60,1
Denmark	1,3	26,1	72,6
<b>European Union</b>	<b>2,0</b>	<b>27,1</b>	<b>70,9</b>
Greece	3,7	20,6	75,7
Spain	3,4	29,0	67,6
Italy	2,0	27,0	71,0
Japan	1,5	26,3	72,3
U.S.A.	1,2	19,2	79,6
United Kingdom	1,3	24,2	74,5
Latvia	3,1	22,7	74,2
Poland	4,5	31,2	64,3
<b>Lithuania</b>	<b>4,5</b>	<b>32,2</b>	<b>63,3</b>
The Netherlands	1,7	25,5	72,9
<b>World</b>	<b>4,0</b>	<b>32,0</b>	<b>64,0</b>
France	2,0	20,4	77,6
Romania	8,1	36,0	55,9
Russia	4,7	37,6	57,7
Finland	2,8	32,4	64,9
North Korea	23,3	43,1	33,6
Sweden	1,6	28,0	70,5
Ukraine	9,3	31,7	58,9
Hungary	2,9	36,9	60,2
Germany	0,9	30,1	69,1

Source: CIA – The World Factbook (2009).

<<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook>>.

Universities are increasingly used in business management method oriented “new public management” and the members of the public involvement in higher education management of the “new public governance” principles. University management is decentralized and greater autonomy is awarded to faculties and institutes. A results-oriented university faculty salary system is developed. In order to improve the quality of education and training in the unified European higher education area, university (higher education institution) networks are created. They are the basis for the development of integrated training programs and organize inter-university research /12/.

In order to respond to the challenges of today, Lithuanian society has to agree on common principles of education and their further development of the provisions, associating these principles and provisions with the wants of individual's and community's development projection. Such principles are necessary in order to jointly create a future, as educational principles have to be constantly reviewed by checking whether they are able to provide reliable community living landmarks, the direction of future development /17/. Keeping in regard the requirements of the Lisbon process, Lithuania formed its own agenda. The Lisbon strategy's /3/ national action program is still in its early stages. This agenda is worth analyzing in the unified European higher education area changes.

**Social partners (public representatives) in the management of higher education institutions.** The Maastricht Communiqué /13/ proposed the field of education to include social partners. In many countries around the world, social partners are like a connection between higher education and society. However, the question arises as to whether the public representatives in the governance of higher education are without prejudice to the institutional autonomy? Countries with a long university tradition focus on choosing teaching scientists. And this is understandable, since on their performance depends the university's image both inside the state and outside its borders. In

this respect, supports the fact that the university must work to involve not just the university community, but also members of the public.

It is worthwhile to discuss the experiences of other institutions of higher education in the public field. For example:

- The Scottish Higher Education Act states: “The government chooses the institution of higher education's highest authority chairman. ... The government chooses most of the top management members of the institution”;

- According to the Irish Universities Act, 50% of the university's supreme management body members are not employees of the University—they are individuals appointed by the government, elected by professional associations, as well as university graduates and others. In addition, among the other 50% there are students also.

- Under Dutch law the university's highest authority in three equal parts include: university staff, students and social partners;

- In universities in England about 70% of the highest authority are not made up of university staff;

- Scotland's top university government institution majority must be of non-university members /5/.

- England's top university government *bodies—the board of governors*, of whom the greater share (70%) must consist of the so-called social partners. Their competence is defined in the British universities committee of presidents document, which states:

“The *board of governors* has executive rights and is responsible for the institution's finances, assets and personnel selection. It defines a common university study character, mission and strategic direction.”

“To the *board of governors* ... have to be appointed independent members (social partners);

these are people who, in the institutions, have the power to appoint such members, the opinion, have the experience and expertise in industrial, commercial or business activities or any other professional activities and who are not

members of the institution's staff or students, and are not other local authorities, elected members, ...but they can be among the enrolled members who can nominate the board members, who themselves aren't members."

"Independent members of the *board of governors* shall not be included in the daily administration of the institution. This also applies to other members of the board of staff and students, except in those cases where their duties or student activity require certain actions of the executive authority."

"The *board of governors* is subject to the academic board, which oversees all academic institutions, and which consists solely of the institution's staff and students. It takes care of general affairs related to the institution's teaching and research."

*Members*, nominated by a particular institution or voting group, cannot be delegated to act as representatives of the group. When speaking or voting, no member shall be bound by the mandate, which he/she gave the others, except in cases provided for in advance, when the member is authorized to act on behalf of the member (Daujotis, Radžvilas, Sližys, Stumbrys, 2002).

England's example is a sufficiently clear indication of the order and competence of choosing social partners. Obviously, that statement has no reason to claim that the social partners, not being members of the university community, will be unable to properly manage the university. The main members of the public purpose are the university's finance and asset management and staff recruitment strategy. They are responsible for the overall university studies nature, quality, mission and strategic direction. Social partners, in accordance with their requirements, are professionals in their own areas; they have a broader understanding of the needs of society and realize the University as being the highest government authority. In evaluation of this model of public management modernization positions, it should be pointed out that citizen or their representative and social partner participation in public institutions is close

to the "new public governance" paradigm /19. p. 90-111/.

In 1990, March 11, the reestablished Lithuanian state began to modernize its education system. In 1992 it adopted the popular referendum on the new *Constitution of the Republic* approved the autonomy of the Lithuanian institutions of higher education. In 1994, June 27, the ruling of the Constitutional Court stated: "Traditionally, autonomy of institutions of higher education is understood as the right to self-determine and establish in the regulations or the statute in its organizational and management structure, *relationships with other partners*, research and studies, training programs, enrollment procedures, to address other related issues transferred to the State and other purchased assets, have a territory and buildings, other property for research and studies, the guarantee of inviolability." With this goal institutions of higher learning are guaranteed institutional autonomy, i.e. a certain status, which means that there are certain areas of activity free from executive control. Autonomy of institutions of higher education was defined in the older Higher Education Law and the current Lithuanian Higher Education Act /10/.

Lithuania, before adopting a new law on higher education and research, proposed to entrust strategic management to the University Council, a majority of which is made up members representing public interest and the social partners:

1. Make the University more open to the impact of society and create realistic chances for the public interest representatives to take responsibility for higher education and rational management.

2. Reduce preconditions for the state authorities to take direct management of the domestic life of the university, moving responsibility to university itself and ensure real university autonomy.

3. Encourage the university to build its activities on transparency, publicity and full accountability to the public, for whom it exists more, thereby assuring public support for the university.



4. Reduce dependence of university leaders on employees not interested in reforms and allowing for conditions to be more determined in implementing the measures necessary for one or other relevant tasks.

5. Remove assumptions that lead to the closing of a university community, which forms a potential interest group in the fight for influence and power /11,12/.

In summarizing we can note that the European higher education area development process and related documents were not directly oriented to the university management structure change, but implementation of these rules needed new management structures and administrative instruments. On the other hand, in many countries (including Lithuania), as was already mentioned, the perceived demographic crisis and the decline in the number of students is felt. The last thirteen years of successful growth in the number of students has a tendency to decline. As the reproductive and demographic crisis deepens, inevitably, the competition among schools becomes fiercer and fiercer. The higher education market will retain only the modern and flexible programs providing schools. They will attract not only students, but also the best teachers and researchers. In the European higher education area, institutions of higher education (as well as the Lithuanian schools) will be bound to continue to merge into networks (consortia) as well as share the higher education market.

The European higher education area is forming a higher education market, increasing competition (best schools and their networks, in competition with each other, adjust their management and create conditions faster transformation of knowledge, technology, scientific inventions and innovations into their own economic systems), mass scale of higher education, decreasing state funding, internationalization, increasing autonomy, external and internal quality assurance processes formation, social partner inclusion in the university management processes led to changes in university activities and partnerships with other institutions of higher education and continue

to shape and form the university management development needs.

## Conclusions

1. An analysis of a unified European higher education area evolution allows us to claim that the basis for the formation of this space is already prepared. International opportunities and initiatives for studies now depend on the expansion of the solutions and cooperation of European institutions of higher education.

2. The Bologna Declaration and the following communiqués made it possible to pursue joint degree programs (between European universities and other higher education institutions), the connection of joint international research projects, and to develop a variety of scientist, researcher, faculty and student exchange and communication programs.

3. Lithuania, in the light of the Bologna Declaration and the Lisbon Process' basic principles, formed its own agenda and began the process of implementation of the Lisbon process national action program. The aim is to research and study the implementation of internationalization.

4. The deepening of the demographic crisis inevitably creates fierce competition between different countries' higher education institutions (universities). Connecting to the European network is one of the ways to remain competitive in the higher education market-sharing struggle

## BIBLIOGRAPHY

1. Būdienė V. n.d. *Lietuva Europos Sąjungos švietimo erdvėje*. ALF švietimo ir mokslo programa. [Lithuania is the EU education sphere. ALF education program] [interactive]. [accessed 2010-04-23]. Available online: <http://www.logincee.org/file/4539/library>, 1997.

2. CIA–The World Factbook. [interactive] [accessed 2010-09-11]. Available online: < <http://www.cia.gov//library/publications/the-world-factbook>>, 2009.

3. Commission of the European Communities. Common Actions for Growth and Employment.

The Community Lisbon Programme. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. [interactive]. [accessed 2011-06-15]. Available online: [http://ec.europa.eu/archives/growth\\_and\\_jobs/pdf/COM2005\\_330\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growth_and_jobs/pdf/COM2005_330_en.pdf), 2005.

4. Council of the EU. The Concrete Future Objectives of Education Systems Report from the EU Commission. [interactive]. [accessed 2011-04-11]. Available online: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf), 2001.

5. Daujotis V., Radžvilas V., Sližys P. R., Stumbrys E. *Lietuvos mokslo politika ES kontekste*. - Vilnius: Justitia. [Lithuania's educational policy in the EU context], 2002.

6. Deniek K., 2004. Tendencje przemian uniwersytetu. Kn. *Uniwersytet – Społeczeństwo – Edukacja*. Red. W. Ambrosik, K. Przyszczykowski. - Poznań: UAM, 2004.

7. EAIE. 23 rd. Annual Conference, Copenhagen. [interactive]. [accessed 2011-09-16]. Prieiga internete: <<http://www.eaie.org>>, 2011.

8. Europos aukštojo mokslo prioritetų aptarimas. // - *Informacinis biuletenis (pdf)*, 2009. - Nr.53. Vilnius. [Europe's higher education institution priority discussion. *Informational bulletin*].

9. Europos Tarybos išvados „Strategic framework for education and training. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)“. [interactive]. [accessed 2011-09-28]. Prieiga available online: < [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):EN:NOT)>, 2009.

10. Lietuvos mokslo ir studijų įstatymas. [Lithuanian education and study law] [interactive]. [accessed 2011-07-14]. Available online: <http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/MSI.pdf>, 2009.

11. Lietuvos mokslo taryba. *Aukštųjų mokyklų valdymo, kai jos aukščiausios institucijos – daugumą sudaro socialiniai partneriai, modelio projektas*. - Vilnius: LMT. [Lithuania's education council. *Project model of management of institutions of higher education*

*when the majority of their highest institutions—councils—are made up of social partners*], 2005.

12. Lietuvos mokslo taryba. *Plenarinio posėdžio nutarimas „Dėl aukštųjų mokyklų valdymo, kai jų aukščiausios institucijos – tarybos – daugumą sudaro socialiniai partneriai, modelio projektas*. - Vilnius: LMT. [Lithuanian education council. *Plenary session decision “Concerning the project model of management of institutions of higher education when the majority of their highest institutions—councils—are made up of social partners”*], 2005.

13. Lisbon Programme. [interactive]. [accessed 2011-08-17] Accessed online: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/growth\\_and\\_jobs/c10528\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/growth_and_jobs/c10528_en.htm), 2005.

14. Maastricht Communiqué. Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET). Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002. [interactive]. [accessed 2011-04-10] Available online: <[http://ec.europa.eu/education/news/docs/Maastricht\\_com\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/docs/Maastricht_com_en.pdf)>, 2004.

15. MOSTA. I tarpinė ataskaita. Lietuvos mokslo ir studijų sistemos apžvalgų metaanalizė valdymo aspektu. Viešosios politikos ir vadybos institutas. [I transitional report. Lithuania's educational and study system overview meta-analysis management aspect] [interactive]. [accessed 2011-09-12]. Available online: [http://www.mosta.lt/Projektai/files/Metaanalize\\_valdymo\\_aspektu.pdf](http://www.mosta.lt/Projektai/files/Metaanalize_valdymo_aspektu.pdf), 2009.

16. LR ŠMM. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos ir Londono laikotarpis 1999 – 2007*. Vilnius. [The most important Bologna process documents. Bologna and London period 1999-2007], 2008.

17. LR ŠMM. Švietimo ir mokymo sistemos modernizavimas siekiant bendrų ES 2010 metams užsibrėžtų tikslų. Pasirengimas bendrai Europos Komisijos/Tarybos 2006 metų ataskaitai. [Education system modernization aiming for mutual EU defined goals in 2010. Preparation for general European Commission Council 2006 report] [interactive]. [accessed

2011-06-10]. Available online: [http://www.smm.lt/svietimo/bukle/docs/apzvalgos/EC\\_LLL\\_report\\_final\\_lietkalba\\_red.pdf](http://www.smm.lt/svietimo/bukle/docs/apzvalgos/EC_LLL_report_final_lietkalba_red.pdf), 2006.

18. Scott P. Reflections on the Reform of Higher Education in central and Eastern Europe. // *Higher Education in Europe. 2002, Vol. XXVII, no 1-2.* – P. 137-152.

19. Smalskys V.(2010) Viešojo administravimo modernizavimo priežastys ir tenden-

cijos. // *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 2010, - 1(17).* – P. 90-111. [Public administration modernization reasons and trends. *Economy and management: topicality and perspectives*].

20. UNESCO Institute for Statistics. [interactive]. [accessed 2010-08017]. Available online: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=175>, 2010.

А. АЛИМБЕКОВ

## РАЗВИТИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

### Аннотация

В статье раскрывается понятие «этнопедагогическое мышление» как качество личности учителя, определяющее успех решения им этнопедагогических задач. Определены и разработаны основные направления практики, обеспечивающие развитие этнопедагогического мышления у будущего учителя.

Мақалада мұғалімнің тұлғалық қасиеті ретінде оның этнопедагогикалық міндеттерді шешудегі жетістігін анықтайтын «этнопедагогикалық ойлау жүйесі» деген ұғым ашылады. Болашақ мұғалімнің этнопедагогикалық ойлау жүйесінің дамуын камтамасыз ететін практиканың басты бағыттары анықталған және әзірленген.

### Annotation

In the paper the concept of ethnopedagogical thinking reveals, which as quality of the teacher personality is defining success of the ethnopedagogical problems solving by him. The basic directions of practice, which are providing development of ethnopedagogical thinking of the future teacher, are defined and developed.

*Ключевые слова:* этнопедагогическое мышление, народная педагогика, этнопедагогическая компетентность, этнопедагогическая культура, кейс-метод.

Этнопедагогическая компетентность будущего учителя представляет собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности знаний в области этнопедагогики и этнокультурного воспитания; в способности эффективно использовать их в процессе социализации личности школьника как субъекта этноса и как гражданина своего отечества. Основное отличие этнопедагогической образованности от этнопедагогической компетентности заключается, на наш взгляд, в том, что первая предполагает

определенные знания человека (например, педагогические идеи устного народного творчества, традиций народного воспитания), а вторая предполагает реальное и эффективное использование знаний при решении тех или иных проблем. Задача развития компетентности — не просто больше и лучше знать, а включить имеющиеся знания в «воспитательную практику» жизни.

Этнопедагогическое мышление характеризуется как особенность мыслительной деятельности, характеризующаяся целенаправ-

ленным использованием методологических и психологических основ познания этнопедагогических принципов, логических конструкций, содержания изучаемых дисциплин, этнопедагогических категорий и закономерностей для осмысления и решения этнопедагогических задач в конкретных педагогических ситуациях /1, с. 49/.

Этнопедагогическое мышление учителя, прежде всего, проявляется в анализе источников информации, относящейся к решению задачи, т.е. ее условий, средств и способов решения. Квалифицированный отбор необходимой и достаточной информации – одна из детерминант, определяющих успех решения этнопедагогических задач.

Действительно, в процессе отбора и использования этнопедагогического материала будущие учителя постоянно сталкиваются с вопросом: «Какие этнопедагогические идеи содержит тот или иной учебный текст или факт и почему их необходимо использовать?»

Обучая будущих учителей поиску и отбору этнопедагогического материала, мы ориентируем их руководствоваться следующими критериями:

- *актуальность информации* (в какой мере она ценна для решения задачи этнокультурного воспитания);
- *готовность к внедрению* (выделены ли в информации главные идеи, руководствуясь которыми учитель сможет самостоятельно сформулировать педагогические задачи для этнокультурного воспитания школьников);
- *ожидаемая практическая эффективность* (очевидность проявления ценностного отношения со стороны учащихся).

В качестве источника мы не раз обращались к художественной публицистике и литературе, которые могут подсказывать идеи, а в ряде случаев определять сюжетную канву этнопедагогических задач. Великолепные задачи можно создать на базе известных произведений

Ч. Айтматова. Это писатель, в произведениях которого заново осмыслены и возрождены многие ценности традиционной педагогической культуры кыргызов. Предлагаю

этнопедагогические темы-задачи, связанные с произведениями Ч. Айтматова, мы исходили из того, что студенты уже знакомы с основными идеями его произведений и от них требуется лишь перенос этих знаний в новую ситуацию.

Рамки статьи не позволяют привести все задания, которые выполнялись студентами в процессе обучения, но примеры некоторых из них, мы постарались привести ниже.

*Вспомните содержание повести «Ранние журавли» и ответьте на следующие вопросы: Какие факторы, повлияли на становление личности Султанмурата и его друзей? Опираясь на знания, полученные на лекциях, перечислите и сгруппируйте основные факторы воспитания детей в кыргызском социуме. Существует ли отображенные в повести факторы народного воспитания в современной жизни? Аргументируйте свой ответ.*

Подобные задания развивают способности анализировать и синтезировать на основе включения ассоциаций, а также умение смыслового свертывания разнообразной информации.

*Внимательно прочтите наставления и определите, из какого произведения они взяты:*

✓ Э-э, сын мой, худо, когда певцы состязаются в славословии, из певцов они превращаются во врагов песни.

✓ Э-э, сын мой, еще в древности люди говорили, что богатство рождает гордыню, гордыня — безрассудство.

*Кем и почему сказаны эти наставления? Обоснуйте причины? Как можно интерпретировать воспитательные уроки этих заповедей? Не встречаются ли в современной жизни вышеуказанные негативные явления?*

Подобные задания дают студентам представление о специфике изучаемых литературных произведений в контексте этнопедагогической культуры.

В процессе этой работы студенты приобретают следующие умения: умение сориентироваться на этнопедагогическое прочтение произведений фольклора и писателей; умение

анализировать и выделять воспитательную и образовательную нагрузку сказок, легенд и художественного произведения; умение интерпретировать произведение и составлять краткие тезисы по этнопедагогическим замыслам произведения; умение составлять вопросы по этнопедагогическому содержанию произведения или его отрывков; умение подбирать этнопедагогический эпиграф к тексту художественного произведения.

В процессе развития когнитивного компонента этнопедагогической готовности будущих учителей особое место занимают задачи, связанные с расшифровкой педагогических идей пословиц. Как писал Г.Н. Волков, «в пословице – готовый вывод, но она – не конец, не завершение раздумий, а скорее – точка опоры для новых мыслей, как бы их зародыш. Пословица в какой-то конкретной ситуации – вывод, в другой – гипотеза, ставящая новые проблемы. Комментирование пословиц в суждениях, в разговоре, спорах всегда широко была распространено в народе» /2, с. 66/.

При обучении студентов расшифровке педагогического смысла пословиц целесообразно опираться на опыт народных педагогов. Употребление и комментирование пословиц в суждениях, в разговоре, спорах всегда широко было распространено в народе. Причём комментирование во многих случаях переводит в разряд педагогических и те пословицы, которые на первый взгляд не являются таковыми. Пословица «Жизнь прожить – не поле перейти» комментируется как совет, адресованный молодежи: «Учились бы да играли больше. Успеете еще наработаться... Жизнь прожить – не поле перейти».

Развивать смысловую догадку можно с помощью упражнений по восстановлению у студентов пропущенных слов, предложений и отдельных абзацев в тексте, а также с помощью упражнений по восстановлению разрушенных текстов. Приведем примеры.

*Начнем с легкого задания, постепенно переходя к более сложным.*

*Вставьте пропущенные слова в следующие фразы:*

«Не суди джигита по \_\_\_\_, а суди по \_\_\_\_».

«Отец богатства \_\_\_\_, его мать \_\_\_\_»;

«Ключи счастья \_\_\_\_\_».

«Хозяйство живо распадется, если \_\_\_\_\_ не будет преданной».

*Догадались, какое слово надо вставить?*

*Восстановите разрушенные афоризмы.*

*Вначале даны первые половины фраз, затем – вторые в перепутанном виде.*

Первые половины:

1. У мастера руки золотые ...,

2. Говори редко, ...

3. Чем иметь тысячу драгоценных камней, ...

4. Хоть истина и горька, ...

5. Земля красна хлебами...

6. Лучше умереть от голода, чем насыщаться...

7. Не покупай понапрасну, чтобы...

Вторые половины:

1. ... у певца слова\_

2. ..., но метко\_

3. ... красота молодца — в знании».

4. ...не пришлось продавать понапрасну.

5. ... лучше имей одну умную голову».

7. ...а слушать ее надо.

Тренинговые познавательные работы студентов над категориями и дефинициями этнопедагогики, а также приобретение некоторого опыта оценки эмпирических источников народной педагогики: сказок, пословиц, игр, художественных произведений позволяют постепенно перейти к задачам, предполагающим самостоятельное изучение, анализ и оценку научно-методической литературы по этнопедагогике. Выявление и оценка студентами основных параметров научной литературы по традиционной культуре воспитания одновременно могут служить средством развития когнитивного и эмоционально-оценочного и деятельно-практического компонента этнопедагогической подготовки. Так, например, в процессе аннотирования, составления тезисов, реферирования, конспектирования книги А.Э. Измайлова «Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана» [М., 1990] будущие



учителя, проходя по пути исследовательского поиска ученого, уясняли разгаданные и неразгаданные тайны заповедей народной педагогики, осуществляли отбор и селекцию научной и эмпирической информации по этнопедагогике. При выборе источников анализа не столь важно монография это или журнальная статья. Главным критерием является научность, масштабность и профессиональная значимость рассматриваемой проблемы.

В развитии этнопедагогического мышления особая роль принадлежит методу комплексного анализа явлений, разработанному в Гарвардском университете в 1920 г. Речь идет о методе обучения, известном как кейс-метод (Case study) – метод анализа ситуаций. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя при использовании кейс-метода включает две фазы.

*Первая фаза* представляет собой сложную творческую работу преподавателя по созданию кейса и вопросов для его анализа.

*Вторая фаза* включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ ситуации.

Анализ кейса и поиск эффективной формы предъявления этого анализа в аудитории представляют собой наиболее серьезную фазу обучения. Она предусматривает выявление фактов и определение составляющих проблемы, а также их соотношение. Так, работа над кейсом по теме «Возможно ли развитие нации без родного языка» предполагала исследовательский поиск студентов по проблеме языковой ситуации в республике в тесной связи с вопросом о духовно-созидательной роли родного языка. Конечной целью их познавательного поиска было не только диалогическое общение с видными представителями культуры и образования, но и аргументированное выражение своего мнения о судьбе и функциях родного языка.

#### *Материалы кейса*

Кто не знает родного языка,

Тот не любит своего народа (Байдылда Сарногоев)

1. «Мой родной аварский язык! Ты мое богатство, сокровище, хранилище про черный день, лекарство от всех недугов.... И если завтра мой язык исчезнет, то я готов сегодня умереть...». Р. Гамзатов.

2. «...пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ..., вымер язык в устах народа – вымер и народ». К.Д. Ушинский.

3. «Хочу подчеркнуть, что люди, отказываясь от родного языка, от отчей культуры, дошли до отказа от гуманистических, общечеловеческих традиций. Оказывается, теряя национальное, теряешь самые элементарные, самые необходимые человеческие свойства и качества». Г.Н. Волков.

4. В задачу следующего кейса входило развитие у будущего учителя умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Материалом кейса послужили непрекращающиеся споры среди учителей и родителей о введении специального учебного предмета «Адеп сабагы».

В самом начале учебного года классный руководитель пятого класса решил ознакомить родителей с новым учебным предметом, главной задачей которого является приобщение детей к духовно-нравственным и этическим ценностям народа. Однако мнения родителей о целесообразности введения этого предмета были разными:

1. Нет надобности специально обучать детей нравственной культуре своего народа, так как для этого достаточно семейного воспитания.

2. Народные обычаи и традиции – это наше прошлое. От этого предмета больше вреда, чем пользы. Прошлое может учить детей консерватизму. Ни у родителей, ни у детей нет достаточной мотивации для изучения сугубо национальных обычаев и традиций. Введение этого предмета – результат всеобщей эйфории в период динамичного роста национального самосознания.

3. Раз Министерство образования считает необходимым ввести этот предмет, значит

дети должны обязательно посещать занятия по этому предмету.

4. Есть большие опасения, что для преподавания этого предмета нет необходимых социальных и учебно-материальных условий. К тому же пока нет специально подготовленных учителей по этому предмету.

Мы считаем, что задачи данного типа заставляют будущих учителей искать конструктивные решения, формируя собственную духовно-нравственную культуру, профессиональную компетентность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алимбеков А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя в сис-

теме высшего педагогического образования: Монография. – Б.: ОГПИ, 2009. –150 с.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед.учеб. заведений. –2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

3. А.Э. Измайлов «Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана». - М., 1990.

4. Узакбаева С. Кожаметова К. Концепция этнопедагогического образования студентов высшей школы. – Алматы, 1998. –34 с.

5. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: Монография. – М.: Магнитогорск: МПГУ; МаГУ, 2002. – 274 с.

Ф.Т. БАЙТОВА

### ПРОБЛЕМЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА МАТЕРИАЛАХ ЭПОСА «МАНАС»

#### *Аннотация*

В статье рассматриваются проблемы использования этнопедагогических ценностей эпоса в профессиональной подготовке будущих учителей.

Мақалада болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауда эпостың этнопедагогикалық құндылықтарын пайдалану мәселелері қарастырылады.

#### *Annotation*

The given paper deals with the problems of usage of the ethno-pedagogical values of epos of future teachers' vocational trainin.

*Ключевые слова:* этнопедагогика, эпос, будущий учитель, воспитание.

Достижение диалектического единства и взаимодействия всеобщего инвариантного базового образования – общекультурного стандарта и его вариативной части, учитывающей национальные и региональные особенности традиционной культуры, является важным средством преодоления противоречий между сложившейся системой подготовки учителей и потребностями развивающейся системы национального образования. Этот вариант отражает самобытность, этнокультурные, культурно-исторические традиции народного нравственного воспита-

ния – ценности национальной педагогической культуры.

В этой связи следует отметить, что главным источником этнопедагогических знаний учителя любой национальности является фольклор. У кыргызов самым богатым источником их педагогической культуры является эпос «Манас». Вобрав в себя свойственные мифологическому сознанию представления об устройстве природы и общества, в дописьменный период у кыргызов эпос «Манас» выполнял функцию коллективной памяти об исторических событиях, являлся мерилем

того, как должно поступать и какими ценностными ориентирами следует в жизни руководствоваться. Сохранность эпической традиции является одним из показателей уровня исторического сознания народа, уровня его духовности.

Академик Б. Юнусалиев писал: «В труднейших условиях борьбы за свободу, независимость, при почти полной неграмотности киргизского народа эпос оказывал существенное воздействие на духовное и умственное развитие народных масс. В течение целого тысячелетия служил своего рода всенародным университетом для них» / 6. с. 72/ .

Основоположник этнопедагогики Г.Н. Волков писал, что «Эпос носит ярко выраженный педагогический характер. Каждая строфа эпоса «Манас» несет в себе такие морально-этические идеи народа, как трудолюбие, согласие в семье, патриотизм, гуманное отношение между людьми, уважение к женщине, почтительное отношение к старикам как носителям и хранителям национальных традиций, забота о детях, честность, благородство, смелость. Он одновременно пропагандирует светлые народные эстетические идеалы, воспевающие красоту родной природы, красоту национальной одежды, воинских доспехов, сруби, красоту борьбы и побед, эстетическое богатство многочисленных национальных праздников и, конечно, красоту взаимоотношений между людьми. Как подлинный источник народной педагогики «Манас» правдиво, многогранно и доступно народу. По своим поэтическим достоинствам эпос «Манас» представляет собой произведение не только национальное, но и полное богатого глубокого общечеловеческого содержания / 2. с. 72/.

Действительно, анализ результатов многочисленных специальных исследований, посвященных «Манасу» (Алимбеков. А., Ормонов Т., Иптаров С., и т. др), убедил нас в том, что этнопедагогические идеи и ценности эпоса вполне могут обогатить и дополнить содержание профессионально-педагогических знаний современного учителя. Задача состоит в том, чтобы реализовать эти возможности, а не только ввести их в научный оборот, но и включить в содержание педагогического образования.

Однако вопросы этнопедагогической подготовки учителя с использованием народного эпоса до сих пор не выступали предметом специального исследования. Отсутствует целостный подход к формированию этнопедагогической культуры учителя на материалах эпоса. Требуется тщательной разработки содержание, уровни этнопедагогической готовности учителя к изучению этнического наследия. Не выявлены закономерности, принципы, методы этнопедагогической подготовки учителя к использованию воспитательных идей эпоса.

Наши наблюдения массовой педагогической практики приводят к выводу, что содержание учебных курсов не основано на богатейших идеях эпоса «Манас». Обращаясь к педагогическим идеям эпоса, учителя не вникают глубоко в ее воспитательный потенциал, не ставят в центр образования его духовно-нравственные идеи, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры. В основном, педагоги довольствуются общими стихийно приобретенными знаниями и представлениями.

Таким образом, изучение педагогической действительности подтвердило наше предположение, что без специальной подготовки к отмеченной проблеме, их готовность так и останется на житейском уровне.

Этнопедагогическая подготовка будущего учителя на материалах эпоса «Манас» требует осознания и преподавателями, и студентами конечной цели этой подготовки. Иными словами, важен четкий ориентир в работе, представляющий собой программу овладения знаниями, умениями и навыками и реализующийся в целях профессиональной подготовки будущих учителей к использованию духовно-нравственных ценностей народного эпоса в осуществлении воспитательной работы.

Согласно требованиям, вытекающим из общей теории управления, применительно к этнопедагогической подготовке студентов на материалах эпоса мы, используя профессиографический метод, предприняли попытку составления модели профессиональной готовности учителя к воспитательной работе на педагогических идеях эпоса «Манас».

При ее разработке использовались следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение за ходом учебно-воспитательного процесса в начальных классах, пединститутах, в семье; анкетирование учителей и студентов; анализ результатов деятельности учителей (планов-конспектов уроков и воспитательных мероприятий); самооценка учителей и студентов; экспертный опрос. Полученные материалы, подвергнутые количественному и качественному анализу, послужили основой для составления содержания и структуры спецкурса по этнопедагогической подготовленности учителя к реализации педагогических идей эпоса.

Этнопедагогическую подготовленность учителя к использованию педагогических идей эпоса в воспитательной работе с учащимися следует расценивать в качестве компетенции учителя школы, включающей знания им народной педагогики, фольклорной, обыденной, обычной, неформальной, житейской, традиционной естественной педагогики, мудрости воспитания, педагогической мудрости, народной педагогической культуры, традиционной педагогической культуры, традиционной культуры воспитания, традиционного воспитания, многообразных форм их функционирования в реальной действительности.

Этнопедагогическая подготовка к этой деятельности рассматривалась нами как процесс, обеспечивающий формирование у будущих учителей устойчивой профессиональной направленности, установок к возрождению традиционной культуры воспитания; восстановление этнических традиций, воспитание чувства долга высокой ответственности за сохранение и творческое развитие педагогических идей эпоса; понимание своей роли, гордости за свою миссию.

Основными критериями готовности учителя к этнопедагогической деятельности на материалах эпоса являются следующими:

- высокий уровень этнического самосознания – чувство осознания себя частицей нации, носителем и продолжателем своей национальной культуры;
- способность восприятия и оценки эстетического, этического потенциала родного

языка, народных обычаев и традиций, фольклора;

- наличие методологических знаний об общих принципах изучения этнопедагогических явлений, закономерностей этнокультурного образования и воспитания;

- сформированность знаний о социальном-этическом, нравственном, познавательном значении героического эпоса, умение выделять в нем воспитательные ситуации;

- знание опыта лучших школ и передовых учителей по использованию воспитательных идей эпоса в педагогическом процессе;

- умение максимально использовать и корректировать этнокультурные компоненты содержания образования (стандарты, учебники и учебные пособия) в целях развития и воспитания детей;

- умение анализировать тексты эпоса «Манас», определять их духовно- нравственную ценность;

- наличие творческого мышления, творческой фантазии в педагогической интерпретации этнокультурных явлений, фактов, идей, знаний и опыта как актов педагогического творчества;

- осознание ценности анализа процесса и результата становления своей профессиональной готовности к этнокультурному воспитанию школьников;

- способность обобщать, анализировать и корректировать свой опыт и других учителей по этнокультурному воспитанию учащихся, выделять в них рациональное, ценное.

Все критерии и показатели взаимосвязаны и взаимообусловлены. Большое значение имеет учет их соотношения в составе образующей ими определенной совокупности. Благодаря их интегративности они могут использоваться комплексно как единое целое.

Одним из действенных подходов к работе по формированию исследуемого качества явилась «этнопедагогическая коннотация» [англ. Connotation - добавочное значение, окраска, окрашенность, дополнительное содержание слова], раскрывающий этнопедагогическую особенность современной образовательной системы как социальный феномен /5, с.21/. Принцип этнопедагогической коннотации заключается в выделении темы педагогической

культуры этноса как одной из сквозных этнолингвокультурологических тем, присутствующих во всех структурных компонентах содержания педагогического образования через их систематическое использование в содержании учебных дисциплин как системы мер, обеспечивающая его готовность к воспитательной работе в этнокультурной среде. Безусловно, источниками этнопедагогической коннотации является фольклорные тексты и прежде всего эпос «Манас», обладающий мощным гуманистически созидательным потенциалом.

Не имея возможности подробно описать весь наш опыт в данном направлении ограничимся лишь отдельными примерами. На первой же лекции при рассмотрении подтемы «Возникновение и становление педагогической профессии» обращаем внимание студентов на то, что первоначальный образ воспитателя-наставника родился в глубокой древности. Народная память хранит имена многих мудрецов, наставников. Так, например, такие личности, как Бакай, Кошой, Ак Балта, Каныкей, и др., в народной памяти остались прежде всего как предводители и воспитатели национального масштаба.

Так, при изучении темы «Сущность и содержание процесса современного воспитания», обосновывая цели, задачи и содержание воспитания в национальной школе, мы стремились к тому, чтобы студенты осознали, что процесс воспитания должен соответствовать условиям жизни конкретного народа, с его этническим миром. При раскрытии идеала совершенного человека создаются неограниченные возможности актуализации традиционных канонов народной педагогики на материале эпоса «Манас». Ибо, среди многочисленных сокровищ народной педагогической мудрости эпоса одно из основных мест занимает идеалы совершенной личности, являющейся образцом для подражания.

В эпосе «Манас» все герои характеризуются чертами, которые свидетельствуют о богатстве человеческой природы. На основе изучения и интерпретации текстов эпоса «Манас» составляется моральный кодекс «настоя-

щего джигита» и «настоящей женщины». При этом особый акцент делается на их общечеловеческое содержание. Для этого проводится сравнительный анализ представлений русского, узбекского, казахского, кыргызского и других народов России о совершенном человеке: «маленький да удаленький», «умница-красавица», «добрый молодец», «настоящий джигит», «три добра», «честно живущий человек», «семь добродетелей благословений», «девять доблестей мужчины».

При изучении категорий нравственного воспитания обращаемся к лексикологическим единицам эпоса как «ак» (белое) и «кара» (черное), которые воспринимаются как синонимы «добро» и «зло». В эпосе «Манас» все любимые народом вещи и животные обозначены эпитетом «белый» («ак») Н.: ак келте, ак олпок, ак сарай, ак өргөө, ак шумкар, ак болот (кылыч).

Своеобразна роль курса «История педагогики» в развитии этнопедагогического изучения и осмысления текста эпоса «Манас». Специально включенные модули по эпосу и связанная с ними активная учебная деятельность будущих учителей значительно расширяет этнопедагогически образовательное пространство высшего педагогического образования.

Таким образом, разрабатывая содержание этнопедагогического образования, мы не считали необходимым включение в учебный план специального курса по «Манасу». На наш взгляд, углубленное усвоение педагогических идей эпоса должно осуществляться в процессе изучения нормативного курса «Кыргызская этнопедагогика». К тому же в настоящее время не приходится говорить о сформированности всех компонентов кыргызской этнопедагогика как научного знания; для этого потребуется значительное время и множество разнообразных научных исследований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алимбеков А. Кыргыз этнопедагогикасы. Учебное пособие для педвузов. I часть. – Б., 1996.
2. Волков Г.Н. Письмо о «Манасе» // Литературный Киргизстан, - 1971, №1. - С.71-81.



3. Иптаров С. Манасият – духовная основа возрождения культуры народа // Русский язык и литература в школах Кыргызстана. – 1995. -№ 4.-С. 9-16.т

4. Ормонов Т. Педагогические воззрения древних киргизов (по эпосу «Манас»). Автореф. ... дис. канд. пед. наук. - Казань. 1972.-16 с.

5. Панькин А.Б. Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Элиста., 2002.– 32

6. Юнусалиев Б.М. Кириш сөз.- Китепте: Манас: Кыскартылып бириктирилген вариант.-Ф.,1958.1 бөлүк, 1 китеп, 3-39 б.б.

Н.А. АСИПОВА

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

В статье рассматриваются научно-практические основы компетентного подхода в системе современного профессионального образования. В этой статье автор раскрывает основные направления социально-педагогической компетенции работников сферы образования.

Мақалада заманауи кәсіби білім беру жүйесіне сай келудің методологиялық маңызы бар мен ғылыми практикалық алғышарттары қарастырылады. Бұл мақалада білім беру саласы қызметкерлерінің әлеуметтік педагогикалық құзыреттілігінің басты бағыттары ашып көрсетіледі.

### Annotation

The paper examines the methodological meaning and scientific and practical prerequisites of the competent methods of approach in the system of contemporary professional education. From the position of competent methods of approach the main directions of the social and pedagogical competencies of people working in this sphere of education are revealed.

*Ключевые слова:* компетентность, социально-педагогическая компетентность, сфера образования, социокультурная ситуация, социокультурная, социально-педагогическая компетенция.

Осуществляемые в странах СНГ реформы направлены на радикальную перестройку образовательных систем, на повышение уровня образованности людей, формирование нового человека – с иным типом мышления, легко приспособляющихся к меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям.

Следовательно, вызовы времени обуславливают модернизацию системы подготовки педагогических кадров с учетом современных тенденций в сфере социального взаимодействия людей, которые в соответствии

законами рынка все больше ужесточаются и становятся материально зависимыми.

Основная цель образования на сегодняшний день состоит в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, умеющую адекватно реагировать на потребности рынка труда. Но при этом ключевыми проблемами образования продолжают оставаться задачи формирования ценностных ориентаций личности. Речь идет о формировании таких ценностей, которые направлены не только на удовлетворение мотивов конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень

собственного благополучия и т.д.), но и мотивов гуманистического характера (уважение человеческой сущности, приоритет духовных ценностей, творческая самореализация и др.) /1, с. 28/.

В этом контексте возрастает значение формирования социально-педагогической компетентности работников сферы образования, начиная с воспитателей дошкольных учреждений, кончая всеми теми, кому по роду своих профессиональных обязанностей приходится иметь дело с растущим человеком, в частности, с обучением, воспитанием, организацией внешкольной жизнедеятельности детей, подростков, молодежи и подготовкой их как активного и созидательного потенциала общества.

Необходимость формирования социально-педагогической компетенции работников сферы образования обусловлена несколькими объективными причинами, как социального, так и научного порядка. Во-первых, ускорением негативных явлений трансформационного характера, связанных с переходом от одной социально-экономической формации к другой; во-вторых, новыми приоритетами, связанными с формированием человеческого ресурса страны с учетом усиления процессов глобализации и этноидентификации; в-третьих, изменением методологических приоритетов в сфере профессиональной педагогики, суть которой состоит в переходе от культурологической ориентации на социокультурный и компетентностный подходы. Такой подход предполагает подготовку компетентных специалистов, способных решать не только специальные профессиональные задачи, но умеющих создавать и поддерживать социально-психологический климат в социуме и осуществлять социально-педагогическую поддержку молодежи в их адаптации к сложным трансформационным процессам.

В наиболее обобщенном виде современная социально-экономическая и социокультурная ситуация в Кыргызской Республике характеризуется тем, что:

- большая часть экономики находится в частных руках (в том числе и иностранных граждан), не связанных какими-либо конкретными обязательствами перед гражданами;
- сфера образования все больше либерализуется, а государство постепенно снимает с

себя социальные гарантии в области образования и воспитания молодежи;

- все еще не выработана государственная идеология воспитания будущего поколения;
- имеет место усиление внешней и внутренней миграции, от которой в первую очередь страдают дети;

- наблюдается распространение различных религиозных течений при низкой духовной культуре большинства населения;

- наблюдается усиление процесса глобализации, которая приходит в противоречие с национальными идентификационными процессами и т.д.

Все эти процессы протекают на фоне открытости и прозрачности границ, которая наряду с позитивными тенденциями, несет в себе заряд сильных отрицательных воздействий, часто специально направляемых на развитие низменных потребностей и примитивного мироощущения детей и молодежи, и тем самым оказывает разлагающее влияние на общество в целом.

Социально-педагогическая задача педагогов в таких условиях состоит:

- в нейтрализации отрицательных воздействий, направленных на формирующуюся личность;

- в гармонизации духовного мира растущего человека, в насыщении его гуманистическим содержанием;

- в формировании социальных ориентиров, стремлений и этических идеалов;

- в обеспечении своевременной психолого-педагогической поддержки личности в выборе жизненных ориентиров и решении повседневных задач.

Для осуществления такой социально ориентированной и стимулирующей деятельности требуется широкая социально-педагогическая компетентность всех специалистов, в особенности тех, кто работает с детьми и молодежью. Одновременно это означает, что в содержании профессиональной педагогической компетентности педагогов во много раз усиливается значение воспитывающего аспекта деятельности.

Характеризуя степень соответствия специалиста профессиональным требованиям, исследователи (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, М.М. Шалашова и др.) все чаще стали об-

ращаться к компетентному подходу и оперировать понятиями «компетенции» и «компетентность», которые рассматривают в качестве главных показателей готовности, успешности и конкурентоспособности специалистов в сфере профессиональной деятельности /2, с.13/.

Теоретический анализ содержания понятия компетентность говорит о том, что она предполагает, прежде всего, профессиональную грамотность, степень квалификации специалистов, а также уровень личностной, социально-педагогической культуры, которые позволяют достичь высоких результатов в осуществляемой деятельности.

В основе компетентности лежат осознанные и профессионально необходимые знания, умения и навыки, которые служат предпосылкой для успешного решения практических задач. Иными словами, компетентный специалист должен не только знать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т.е. владеть методами решения профессиональных задач. Причем в зависимости от обстоятельств и решаемых проблем компетентный специалист должен не просто применять тот или иной способ решения, а найти наиболее подходящий способ решения, соответствующий этим условиям и данной ситуации. Из этого следует, что гибкость, умение делать перенос усвоенных навыков и умений в новые условия, критичность и мобильность мышления выступают как неотъемлемые свойства профессиональной компетентности.

В соответствии государственными образовательными стандартами нового поколения компетенции классифицируются как универсальные и профессиональные. Универсальные компетенции подразделяются на: общенаучные – ОН (способность приобретать новые знания и использовать их и др.); инструментальные – ИН (компьютерная грамотность; письменная и устная коммуникация; способность использовать информацию из различных источников и др.); социально-личностные – СЛ (способность к саморазвитию и самосовершенствованию; настойчивость в достижении цели; способность к критике и самокритике; способность организовать свою работу в команде и др.) и общекультурные

(общая образованность; навыки культуры социальных отношений и др. /3, с.23/.

Среди универсальных компетенций ряд исследователей (В.И. Байденко, И.А. Зимняя А.К. Маркова и др.) выделяют группу социальных компетенций специалиста, под которой понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме (в семье, трудовом коллективе, малой группе, социуме и т.д.). К числу таких универсальных социально-педагогических компетенций также относятся:

- способность следовать социальным нормам, принятым в обществе, в том числе в отношениях с руководителями и подчиненными;

- умение видеть и понимать коллектив как единое целое, осознавать свое место в нем, включая способность целеполагания, выбора средств для достижения поставленной цели;

- способность принятия решений, в том числе и «неприятных» решений и т.д.

Нетрудно заметить, что все эти компетенции отчасти характеризуют содержание профессиональной подготовки, но еще в большей степени они служат научно-методической базой успешности специалиста в сфере социального взаимодействия.

Исходя из выше изложенного, социально-педагогическая компетентность будущих учителей представляет собой совокупность интегрированных нравственно-личностных и профессиональных компетенций, дополняющихся специальными знаниями, умениями по психолого-педагогической поддержке учащихся, родителей и всех тех, кто имеет дело с подрастающим поколением.

Педагог, выступающий посредником между социальным опытом и культурой человечества, субъективным и субъектным (витагенным) опытом обучаемого, руководит процессом обретения индивидом социокультурного опыта, конкретизирует общие положения, цели и задачи воспитания применительно к определенным временным рамкам, с учетом сложившихся ситуаций, специфики социальной и этнокультурной среды, а также индивидуальными возможностями и потребностями личности.

Таким образом, характерные для сегодняшнего дня расслоение общества, коммерциализация взаимоотношений между людьми с одной стороны, и необходимость подготовки подрастающего поколения к социализации в условиях трансформационного общества, с другой, во много раз актуализируют значение социально-педагогической компетентности работников сферы образования.

На наш взгляд, в наиболее обобщенном виде социально-педагогическая компетентность работников сферы образования охватывает широкий круг профессиональных обязанностей, а еще более профессиональных умений по оказанию психолого-педагогической помощи школьникам, в их взаимодействии с окружающей средой, выборе жизненных ориентиров и решении индивидуальных проблем.

Одним из важных аспектов социально-педагогической деятельности, тех, кто работает с детьми и молодежью, выступает обучение подрастающего поколения к социальному взаимодействию в соответствии с требованиями демократически развивающего общества. Задача это не простая, так как до недавнего времени большинство населения постсоветских стран, в том числе и граждане Кыргызстана, жили, работали, растили детей в обществе, где отсутствовала проблема социального выбора (в широком смысле этого понятия). Сегодняшняя ситуация требует постоянного выбора и самоопределения личности, включая и умение делать нравственный выбор и сопровождается с проявлением таких качеств, как собственное достоинство, самоуважение и др.

Самоопределение личности, когда ему предоставлено широкое поле выбора, будь то в социальной, политической, идеологической, нравственной и др. сферах, является достаточно сложной проблемой, так как требует от человека определенного социального опыта и психологической готовности, если надо, то и умения противостоять сложившимся традициям, канонам социальных взаимоотношений. Психолого-педагогическая задача обучения молодежи социальному выбору особенно актуальна в условиях Среднеазиатских республик, где достаточно сильны регламентирующие функции и авторитаризм старших.

На практическом уровне это проявляется как обучение учащихся отстаиванию своей позиции, своего мнения, своих взглядов, если они позитивны, направлены на преобразование окружающей среды и творческую самореализацию личности. Чтобы обеспечить устойчивое социально ценное позитивное поведение в соответствии с требованиями демократической морали, важно определить, какие именно качества должны быть сформированы у демократически настроенной молодежи.

Как показывает практика, обучение учащейся молодежи демократическому стилю взаимоотношений в социуме имеет внешнюю и внутреннюю стороны. Первая – внутренняя сторона основана на социально-психологических механизмах овладения демократическим социальным опытом и культурой поведения (подражание, приспособление, убеждение, идентификация, соучастие и т.п.). Внешняя сторона – это факторы социума - обучение, воспитание, деятельность социального педагога и др. по созданию соответствующих условий, способствующих приобретению личностью социального опыта и культуры поведения.

Основным аспектом социально-педагогической компетентности педагога является умение решать психолого-педагогические проблемы в условиях все расширяющегося расслоения общества, безработицы, падения жизненного уровня основной массы населения, усиления внешней и внутренней миграции, которые в совокупности приводят к отчуждению между членами общества. Эти же процессы обуславливают увеличение социального сиротства и, как следствие, ведет к росту детской преступности. В связи с этим остро стоит проблема понимания педагогами того, в каком обществе живет человек, какие требования предъявляет к нему новая социальная ситуация, какие компетенции требуются воспитывать у молодежи, с тем, чтобы они могли решать свои социальные проблемы.

Среди социально-педагогических аспектов профессиональной компетентности педагогов многонациональных республик, каким является и Кыргызстан, особый интерес представляют задачи формирования этнокультурной и поликультурной компетентности педагогов. Этнокультурная компетентность

предполагает введение ребенка изначально в родную для него культуру, а затем и иные культуры. Как отмечает М. Беннет, вначале у ребенка должно быть сформирована способность признавать этнокультурные различия как что-то позитивное, которое затем должно развиваться в готовность к межэтническому пониманию и диалогу /4, с.4/. Обращение к поликультурному аспекту социально-педагогической компетентности будущих педагогов обусловлено тем, что социальная педагогика, как в теоретическом, так и практическом плане не может отрицать решающего влияния этнокультурных особенностей среды и ментальности на формирование развивающейся личности. Например, мораль по большому счету является отражением социальных норм, которая имеет этническую окраску. Формы проявления морали могут быть обусловлены не только социально-экономическими, но и культурными традициями, а также своеобразием и ментальностью того или иного народа. И в то же время никто не отрицает наличие общечеловеческих ценностей морали, одинаково воспринимаемых всеми людьми и народами.

Успешную деятельность личности в социуме нельзя представить без коммуникативной компетенции, которая представляет собой синтез речевой и языковой культуры личности. Следовательно, в содержании социально-педагогической компетентности учителей должны находить отражение задачи формирования коммуникативных умений и навыков. Коммуникативная компетентность понимается, как способность личности взаимодействовать с другими людьми, умение контролировать свое поведение, добиваться реализации коммуникативных умений и навыков с помощью вербальных и невербальных средств, грамотно аргументировать свою позицию. Формирование коммуникативной компетентности специалистов для сферы образования в условиях многонационального общества также имеет свои сложности, которые обусловлены функциональной нагрузкой языков. В частности, коммуникативная компетентность педагогов в условиях Кыргызской Республики предполагает знание, по крайней мере, двух, а то и более языков. Это – кыргызский – родной язык коренного

населения, и который служит основным средством социализации личности, особенно в ранние годы развития, русский – родной язык примерно для 40% населения республики, одновременно официальный язык межнационального общения, а для национальных меньшинств, проживающих в республике – знание родного языка. Это значит, что содержание социально-педагогической компетентности работников сферы образования трудно представить без двуязычия педагогов.

В перечень социально-педагогической компетентности входит также и правовая компетентность, которая предполагает знание основ правовой культуры и системы знаний о законодательстве, государственной конституции, правовых и нравственно-этических норм в сфере профессиональной деятельности.

И, наконец, социально-педагогическую компетентность будущих учителей трудно представить без личностных компетенций. Ведущую роль в личностном плане играют глубоко внутренние психические процессы, которые происходят в самой личности: обретение смысла деятельности, формирование смыслового ядра личности, ее переживания и др. В реальной жизни они проявляются как владение приемами самовыражения, самореализации, саморазвития и владение средствами противостояния профессиональным деформациям, т.е. профессиональному сгоранию.

Таким образом, следует полагать, что основные направления социально-педагогической компетентности современного педагога охватывает широкий набор социальных, психологических и собственно педагогических компетенций, которые позволяют успешно решать профессиональные задачи, связанные не только с социальным формированием личности, но и оказанием ей необходимой социально-психологической и педагогической поддержки в социализации в реальных условиях.

Учитывая, что общество не стоит на месте, и каждому новому поколению предстоит решать сложные проблемы социальной адаптации, возникает необходимость в специальной подготовке социальных педагогов, вооруженных научно-теоретическими знаниями и практическими умениями психолого-педагогической поддержки школьников в их социа-



лизации к окружающему миру, и способных создавать благоприятные условия для самореализации личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асипова Н.А. Социально-педагогическая компетентность будущих педагогов. Высшее образование Кыргызской Республики. №3/13, 2011.- С. 28-32.

2. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретичес-

кий аспект) // Проблемы качества образования: Материалы XIУ Всероссийского совещания. Кн. 1.- М., 2004.

3. Якупова А.Р. Матвиенко А.А. Социально-педагогическая компетентность – необходимая составляющая профессиональной деятельности студента технического вуза // Высшее образование сегодня. №10. 2008.

4. Bennet J. Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education // International Journal of Intercultural Relations. № 10, 1986.

М.В. ШАМАРДИНА

### САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*«Творчество есть огонь, культура же есть охлаждение огня.  
Творческий акт находится в пространстве субъективности,  
а продукт культуры – в объективной реальности».*

Н.А. Бердяев

#### Аннотация

В статье анализируются разные подходы к формированию профессиональной компетентности учителя и педагога-психолога. Подробно описывается структура профессиональной компетентности.

Мақалада мұғалім мен педагог психологтың кәсіби құзыреттілігінің қалыптасуына түрлі әрекеттер сарапталады. Кәсіби құзыреттіліктің құрылымдары жан-жақты баяндалады.

#### Annotation

Different approaches to the formation of the professional competence of teaches and teachers-psychologist are analysed in the article. The structure of professional competence is written regularly.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, структура компетентности, компетентность учителя и педагога-психолога.

Смещение конечной цели образования со знаний на «компетентность» позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использовать эти знания для решения конкретных задач или проб-

лемных ситуаций. По мнению А.Г. Асмолова, важнейшей целью образования с позиций «культуры достоинства» личности является не «адаптация к типовым ситуациям, узкая специализация» (что характерно для ориентации на «культуру полезности»), а «формирование целостной картины мира, обеспечивающей решение проблем в широком круге не-

определенных ситуаций», а также «универсализация, саморазвитие личности» /1, с. 506/.

Таким образом, восстанавливается нарушенное равновесие между образованием и жизнью. С этой точки зрения, образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики и качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» (А.В. Хуторской).

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования в настоящее время. Поэтому становится важным определить особенности становления профессиональной компетентности учителя и педагога-психолога, тех специалистов, которые непосредственно осуществляют лично-ориентированное обучение и участвуют в формировании определенных образовательных компетенций у учеников.

Образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции – это мировоззрение, связанное с ценностными ориентирами ученика.

2. Общекультурные компетенции – опыт освоения учеником научной картины мира.

3. Учебно-познавательные компетенции – знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. Информационные компетенции – умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативные компетенции – знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовые компетенции – выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, права потребителя, покупателя, клиента, производителя, в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования – к ним относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, также сюда входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Многие зарубежные ученые не разделяют понятия психологической компетентности и психологической грамотности.

Психологическая грамотность обычно рассматривается как «начальный» уровень психологической компетентности. Психологическая компетентность учителя – выражается в эффективности, конструктивности деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности (Л.Д. Столяренко, М.А. Холодная).

Грамотный педагог знает психологию, а компетентный реально и эффективно эти знания использует, т.е. знает и учитывает психологию взрослых и детей. Задача развития психологической компетентности – не просто больше и лучше знать человека, а включать эти знания в психологическую практику школы.

Анализ работ по проблеме компетентного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одном контексте.

Так, по мнению А.Г. Бермуса, «компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты».

И.А. Зимняя компетентность трактует «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и лично обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятель-

ности человека». В толковом же словаре С.И. Ожегова термин «компетентный» трактуется как «обладающий компетенцией».

Таким образом, компетенция – это основная характеристика личности, обладатель которой способен добиться высоких результатов в профессии, компетентность – особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области профессиональной деятельности, способность необходимая для решения профессиональных задач (М.А. Холодная).

Модель компетенции, на наш взгляд, может включать перечень следующих индикаторов:

- исходные компетенции – обычно это минимальный набор требований, необходимых для допуска к выполнению работы;

- выдающиеся компетенции - уровень деятельности опытного сотрудника;

- отрицательные компетенции – обычно это такие стандарты поведения, которые контрпродуктивны для эффективной работы на любом уровне.

Структура профессиональной компетенции учителя включает определенные деятельностно-личностные компоненты:

- система учебно-профессиональных интегративных аналитических, диагностических и прогностических действий (навыки многоаспектного анализа целостной педагогической ситуации, обеспечивающих возможность психологически грамотного, обоснованного построения образовательной среды развивающего учебного содержания);

- система продуктивных методов реализации учебного содержания;

- профессиональная мотивация (побуждает педагога направлять свою деятельность на цели развития детской личности);

- действия проектирования системы «педагогического пространства» школьников (способствуют гармонизации обучающихся и воспитывающих воздействий педагога).

Структура психолого-педагогической компетентности:

- компетентность в общении (способность общаться, обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать педагогически целесообразные отношения с участниками педагогического процесса);

- интеллектуальная компетентность (знания, обеспечивающие возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности, знания о психологическом развитии учащихся, их возрастных особенностях);

- социально-психологическая компетентность (умение строить перспективные и организаторские планы самостоятельной и совместной деятельности, выбирать оптимальные методы и средства их реализации, организовывать эффективную систему контроля, самоконтроля, обратной связи субъектами образования).

Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога – это педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, практическое мышление, педагогическая наблюдательность, оптимизм, прогнозирование, педагогическая рефлексия.

Овладение профессиональной культурой, становление профессиональной компетентности, реализация целостной системы профессиональных знаний в деятельности педагога-психолога требуют целостной системы личности во всех ее компонентах. Структура личности (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов) имеет те же компоненты, что и профессиональная культура: когнитивный компонент, аффективно-волевой и действенно-практический. На основании исследований в области профессионализма Е.И. Рогов предполагает, что профессиональная компетентность есть единство личностных особенностей, смыслов и ценностей, а также профессиональной деятельности, системы и структуры способностей и умений в их развитии. Смыслы и ценности являются базой для построения человеком своего жизненного мира, ими задается вектор

направленности деятельности. Ценностно-смысловые ориентации служат основанием построения того жизненного пространства, тех жизненных сфер, в которых человек самореализуется.

В современном обществе востребуется профессионал – личность, осознающий свою уникальность и неповторимость, обладающий потенциалом самореализации и самоактуализации, характеризующийся направленностью на достижение успеха в различных видах деятельности. Формирование и развитие такой личности требуют создания условий, способствующих максимальной самореализации.

Теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что понятие «самореализация» понимается, как потребность личности в самостоятельном выборе деятельности, выполняемой при ее активном участии, в результате которой изменится отношение к социальному окружению, повысится самооценка, сопровождающаяся переживанием личности состояния успеха.

Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию:

1) *зависящие от человека* (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.);

2) *не зависящие от человека* (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды).

С точки зрения И.П. Смирнова решающим фактором в реализации самого себя, своего потенциала являются не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду (Жоростылева Л.А. /3/).

Селезнева Е.В. подчеркивает, что человек может самореализоваться как уникальная целостная личность только во встрече с другими. Основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с акту-

ализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личного и профессионального роста.

Таким образом, самореализация достигается только тогда, когда у человека появляется сильный побудительный мотив личного роста. Ее основным мотивом является интерес, а основными способом и средством – социальная активность, творчество.

Существуют определенные психолого-педагогические условия, способствующие самореализации:

- развивающая творческая среда учреждения как пространство самореализации;

- свобода выбора вида деятельности в соответствии со своими потребностями, интересами, ценностями и целями;

- развитие внутренних мотивационных стимулов личности к самореализации в образовательном пространстве дополнительного образования;

- установка личности на продуктивное использование способностей и развитие личного потенциала в социальной и творческой деятельности.

Среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить деятельностьную, социальную и личностную.

Деятельностная самореализация субъекта характеризуется самовыражением в различных видах деятельности и обеспечивает высокий уровень профессиональной компетенции. Причем деятельность не всегда и не обязательно может быть связана с официальной профессией субъекта, это может быть любительский спорт, художественное творчество, учеба и т.д.

Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельностью.

Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на

первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативность, нравственности и т.д.

Модель профессиональной компетентности должна содержать знания обо всех компонентах процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, результате и т.д.) и о себе как о субъекте профессиональной деятельности. Также она должна включать в себя опыт осуществления приемов профессиональной деятельности как совокупность профессиональных умений и творческий компонент как преобразование и перенос приемов обучения. Творческий уровень – это когда принятие и решение жизненных и профессиональных задач актуализируется ценностями самодвижения, саморазвития. Доминирующими смысловыми образованиями здесь являются ценности саморазвития, самореализации.

В целом, деятельностные компоненты опосредуются структурой личности (деятельностной, эмоционально-мотивационной и познавательной) и преломляются через личный опыт эмоционально-ценностного и оценочного отношения к профессии. Развитию мотивационной готовности к профессиональной деятельности в современных условиях модернизации образования способствует совпадение мотивационной ориентации на личностное развитие с современными установками системы образования на расширение возможностей развития личности.

Повышенная эмоциональная напряженность, которая обусловлена погружением педагога-психолога в эмпатийную, личностно-ориентированную деятельность, требует от психолога развитых умений самоорганизации и саморегуляции. Регуляционная готовность к профессиональной деятельности реализуются в процессе психологической подготовки как самостоятельной деятельности. Регулятивная способность это переход возможностей в действительность, опосредованный целеобразованием. Особую роль в

регуляционной готовности играет рефлексивное мышление как основа сознательной саморегуляции человека при решении профессиональных задач.

Степень сформированности психологической готовности и всех ее компонентов определяется уровнем развития личностного ресурса, который рассматривается через призму потенциала самореализации (потенциал самореализации связан со способностью психологической системы к мобилизации, актуализации того личностного ресурса, который необходим для обеспечения саморазвития).

Период индивидуальной профессионализации специалиста представляет собой длительный, планомерный процесс приобретения определенных профессиональных знаний и использования их в дальнейшем в собственной деятельности на протяжении всей жизни.

Как известно, в процессе профессиональной деятельности специалист проходит различные стадии профессионального становления: обучение, освоение, продвижение в профессии, завершение профессиональной деятельности. На каждой ступени идет накопление профессиональных знаний, совершенствование уже приобретенных умений и навыков, поэтому профессионализм оценивается по трем параметрам: образованию, профессиональным способностям и опыту (стажу работы).

В настоящее время за счет социально-экономических преобразований требования к специалистам изменились, возникли еще два параметра оценки профессионализма – профессиональная эрудиция и способность быстро переходить на новые технологии внутри профессиональной сферы. Наряду с высокой оценкой профессионального опыта стали высоко цениться профессиональная мобильность и креативность.

Профессиональная мобильность в совокупности с креативностью дает творческую самореализацию в профессии. Самореализация есть переход возможности в действительность, т.е. самореализация – это форма, в которой человек обеспечивает собствен-



ное развитие; саморазвитие есть основание устойчивости человека как сложной, но целостной самоорганизующейся психологической системы.

Творческий характер психолого-педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности. Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Способность к педагогическому мышлению, являющемуся по своей природе и содержанию дивергентным, обеспечивающим активное преобразование информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности. Эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога зависит не только и не столько от знаний и навыков, сколько от способностей использовать данную в педагогической ситуации информацию различными способами и в быстром темпе.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует достаточной степени активности, способности управлять, регулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Саморегуляция как волевое проявление личности раскрывает природу и механизм таких профессиональных черт личности, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др.

В психологии под свойствами как чертами личности понимают устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида. В структуре личностных свойств педагога-психолога четко выражены умения организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственное поведение в соответствии с побуждающими его мотивами. Чем более привычно то или иное поведение, тем более обобщено, автоматизировано, сокращено это умение.

Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независи-

мость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора и склонность к шутке и др.

Этапы творческого процесса (возникновение замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому; если в деятельности писателя, художника, ученого вполне допустимы, часто даже необходимы, паузы между этапами творческого акта, то в профессиональной деятельности педагога-психолога они практически исключены; ограниченность во времени количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др.

В ходе учебного занятия возникают предполагаемые и не предполагаемые проблемные ситуации, требующие квалифицированного решения, качество которого, выбор наилучшего варианта решения может ограничиваться в силу указанной особенности, в силу психологической специфики решения именно педагогических задач.

В сфере материальной и духовной деятельности ее результат сразу же материализуется и может быть соотнесен с поставленной целью; а результаты деятельности педагога-психолога воплощаются в знаниях, умениях, навыках, изменениях картины мира личности, формах деятельности и поведения учащихся и оцениваются весьма частично и относительно. Данное обстоятельство существенно затрудняет принятие обоснованного решения на новом этапе деятельности. Развитые аналитические, прогностические, рефлексивные и другие способности педагога-психолога позволяют на основе частичных результатов предвидеть и прогнозировать результат его профессионально-педагогической деятельности.

Способность к творчеству (как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию опыта) – один из наиболее важных условий для успешного самовыражения – всесторонняя самореализация и

адаптация личности в современном мире, при этом внутренним ресурсом, потенциалом, обеспечивающим этот процесс, является креативность /4/.

Нельзя забывать, что возможности могут быть источником активности, и что этот источник в психоисторическом процессе выходит на первый план, вытесняя потребности жизнеобеспечения (с этим источником активности связаны сущность человека, его самость, миссия и предназначение) (см. об этом работы В.Е. Ключко /2/). Факт способности современного человека к самореализации, стремления к ней легко фиксируется в деятельности, если она целенаправленна и изначально предполагает результат.

Человек понимается как целостная самоорганизующаяся, саморазвивающаяся, самореализующаяся психологическая система, у которого способность к инициативному поведению и есть потребность к самореализации.

Д.А. Леонтьев понимает творческую самореализацию, стремление к ней как одну из ведущих сил развитой личности, побуждающих и направляющих ее деятельность. Поэтому он связывал проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека. Самореализация каждой конкретной личности оказывается звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами, где сущностные силы – это универсально-деятельностные способности, содержательно определенные. При этом самореализовываться может тот, кто развил в себе сущностные силы.

Становление профессиональной компетенции должно происходить через реализацию целостной системы педагогического процесса и профессионально-педагогической деятельности требуют целостной системы личности. Модель профессиональной компетенции должна содержать знания о всех компонентах процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, результате и т.д.). Также она должна включать в себя опыт осуществления приемов профессиональной

деятельности как совокупность профессиональных умений и творческий компонент как преобразование и перенос приемов обучения.

С точки зрения теории психологических систем самореализация начинает выступать как организация развития. Для процесса самореализации важен анализ источников активности, смена которых и определяет содержание деятельности, направленной на созидание человеком самого себя и содержание собственной целостности.

Эффективность учебной деятельности обеспечивается рядом психологических, физических и педагогических факторов. Важнейшим фактором является мотивационный. Динамика и изменчивость учебной мотивации связаны со многими причинами: неверная исходная мотивация профессии, учеба в группе аморфной мотивационной структурой. Центральной проблемой при формировании эффективной образовательной среды является проблема взаимодействия.

Определяя профессиональную компетентность как комплексную характеристику генеральной способности педагога быть субъектом собственной деятельности, которая способствует выработке устойчивой способности к проектированию и реализации педагогической деятельности, где в качестве субъекта собственной деятельности подразумевается психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (А.К. Маркова) и способность к изменению (О.М. Краснорядцева).

Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Маркова А.К. условием развития интегральных характеристик личности профессионала считает осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в

туде, то есть повышения уровня профессионального самосознания.

Процесс психологизации образования в настоящее время предъявляет к подготовке кадров новые требования, связанные с использованием психологической информации при решении профессиональных задач. Диагностическая деятельность психолога, осуществляемая в тесной взаимосвязи с педагогом можно рассматривать как вид диагностики и как основной компонент структуры педагогической деятельности, так как без диагностических методов нельзя следить за развивающим эффектом обучения. Психодиагностику определяют как теорию и практику постановки психологического диагноза. В широком смысле под ним понимается углубленный и всесторонний анализ личности, направленный на выявление присущих ей качественно-количественных особенностей, связанный с раскрытием определенных причинно-следственных связей и в конечном счете нацеленный на решение практических задач преодоления обнаруженных недостатков, повышения уровня учебной или профессиональной деятельности, обеспечения гармоничного развития всех психических свойств данного человека.

Таким образом, для эффективного взаимодействия в образовательном пространстве большое значение имеет личностное и профессиональное развитие педагога-психолога, который является транслятором профессиональных знаний и участвует в формировании

образа картины мира. Самым важным для педагога-психолога является осознание своих потенциальных возможностей, перспектив личностного и профессионального роста, новых ценностей образования. Это осознание может побудить педагога-психолога к экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом ситуации профессионального саморазвития педагога-психолога является необходимость решать возникающие проблемы взаимодействия в образовательном пространстве.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 3-е изд., испр. и доп. – 528 с.
2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / Под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во ТГУ, 2000.
3. Коростылева Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке. // Журнал психологические проблемы самореализации личности. – С. Петербург, 1997, с. 3-19.
4. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире [Текст] / Психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 1998.

А.Э. ЖОСАН

## РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

### *Аннотация*

Исследуется школьный учебник как одно из средств развития способностей школьника. Рассматриваются требования к содержанию, структуре и учебно-методическому аппарату учебника. Определяются тенденции развития школьной учебной литературы.

Мақалада мектеп оқушысының қабілетін дамытудың құралы ретінде мектеп оқулығы зерттеледі. Оқулықтың мазмұнына, құрылымы мен оқу-әдістемелік аппаратына деген талаптар қарастырылады. Мектеп әдебиеттерін дамытудың тенденциялары анықталады.

### *Annotation*

We investigate the school textbook as a means of student ability. The requirements for the content, structure and teaching apparatus tutorial are established. The trends in the development of school textbooks are defined.

*Ключевые слова:* учебная литература, школьный учебник, индивидуальные особенности, развитие способностей личности, учебниковедение.

В последние годы в Украине сложилась непростая ситуация с пополнением национальной науки молодыми кадрами, что отрицательно сказывается на инновационно-технологическом развитии страны. Неэффективно используется интеллектуальный и творческий потенциал одаренных учащихся и студентов. Отсутствуют благоприятные условия для реализации их способностей. Кроме того, интеграция Украины в общеевропейское пространство требует разработки новых направлений работы с одаренными учащимися и студентами /1/.

Проблема одаренности личности становится в обществе все более актуальной. Это во многом связано с потребностью общества в творческих неординарных личностях. Общество сегодня требует от человека не только высокой активности, но и способности к нестандартному мышлению. Именно одаренные личности обладают самостоятельной тягой к творческому поиску, к нестандартному решению проблемных ситуаций /5/.

В современной педагогической теории и образовательной практике в Украине выявление, обучение, развитие и поддержка одаренных детей рассматривается как глобальная

психолого-педагогическая проблема, изучением которой занимаются Н. Билык, А. Вишневский, Н. Гордиук, В. Демченко, А. Заболотный, И. Загарницкая, Н. Калиниченко, В. Киричук, Ю. Клименюк, Н. Клокар, С. Максименко, В. Паламарчук, В. Панок,

Т. Рабченюк, Г. Рудь, А. Савченко, Л. Чорна и др. Однако остается недостаточно разработанным и требует изучения вопрос о роли школьной учебной литературы в системе работы по развитию способностей учащихся в контексте отечественного учебниковедения. Именно попытка освещения этого вопроса и является целью написания статьи.

В течение XX века школьная учебная литература выполняла разные функции. В 40-50-е годы учебник рассматривался в основном как источник информации для учителя, как средство для повторения и закрепления знаний, полученных учащимися на уроке, а также как пособие для домашней учебной работы.

Учебники 60-х годов включали, помимо изложения материала, широкий методический аппарат, который регламентировал как работу учителя, так и деятельность учащихся на уроке.

В 70-х годах, во время подготовки и проведения школьной реформы, остро встала проблема повышения теоретического уровня учебного материала, усиления его информативности и развивающей направленности. Изменилось понимание назначения учебника: если раньше его роль ограничивалась повторением пройденного на уроке, то теперь он стал рассматриваться как инструмент, с помощью которого учитель учит и воспитывает учеников, организует их учебную деятельность /3, с. 60-61/.

Создание в 70-80-х годах учебно-методического комплекса ученые связывают с необходимостью разработки лично ориентированного учебника, способного обеспечить развивающий процесс обучения.

Новыми тенденциями в общем среднем образовании в 80-е годы стали разработка приемов положительной мотивации учебной деятельности, устранения перегрузки учебным материалом, стимулирование творческой деятельности, усиления процессуальной стороны обучения средствами школьной учебной литературы /4/.

Итак, проблемы развития личности ученика уже не первое десятилетие находятся в поле зрения педагогической науки. Они оказали определенное влияние и на становление отечественного учебниковедения. Их широко использовали в своих исследованиях советские ученые Ю.Бабанский, В. Бейлинсон, В. Беспалько, А. Боданская, Д.Зуев, М.Скаткин, Д.Турсунов, В. Цетлин и др.

По нашему мнению, для современной науки полезны результаты некоторых исследований 80-90-х годов прошлого века. Например, В. Онищук много внимания уделял использованию учебника в системе *проблемно-развивающего обучения* и совершенствования с этой целью учебно-методического аппарата книги. Аппарат организации усвоения, по его мнению, не может быть простым дополнением, своего рода «приставкой» к уже созданному тексту: он должен быть не только тесно связанным с основным авторским текстом, но и взаимодействовать с ним, активно влиять на него /10/.

Проблему формирования у школьников *способов умственной деятельности* средст-

вами учебника исследовала И. Якиманская. Учебник является основным, хотя и не единственным источником получения научной информации. Поэтому он постоянно совершенствуется. Кроме информационной функции учебник, по мнению И. Якиманской, выполняет и важнейшую функцию обеспечения познавательной активности, без которой нет усвоения знаний. Каким бы хорошо построенным ни было научное содержание учебника, оно не может быть полноценно усвоенным, если ученик не обладает активными способами работы с ним. Учебник должен задавать не только систему знаний, но и моделировать структуру познавательной деятельности, структуру научного знания. Только тогда он будет выполнять собственно развивающую функцию.

Реализация развивающей функции учебника требует специальной организации материала (его отбора, построения) с учетом психолого-дидактических закономерностей познавательной деятельности. Логика и система науки не совпадает с логикой и системой учебного предмета. Логику науки нужно «спроектировать» на учебный предмет с учетом объективных закономерностей усвоения, вне которого невозможно умственное развитие человека. Пути развития знания в истории человечества, зафиксированные в науке и в индивидуальном опыте человека, разные. Для формирования способов умственной деятельности, как отмечала И. Якиманская, в системе учебного предмета необходима специальная разработка учебно-методической литературы. В частности, необходимо ввести такое структурирование материала учебника, которое отличается от принятого обычной логикой его изложения в системе научных знаний. Это важно для организации дифференцированного обучения, особенно в старших классах, для проведения факультативов, олимпиад по предметам и т. п. /10/.

Изучению проблем *построения учебного текста* много внимания уделял Л. Доблаев. Учебный текст, по его убеждению, оценивается по многим параметрам: научно-смысловым, дидактическим, стилистическим, логико-психологическим. Логико-психологический анализ текста, разработанный ученым, помогал легче и точнее установить преимуще-

щества и недостатки текста как со стороны усвоения его учащимися, так и со стороны их психического развития. Л. Долбаев подчеркивал, что авторам учебников нужно помнить об особенностях смысловой структуры учебных текстов, которые делают их оптимальными для усвоения учащимися и развития у них творческих способностей /10/.

В изучении роли *рефлексивной информации в тексте* значительных положительных результатов достиг И.Неволин. Он считал, что одним из важнейших критериев качества учебника является доля информации по предмету (понятийного аппарата, теоретических положений, экспериментальных процедур, научной лексики и др.), которую усваивает ученик. Для того, чтобы повысить коэффициент полезного действия учебника, скорость передачи знаний, целесообразно рассматривать проблемы создания учебника и его использования в диалектическом единстве. Это означает, что при построении учебной книги необходимо не только постоянно думать о читателе и как бы вести с ним диалог (так всегда делают талантливые авторы), но и создавать новую систему управления его познавательной деятельностью. Центральным звеном такой системы является, по его мнению, рефлексивная информация, то есть фиксация в той или иной знаковой форме содержательного отношения автора к фактам и теории, к пережитому, рассматриваемому, излагаемому, к трудностям читательского восприятия, понимания, запоминания. Таким образом, с психологической точки зрения рефлексивная информация может выступать как специфический способ общения, приобщения читателя к духовному миру автора. В философско-методологическом плане авторская рефлексивная информация предстает как особый уровень социального отражения. Функции ее многообразны. Так, например, она служит своего рода резервуаром идей, питающих теоретическое знание.

Введение понятия «рефлексивная информация» в методологию учебника и дальнейшая его разработка давали возможность по-новому интерпретировать, координировать, обобщать ряд эмпирических приемов изложения, найденных разными авторами. Учебник нового поколения, как отмечал И.Неволин,

должен был представлять органическое единство теоретической, фактографической и рефлексивной информации /6/.

Проблема функционирования учебника как *средства развития познавательных интересов учащегося* глубоко исследовалась С.Бондаренко. Констатировалось определенное противоречие между естественным стремлением ребенка и подростка к знаниям и низким уровнем интереса к работе с учебной литературой, выделялись наиболее важные условия, необходимые для формирования познавательного интереса: умственная активность школьника; оптимальный для каждого ученика уровень трудности и самостоятельности в работе; разнообразие способов работы; наличие эмоционально-образного компонента; постоянное получение школьником информации о результатах своей работы.

В авторском коллективе, возглавляемом С.Бондаренко, на материале русского языка был создан экспериментальный учебный комплекс нового типа – проблемно-индивидуализированный. В учебный комплекс входили: учебник, сборник тренировочных заданий и сборник контрольных заданий. Структура как учебника, так и сборников, была подчинена стимулированию умственной активности школьников. Успешно реализовывался проблемный метод. Кадр, или наименьшая структурная единица учебника, строился так, чтобы школьник не получал знаний в готовом виде, а добывал их самостоятельно, продвигаясь через систему вопросов и ответов. Для учащихся с различными индивидуальными возможностями были предусмотрены кадры с различными уровнями самостоятельности. Авторам удалось разработать такие типы заданий: задания, требующие поиска, самостоятельного подбора или активного конструирования нужных учебных объектов; задания типа интеллектуальных игр, в которых учебная задача включена в задачи активного припоминания или отгадывания; задания, предусматривающие выбор из двух или нескольких вариантов и в силу этого включающие анализ, сопоставление, дифференциацию и оценку исследуемых явлений; задания на активное преобразование учебного материала /10/.

С.Жуйков пришел к выводу о необходимости создания *стабильных учебников раз-*



вивающего обучения. Умственное развитие учащихся взаимосвязано с усвоением теоретических сведений. Данные психологических исследований указывают на необходимость представлять в учебниках теоретические сведения в научных формулировках. Делать это, разумеется, следует при реализации особых принципов организации учебного материала. На первый план выступает системность исследуемых сведений, рациональное распределение их по курсу.

Связующим звеном между умственным развитием учащихся и успешным усвоением теоретических знаний, их применением на практике являются приемы умственной деятельности. Учебный материал может быть приспособлен к различным типам обучения: объяснительно-иллюстративному, программированному и проблемному. Наибольший развивающий эффект может дать проблемное обучение, но при такой организации учебного материала (введение грамматических понятий, орфографических правил, упражнений различного типа), по мнению С.Жуйкова, следует учитывать особенности обучаемости учащихся по данному предмету. Основные компоненты обучаемости языку следующие: а) аналитико-синтетическая деятельность на уровне неполной абстракции, неполного осознания структурных элементов языка, допонятийного обобщения, а также межзвуковые, межсловесные ассоциации, языковые стереотипы, которые формируются в речевом опыте детей, б) фонематический слух, позволяющий осуществлять анализ звукового состава единиц языка, в) лингвистическое мышление, т.е. мышление применительно к языковому материалу на уровне грамматической абстракции, полного осознания грамматических и орфографических признаков, теоретических обобщений, лежащих в основе грамматических понятий, г) память на операции, приемы грамматического и орфографического анализа, на правила, определения, скорость автоматизации выполняемых операций, действий в процессе изучения языка.

Степень выраженности названных компонентов способности к обучению у разных групп учащихся бывает разной. Это необходимо учитывать при выборе типа обучения, приемов учебной деятельности, от чего за-

висит успешность обучения в целом. Хорошо успевают те ученики, у которых достаточно развиты все компоненты учебной деятельности. Слабо выраженные компоненты поддаются развитию, но для этого нужна специальная работа. Учебный материал для нее желательно включать в учебники. Вышеперечисленные рекомендации были реализованы в экспериментальных учебниках (авторы: С.Жуйков, Л.Зеленина, Е.Карлсен), обучение по которым обеспечивало высокую успеваемость учащихся /10/.

Проблемы учебника как средства развития у учащихся инициативы и творческой активности изучала Л.Айдарова. Необходимо, по ее мнению, подойти к конструированию учебника с таких позиций: 1) ориентироваться на известные в психологии закономерности усвоения, 2) иметь в виду исключительную роль первых этапов обучения, способных надолго определить успех (или неудачу) работы ученика с данного рода материалом, 3) учитывать проблематику взаимосвязи обучения и развития, т.е. закладывать в учебник тот смысл, который будет способен вести за собой развитие, 4) искать способ реализовать на практике тезис об особой роли орудий (знаков) в развитии мышления, памяти, воображения, то есть при конструировании учебника вводить необходимые знаковые опоры как средства освоения содержания, 5) при создании учебника применять существующие в психологии знания о структуре человеческой деятельности, в частности учебной. Такой учебник, по замыслу Л.Айдаровой, должен был представлять собой своеобразную модель формирования специфической учебной деятельности. Это означает, что работа учащегося с ним должна быть направлена на формирование способности ставить проблемы по изучаемому материалу, учить поиску возможных здесь способов решения, а также на развитие контрольно-оценочной и мотивационной сфер деятельности. В связи с этими задачами подобный учебник должен состоять из ряда «элементов» (книг), внутренне взаимосвязанных и вместе с тем несущих особое психологическое напряжение или функцию (в целом – учебный комплекс).

Изложенные выше принципы построения учебника были определены Л.Айдаровой

в процессе конструирования экспериментальной программы по русскому языку и организации обучения по ней. Однако эти принципы можно использовать при конструировании программ и учебников по любому предмету, независимо от его типологии. Главное – чтобы учащийся был поставлен в активную позицию по отношению к изучаемому предмету /10/.

Исследуя историю советского учебниковедения, следует также обратить внимание на творческое наследие казахского ученого Д.Турсунова, который, создавая учебники для средних школ и высших учебных заведений, проектировал эффективное раскрытие темы путем подачи достаточного по объему и необходимого по содержанию теоретического материала. Изучение каждого раздела и каждой

темы занимало у него определенное место в системе усвоения предметов и характеризовалось наличием связей, которые способствовали формированию понятийного уровня учащихся и студентов и выработке практических навыков.

Д.Турсунов утверждал, что учебник должен давать материал достаточно высокого уровня трудности, что положительно скажется на развитии познавательных возможностей учащихся, их нравственном становлении. Сравнительный анализ требований, которые предъявлял к учебникам Д.Турсунов, и требований к современным учебникам участников конференции «Учебник третьего тысячелетия», показан на схеме (рис. 1).



Рис. 1. Сравнительный анализ требований к учебникам

Д.Турсунов оппонировал тем методистам и авторам учебников, которые считали, что материал учебных книг должен быть легким. Высказывая сожаление по поводу того, что принцип высокого уровня сложности реализуется не во всех учебниках, ученый отмечал как недостаток снижение требований к знаниям и умениям учащихся; подчеркивал, что система заданий и упражнений не всегда ориентировала школьников на творческую работу,

на самостоятельное приобретение знаний, некоторые авторы учебников, недооценивая познавательные возможности учащихся, давали им мизерную умственную пищу и предлагали рутинную методику, что мало способствовало развитию мышления и эмоций учащихся /7/.

Вхождение Украины в единое образовательное европейское пространство требовало и требует приближения ее системы стандартов образования к стандартам демократичес-

ких стран Европы. Создание на современном этапе развития общества в Украине новой парадигмы образования выдвинуло перед системой образования ряд проблем, решение которых связано с радикальными изменениями в содержании обучения, коррекцией целей, задач и принципов обучения, предоставлением нового качества всему учебно-воспитательному процессу в школе, в том числе и учебной литературе /8/.

Современные украинские ученые П.Атаманчук, В.Бевз, Н.Бибик, Т.Бойченко, М.Бурда, Н.Буринская, И.Пуговица, Я.Кодлюк, Т.Лукина, А.Ляшенко, В.Мадзигон, Н.Матяш, А.Савченко, А.Топузов, А.Фурман и др., развивая теорию учебниковедения, творчески используют идеи ученых 80-90-х годов. Это нашло отражение в разработанных Национальной академией педагогических наук и утвержденных Министерством образования и науки Украины требованиях к *содержанию* современного учебника /8/. Приведем некоторые из них, на наш взгляд, наиболее важные:

- учебник в доступной для учащихся форме должен раскрывать суть основных научных идей, законов, понятий и их связей с социально-экономическим развитием страны и духовной жизнью общества, практическим их применением в сфере материального производства;

- содержание учебника должно обеспечивать связь с жизнью, быть направленным на формирование личности школьника, развитие его способностей;

- учебник должен быть интересным для учащихся, написанным на языке, соответствующем возможностям его усвоения учащимися определенной возрастной категории, содержать систему заданий, посильных для них, не допуская при этом примитивного упрощения и научной вульгаризации содержания;

- уровень доступности учебника должен быть таким, чтобы ученик мог успешно использовать его для самостоятельного изучения материала.

Как отмечает А.Савченко, учебник должен постепенно, но последовательно и настойчиво готовить детей к самообразованию. Этот аспект, по ее мнению, отражается в следующих направлениях: мотивационное

(употребление в тексте учебника различных средств поощрения самостоятельной работы) и процессуальное (умение автора спроецировать в текстовом и внетекстовом компонентах учебника развернутый процесс самообучения) /9, с. 32-33/.

Современной школе, по мнению ученых, нужны учебники, которые могли бы выполнять роль *интеллектуального самоучителя*. Для этого необходимо изменить принципы конструирования учебных текстов, чтобы учебник по своему содержанию и форме был проекцией не только научного знания, но и основных психологических линий интеллектуального развития учащихся в процессе обучения, т.е. доминирующий долгие годы предметно-центрический подход должен быть дополнен психолого-дидактическим подходом, основные требования которого следующие: 1) тематический принцип структурирования содержания учебного предмета, который позволяет последовательно и развернуто выстраивать учебный курс; разделение на тематические «блоки» позволяет учителю более гибко планировать учебный процесс, учитывая особенности различных групп учащихся и уровень овладения материалом; 2) дифференцирование учебных текстов; 3) использование различных форм презентации учебного материала (словесно-логическая, визуальная, предметно-практическая, эмоционально-метафорическая); 4) выделение в текстах фрагментов различной степени сложности как по содержанию, так и по способам учебной деятельности, обучение в режиме исполнительской, исследовательской, проектной или творческой деятельности; 5) ориентация на понимание фактов, идей и теорий предусматривает формирование средствами учебного текста общих интеллектуальных умений как основы понимания, таких, как умение доказывать, оценивать, обосновывать, планировать, прогнозировать, реагировать на противоречия, исследовать подобное; 6) сюжетная основа учебных текстов помогает мотивационно и содержательно включать ученика в работу с текстом в качестве активного участника событий; сюжет создает определенное семантическое пространство, в рамках которого ученики могут переходить из одного режима учебной деятельности в

другой, от чтения – к дискуссии, от воспроизведения учебного материала – к исследованию и т.п.; 7) использование в учебных текстах «проблемных текстовых ситуаций», в которых учебные задания должны содержать мотивационный компонент, проблемные вопросы в конце задания, ориентирующие ученика на рефлексивный анализ самой задачи и способов ее выполнения; 8) диалогический характер учебных текстов; 9) опора на самостоятельность учащихся в процессе усвоения новых знаний (прочитав с опережением пункт или несколько параграфов учебника, ученики тем самым получают возможность самостоятельно обдумать некоторые теоретические вопросы, определить план своих действий; 10) индивидуализация обучения средствами учебного текста, учет личностного опыта учащихся; 11) создание средствами учебного текста психологически комфортного режима умственного труда /11; 5/.

*Структура* учебника должна также играть роль в процессе создания условий для развития личности. Целесообразно выделить следующие важные элементы структуры: 1) содержательное звено – текст и иллюстративный материал: вступление, основная часть, выводы, обобщение, наглядные схемы, иллюстрации, таблицы, дополнительный материал: текстовый (выдержки из документов, отрывки из произведений публицистической, научной, научно-популярной литературы и т.д.) и наглядный (репродукции картин, фотографий и т.п.); 2) учебно-методический аппарат: задания на систематизацию и самооценку знаний учащихся (контрольные вопросы, тесты, задания для самостоятельной работы, обобщающие таблицы, упражнения, задачи), инструкции по осуществлению основных видов деятельности, предусмотренных в учебнике и т.п.; 3) справочно-сопроводительный аппарат: таблица содержания с нумерацией страниц, в которой четко отражается равномерное распределение материала, прослеживается наглядно-логический путь его развития; приложения: словарь, толковый словарь терминов, справочные данные, список рекомендуемой литературы (основной и дополнительной),

именной и предметный указатели, список использованных источников, исходные данные.

Целесообразно, чтобы каждый раздел учебника отвечал одной учебной теме. Если раздел содержит несколько тем, это должно быть отражено в его названии. Кроме того, в учебнике должны быть предварительные структурные составляющие (что надо изучить, связь с предыдущим материалом и т.д.) и завершающие структурные составляющие (обобщающие текст, таблица или схема, интегрирующая ситуация и т.п.). В пределах одного раздела желательно чередовать различные виды деятельности (практические работы, наблюдения, упражнения, вопросы и т.д.), которые должны способствовать приобретению умений и навыков (познавательных, практических, жизненных).

Требования к учебно-методическому аппарату учебника также возрастают. Учебник должен выполнять функции управления познавательной деятельностью школьников, содержать рекомендации по методам изучения материала, способствовать развитию творческой активности учащихся и формированию у них умений самостоятельно применять приобретенные знания на практике. На это должны быть направлены специальные задания для самостоятельной работы над текстом и иллюстрациями. Учебник следует рассматривать как средство формирования общеучебных и предметных компетенций учащихся, поэтому он должен быть деятельностно ориентированным /12, с. 51-52/.

Материал учебника должен следует иллюстрировать методически целесообразными картинками, схемами, чертежами и другим материалом, направленным на раскрытие содержания основного материала, его дополнение и конкретизацию. Иллюстрации можно разделить на три группы:

1) ведущие, которые самостоятельно раскрывают содержание учебного материала; 2) равнозначные, которые наряду с основным текстом служат цели глубокого и осознанного усвоения содержания учебного материала; 3) обслуживающие, задача которых состоит в том, чтобы дополнять, конкретизировать,

эмоционально усиливать содержание текста, помогая эффективному усвоению материала /12; 8/.

По мнению А.Фурмана, центральным звеном инновационной системы модульно-развивающего обучения должен стать *модульно-развивающий учебник*, который совместно с другими средствами организует главную сюжетную линию полидиалогического и полисмыслового образовательного взаимодействия в классе, а потому является эффективным инструментом этой образовательной модели. В отличие от традиционного школьного учебника, который используется теми, кто с ним работает, исключительно как средство учения, модульно-развивающий учебник предполагает художественно-технологическое использование его как сверхсовершенного психолого-дидактического инструмента эффективного развивающего взаимодействия в стенах образовательного учреждения или за его пределами (13).

Модульно-развивающий учебник, ориентируясь на государственный образовательный стандарт и минимально представляя отдельный содержательный модуль в различных системах кодирования информации, знаний, опыта (семантически, графически, символически, предметно и др.), ситуативно стимулирует проблемную мислекommunikацию, развертывания процессов определения, осмысления и понимания, развивает посферные способности и духовно-эстетические чувства, способствует мотивированному нормотворчеству и продуктивной рефлексии, что свидетельствует о переориентации целевых компонентов содержания образования от «знаниевого» подхода на ментально, психолого-духовно и культурно ориентированный /13/.

Современной школе нужны учебники, которые могли бы выполнять роль интеллектуального самоучителя. Для этого необходимо изменить принципы конструирования учебных текстов, чтобы учебник по своему содержанию и форме был проекцией не только научного знания, но и основных психологических линий интеллектуального развития учащихся в процессе обучения, т.е. доминирующий долгие годы предметно-центрический подход должен быть дополнен психолого-дидактическим подходом.

В современных условиях возникает насущная проблема не просто в новом учебнике как материальном носителе определенной системы знаний, но в альтернативном с психолого-педагогическими принципами, параметрами и индикаторами учебнике, который был бы полноценным инструментом непрерывного развивающего взаимодействия учащегося с ним.

Актуальными сегодня остаются и проблемы усовершенствования учебных и учебно-методических комплексов с целью поиска рациональных путей взаимодействия различных видов учебной литературы в учебно-воспитательном процессе.

Для следующего этапа исследования можно поставить задание: выяснить роль и место учебной литературы в системе работы по развитию способностей учащихся начальной, основной средней и старшей профильной школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс] / Президент України. – Офіційне Інтернет-представництво Президента України, 2004. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/>.
2. Майданенко С. В. Обдаровані діти – майбутнє України [Електронний ресурс] / С. В. Майданенко // Матер. Всеукр. науково-практ. конфер. «Підготовка педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами в системі післядипломної педагогічної освіти», м. Рівне, 22–23.11.2007 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.roippo.rivne.com/>.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.). : дис. ... доктора педагог. наук: 13.00.01. / Кодлюк Ярослава Петрівна. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2005. – 454 с. , с. 60-61.
4. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Гупан Н. М. – К. : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2000. –

222 с. 5. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника : круглый стол. Ч. 2 / редкол. // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – № 5. – С. 66–86.

6. Невалин И. Рефлексия как смысловой уровень в дитексте / И.Невалин // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 2. – С. 13–17.

7. Темирбекова Г.А. Дидактическое наследие Д.Т.Турсунова : Автореферат дисс. ... канд. педагог. наук; 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика / Темирбекова Галия Азатбековна. – Шымкент, 2007.

8. Основні вимоги до навчальних програм та підручників : додаток до Положення про Всеукраїнський конкурс рукописів навчальних програм та підручників для загальноосвітніх навчальних закладів / наказ Міністерства освіти і науки України від 12.02.2004 р. № 108 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>.

9. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 30–39.

10. Мадзігон В. М. Підручник нового покоління: яким йому бути / Мадзігон В.М. // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 41–42.

11. Трубочева С. І. Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів / Трубочева С.І. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / редкол. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 50–57.

12. Кодлюк Я.П. Розвивальна функція підручника для початкової школи / Кодлюк Я. П. // Початкова школа. – 2002. – № 4. – С. 67–71.

13. Фурман А. В. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А.В. Фурман, А.Н. Гіряк. – Тернопіль : ТНЕУ, 2009. – 312 с.

*В.Е. АБАЕВ, А.С. ИВКОВ*

## ИНТЕГРИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН (на примере электронного урока по русскому языку и философии)

*Аннотация*

В статье рассматриваются вопросы интегрированного изучения гуманитарных дисциплин (на примере электронного интегрированного урока русского языка и философии).

Мақалда (орыс тілі және философияның мысалдары) гуманитарлық пәндердің интеграциялану үдерісі жан-жақты қарастырылған.

*Annotation*

The given article looks through the problems of the integrated study of humanitarian disciplines (Russian language and Philosophy are taken for an example).

*Ключевые слова:* учебно-познавательная деятельность, межпредметные связи, интегрированные знания, интегрированный урок, электронный урок, интерактивная доска, компьютерное моделирование.

Современный человек живет и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия пра-

вильных решений в различных жизненных и рабочих ситуациях. Усложнившиеся социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, явный недостаток



времени на их осмысление, возросшие конкурентность и агрессивность — все это обуславливает довольно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений.

Сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям (экономическим, социальным, культурным, демографическим и т.д.). В связи с этим меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, акцент переносится с усвоения знаний на формирование компетентности, происходит переориентация образования на личностно-ориентированный подход. Предусматривается возможность разнообразных комбинаций изучения учебных предметов. В этой связи возрастает роль практической направленности каждого предмета, и становится важен принцип межпредметных связей, позволяющий всесторонне раскрыть многоаспектные объекты познания.

Научная разработка проблемы межпредметных связей получила освещение в трудах многих ученых, рассматривающих их назначение в системе образования: с методологических позиций (Б.С.Гершунский, Г.К.Журавлев, В.В.Краевский и др.); общетеоретических основ, ориентирующих на установление и развитие системных межпредметных связей между школьными учебными дисциплинами (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, Р.Г. Лемберг, А.А.Бейсенбаева и др.); технологических (П.И.Пидкасистый, М.М.Жанпеисова и др.); в аспекте осуществления межпредметных связей в учебной деятельности вуза (М.И.Алиев, Н.Н.Горбачева, С.А.Илларионов, В.М.Дулэпо, Р.Б.Лотштейн и др.); определения роли интеграции в профессиональной подготовке учителя (Н.Н.Хан, А.Д. Кайдарова, С.И.Калиева, Н.Н.Тригубова и др.).

Интегрированный урок – это междисциплинарная форма учебного процесса, который базируется, главным образом, на теории познания и понимания того, что поиск знания является лучшим способом междисциплинарного исследования.

В нашем понимании трактовка межпредметной связи дается более широкая, надпредметная, хотя и рассматривается как средство, обеспечивающее согласованность, соотнесенность программ и учебников по разным дисциплинам. С учетом вышесказанного следует проблему межпредметных связей рассматривать и как одну из дидактических проблем обучения.

Анализ генезиса понятия межпредметных связей показывает, что эта категория касается не только содержания образования, но и их влияния на весь состав процесса обучения, и на вводимые в него средства и источники, чему способствует современная тенденция усиления взаимосвязи наук, их интеграция с производством. Опыт показывает, что содержание образования, формы и методы обучения могут быть педагогически целесообразны тогда, когда они находятся в тесной взаимосвязи и приведены в соответствие с требованиями жизни. С этими требованиями согласуется и необходимость установления органических взаимосвязей между учебными предметами.

В учебном процессе важны вопросы формирования интегрированных знаний, которые помогают обучаемому усваивать связи между структурными элементами учебного материала при изучении различных предметов и способствуют формированию мыслительной деятельности. Приобретая знания при интегрированном изучении предметов, учащиеся овладевают определённым подходом к процессу и результату учебной и познавательной деятельности.

Для выхода образования на новый более качественный уровень нужно уже сегодня повысить эффективность труда преподавателей, а с нею и качество обучения. В этом основную роль, мы считаем, должны сыграть информационные технологии. Перспектива творческой работы с использованием компьютерных средств привлечет в учебные заведения новое поколение учителей. Новые информационные технологии помогут перевести нарабатанный десятилетиями методический мате-

риал в электронную форму, сэкономить на печатных учебных пособиях и, в идеале, даже сократить сроки обучения.

Технология компьютерного моделирования является одной из наиболее продуктивных технологий современного научного подхода, приближает процесс обучения к реальному процессу познания окружающего мира.

Курс философии представляется дисциплиной с ярко выраженным межпредметным характером, наиболее значительны эти связи с языком. Тесная связь философии и русского языка существует в силу того, что имеется общая тенденция к использованию абстракций и символических представлений.

Межпредметные связи философии и русского языка базируются на теории построения модели интегрированных учебных занятий. А это способствует развитию у учащихся активизации познавательной деятельности, формированию мотивации к обучению, применению обобщенных приёмов мышления, развитию творческих способностей.

Применение компьютера позволяет эффективно изучать многие разделы курса русского языка и является одним из значительных инструментов решения грамматических задач. Изменяется мотивация всех видов деятельности. В ходе познавательной деятельности проявляется взаимосвязь предметов и явлений окружающего мира, системность знаний.

Но компьютеры и проекторы решают только часть задач, они не дают возможности получать интересующую нас информацию через прикосновение к объекту. В процессе обучения психологи рекомендуют задействовать все основные сенсорные системы человека, но именно кинестетическая (телесная) имеет особое значение. Именно она связана с моторной памятью, и возможностью довести навыки до автоматизма, т.е. перевести на уровень подсознания. Появление таких устройств, как интерактивные доски и их малых братьев – сенсорных планшетов решает многие проблемы в процессе обучения.

Для подтверждения эффективного обучения с применением межпредметных

связей мы провели интегрированное занятие русского языка и философии в Алма-тинском хореографическом училище (АХУ) имени А.В.Селезнева. Интерактивная доска (Communicator-77), используемая в АХУ имени А.В.Селезнева позволяет демонстрировать слайды и видео, рисовать и чертить различные схемы как на обычной доске, так и в реальном времени, наносить на проецируемое изображение пометки, вносить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования, печати на принтере, рассылки по факсу или электронной почте.

Рассмотрим преимущества использования интерактивной доски в учебном процессе. Во-первых, её применение позволило нашим педагогам заменить простые презентации интерактивными, с использованием сложных переходов. Кроме того, встроенный программный продукт White Board позволяет создавать многослайдовый файл, изменения в котором производятся в реальном времени, а в конце занятия можно просмотреть весь порядок правок. Это позволяет единственный раз сделать зарисовки к уроку и использовать в дальнейшем их до бесконечности. А у обучающихся появляется возможность участвовать в этом процессе.

Следовательно, происходит более глубокое освоение интерактивного взаимодействия с компьютером, так как включается моторика. Во-вторых, основной задачей интерактивных досок является повышение эффективности подачи материала. Подготовленный преподавателем материал можно рассматривать как учебный фон. А учащиеся, или группа студентов может создавать на этом фоне объекты и управлять ими непосредственно в процессе обучения. Не остается ни одного незаинтересованного студента в аудитории, ни одного, кто не хотел бы выйти к доске. В-третьих, программное обеспечение интерактивной доски позволяет значительно упростить организацию групповой работы (или групповых игр), навыки которой сегодня принципиально важны для успешной деятельности во многих областях.

Предлагаем в качестве примера электронного, интегрированного урока по русскому языку и философии, проведенного с учащимися 2 курса в АХУ имени А.В.Селезнева на тему: Виды сложного предложения. Познание как форма отражения действительности (модель №1).

*Цели занятия:* формирование коммуникативной компетенции учащихся на основе межпредметных связей; обучение учащихся

умениям самостоятельно использовать знания разных дисциплин.

*Оборудование к уроку:*

Компьютерный класс, ноутбуки, интерактивная доска, видеофильм, фонограмма, поурочный материал, презентация.

*Модель №1.* интегрированного занятия на тему: Виды сложного предложения. Познание как форма отражения действительности.

Этапы	Дидактические задачи	Показатели реального результата решения задач
1. Организация начала занятия	Подготовка учащихся к работе на занятии	Полная готовность класса и оборудования, быстрое включение учащихся в деловой ритм
2. Проверка усвоения предыдущих тем	Подготовительная беседа с выявлением знаний из смежных дисциплин	Осмысление вопросов философского характера, возникших при использовании знаний русского языка
3. Подготовка к усвоению нового материала	Постановка целей и задач учебно-познавательной деятельности	Готовность учащихся к активной учебно-познавательной деятельности на основе межпредметных знаний
4. Усвоение новых знаний	Обеспечение восприятия и запоминания учебного материала в процессе обучения различных дисциплин, отвечающих целям и задачам занятия	Активные действия учащихся в освоении интегрированных знаний в соответствии с учебными программами
5. Закрепление новых знаний	Постановка вопросов с целью выявления усвоения новых знаний учащимися на основе межпредметных связей	Самостоятельное выполнение заданий, которые базируются на философской теории познания и знаний русского языка
6. Реализация межпредметных связей	Понимание сущности интегрированных знаний и их использование в процессе познавательной деятельности учащихся	Формирование мыслительной деятельности учащихся с использованием филологических и философских методов
7. Подведение итогов занятия	Анализ и оценка достижения цели интегрированных знаний	Получение учащимися информации о реальных результатах обучения в процессе интеграции
8. Домашнее задание	Содержание и способы выполнения домашнего задания	Выполнение домашнего задания учащимися в соответствии с целью интегрированного занятия

При создании данного урока использовались следующие программы: Adobe Flash, iSpring Presenter, Microsoft Office PowerPoint.

Следует отметить, что были получены положительные результаты качества знаний учащихся при использовании интегрирован-

ного изучения философии и русского языка. На основе полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных можно сформулировать следующие выводы и рекомендации:

- компьютеризация обучения должна стать основной частью образования;

- электронные, интегрированные уроки с применением компьютерного моделирования должны рассматриваться как один из основных показателей учебной деятельности преподавателя;

- одной из эффективных форм организации учебных занятий является интегрированное изучение гуманитарных дисциплин, что позволит активизировать познавательную деятельность обучающихся;

- учитывая, что современное развитие всех сфер общественной жизни Казахстана (экономической, социальной, культурной, демографической и др.) предъявляет высокие требования к выпускникам всех типов учебных заведений, учебным заведениям в соответствии профилю использовать данную методику при проведении занятий.

Таким образом, основная задача учебного заведения состоит в повышении качества образования соответственно выбора профилирующего направления собственной деятельности выпускника.

Для решения этой задачи повсеместно большое внимание уделяется вопросам использования в преподавании методике межпредметных связей. В последнее время важную роль в учебном процессе приобретают вопросы формирования интегрированных знаний, так как систематическое применение данной методики позволяет не только повысить степень качества обучения, но при целенаправленном формировании такого подхода выработать стиль мышления учащихся.

Применение в процессе обучения современных технических средств (компьютериза-

ция) повышает уровень эффективности преподавания, приближает процесс обучения к реальному познанию окружающего мира.

Новые информационные технологии могут перевести наработанный методический материал в электронную форму, сэкономить на печатных учебных пособиях, что приведет к сокращению сроков обучения и времени подготовки преподавателя к занятиям. Электронные, интегрированные уроки с применением компьютерного моделирования позволят повысить качество знаний учащихся, активизировать интерес к изучаемому предмету.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана. Послание Президента – Лидера Нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана. Казахстанская правда, № 32 (26851), 28.01.2012.
2. Долгосрочная программа развития образования до 2020 года. Проект. – Астана, 2008. – 36 с.
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» 27 июня 2007 г.
4. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. – М., 1977. – 64 с.
5. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед.институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
6. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы.: Гылым, 1998. – 225 с.
7. Кайдарова А.Д. К вопросу развития педагогической науки в Казахстане. Мат-лы Респ. научн - практич. конференции «История и современные тенденции развития образования РК» КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2005. – С. 45-49с.

В.А. МАЗИЛОВ

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются основные направления методологических исследований в России последних лет. Автор анализирует различные методологические концепции и подходы: методологический плюрализм и либерализм, радикальная и консервативная позиция, когнитивная и коммуникативная методология, интегративный подход и т.д. Подчеркивается важная роль проблемы предмета психологии как методологической проблемы.

Мақалада соңғы жылдары Ресейдегі методологиялық зерттеулердің негізгі бағыттары қарастырылады. Автор методологиялық плюрализм мен либерализм, радикалды және консервативті позициялар, когнитивті және коммуникативті методология, интегративті әрекет сияқты түрлі концепциялар мен ұмтылыстарды талдайды. Методологиялық мәселе сияқты психологиялық пәннің мәселелерінің маңызды рөлі атап көрсетіледі.

### *Annotation*

Basic modern directions of the methodological research in Russia are shown in the article. Author analyse different methodological conceptions and approach: methodological pluralism and liberalism, radical and conservative position, cognitive and communicative methodology, integrative approach. It is underline the impotent role of the problem of the subject of psychology as any methodological problem.

*Ключевые слова:* методология, методологический плюрализм, методологический либерализм, когнитивная методология, коммуникативная методология, интегративная психология, методология психологической практики, предмет психологии.

В девяностых годах ушедшего XX столетия в российской психологии отмечалось устойчивое снижение интереса к разработке методологии психологической науки. Предпринимались попытки ограничить роль методологии психологии, что было закономерной реакцией на «предписывающий» характер прежней методологии, существовавшей в нашей стране в предшествующие годы. Дело доходило до призывов вообще отказать от методологии (на том основании, что ранее методология неправоммерно отождествлялась с ее философским уровнем, а последний, в свою очередь, с марксизмом-ленинизмом), более «мягкие» варианты редукции методологии были связаны (под явным

влиянием американской психологии) со сведением ее к чисто технической дисциплине, трактующей процедуры планирования и проведения экспериментального (или квазиэкспериментального) исследования.

Зарубежная психология традиционно характеризовалась прагматизмом, в связи с чем широкое распространение получили попытки либо свести методологию к дисциплине, описывающей планирование и проведение эксперимента, либо ограничить методологию важными, но отнюдь не исчерпывающими ее содержание вопросами, к примеру, проблемой объяснения в психологии. Наконец, часто высказывалось мнение, что методологические проблемы должны решаться ученым

в ходе проведения конкретного исследования, и, следовательно, методология психологии как самостоятельная концепция не нужна.

В последние годы наблюдается явное оживление интереса к методологическим вопросам психологической науки и практики. Выходят многочисленные научные публикации, посвященные анализу методологических проблем психологии, издаются учебные пособия по методологической проблематике. Нельзя не отметить вышедшие в последние годы работы, получившие широкую известность. Это работы А.В. Юревича (2005), интересные методологические исследования В.М. Аллахвердова (2000, 2003), учебное пособие Т.В.Корниловой и С.Д.Смирнова (2006), методологические работы Ф.Е.Василюка (2003), И.Н.Карицкого (2002) и др. В работах А.Ю. Агафонова, А.Г. Асмолова, В.А. Барабанщикова, Ф.Е. Василюка, И.П. Волкова, И.Е. Гарбера, А.Н. Гусева, М.С. Гусельцевой, А.Л. Журавлева, В.П. Зинченко, Ю.П. Зинченко, В.В. Знакова, И.Н. Карицкого, А.В. Карпова, В.А. Кольцовой, Т.В. Корниловой, Д.А. Леонтьева, Л.Я. Дорфмана, С.В. Маланова, Б.Г. Мещерякова, И.А. Мироненко, П.Я. Мясода, В.И. Панова, В.Ф. Петренко, В.А. Петровского, Е.Е. Соколовой, С.Д. Смирнова, Е.Б. Старовойтенко, В.А. Татенко, Д.В. Ушакова, Н.И. Чуприковой, В.Д. Шадрикова, А.В. Юревича и др. нашли решение многие важные методологические проблемы психологии, связанные с изучением психического. Важные вопросы методологии психологии обсуждаются в работах И.В.Вачкова, А.О.Прохорова, Е.В.Левченко, А.А.Пископпеля, В.А.Янчука, А.Г.Лидерса и др. В самое последнее время опубликовано весьма значительное число работ, посвященных методологии психологии, высказано много продуктивных идей (см. например, «Труды Ярославского методологического семинара», Т. 1, Т. 2, Т. 3. Ярославль, 2003–2005, где опубликованы работы, рассматривающие наиболее актуальные вопросы методологии психологической науки и практики).

В настоящее время методология психологии представляет собой интенсивно и ди-

намично развивающуюся область психологического знания. В последние годы на страницах ведущих психологических журналов развернулись дискуссии, посвященные обсуждению вопросов методологии психологии (см. «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Методология и история психологии» и др.). К сожалению, ограниченный объем настоящей статьи не позволяет остановиться на анализе в высшей степени интересных методологических дискуссий, происходящих в современной отечественной психологии в последние годы. В данной статье (по той же причине) мы не сможем затронуть все направления методологических поисков в отечественной психологии, а обратимся к обсуждению лишь некоторых актуальных исследований. Обилие публикаций на методологические темы не может не радовать, так как увеличение интереса к методологии обычно бывает связано (как свидетельствует история психологии) с появлением новых теоретических подходов и существенным продвижением в разработке предметного поля психологии. Вместе с тем нельзя не отметить, что интенсивные методологические поиски пока не привели к созданию концепции методологии, которая разделялась бы большинством психологов.

Более того, существует достаточное число принципиально отличающихся методологических установок. А.В.Юревич отмечает, что в системе интегративных установок современной психологии можно различить несколько различающихся между собой подходов. По мнению С.Д.Смирнова /1, с.280-281/, могут быть выделены четыре методологические позиции:

1. Методологический нигилизм.
2. «Методологический ригоризм» или «методологический монизм».
3. «Методологический либерализм».
4. «Методологический плюрализм».

А.В.Юревич, сформулировавший позицию методологического либерализма, интерпретирует различия между методологи-



ческим либерализмом и методологическим плюрализмом следующим образом: «Четвертую позицию С.Д. Смирнов называет «методологическим плюрализмом», отмечая, что сам он разделяет именно ее. Она состоит в том, что психологическим теориям следует признать друг друга (подобно «методологическому либерализму»), но (в отличие от него) не следует стремиться к «наведению мостов» между ними, оставив психологию в ее нынешнем раздробленном состоянии и признав ее «полипарадигмальность» в качестве неизбежной» /2, с.380/.

Позиция методологического либерализма, включающая, по А.В. Юревичу, идею «интегративной психологии», представляется более конструктивной, так как, по нашему мнению, интеграция психологического знания представляет собой одну из важнейших стратегических задач, стоящих перед психологической наукой в начале XXI столетия.

Методология психологической науки пока еще не является устоявшейся, сформировавшейся теорией. Напротив, она представляет собой развивающуюся совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. И если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. Иными словами, методология психологии имеет *конкретно-исторический* характер.

Традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» /3, с. 359/. Это же определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. В целом это определение не вызывает возражений, необходимы лишь некоторые уточнения. На этом вопросе мы остановимся ниже.

Из этого определения, в частности, следует, что:

1) возможна методология (система принципов и методов построения) практической психологии;

2) возможна методология (система принципов и методов построения) научно-академической психологии;

3) возможна методология как концепция, учение о методологии.

Отметим, что в данном определении акцентируется познавательная функция методологии. Ниже мы остановимся на том, что возможно построение коммуникативной методологии, выполняющей важную функцию соотнесения различных подходов и концепций.

Не имея возможности здесь предпринять сколь-нибудь полный обзор методологических исследований, проведенных в отечественной психологии в последние годы, остановимся на принципиальном для современной методологии психологической науки вопросе: какой должна быть методология современной российской психологии? Необходимо реставрировать (или восстановить в правах) традиционную советскую методологию психологии (естественно, освободив ее от очевидно устаревших или идеологизированных положений) или же речь идет о разработке принципиально новой методологии психологической науки?

Прежде, чем обсуждать, какой должна быть новая (или обновленная) методология, полезно вспомнить, какой была старая (советская) методология. Конечно, было бы неоправданным упрощением полагать, что методология отечественной психологической науки была единой. В советской психологии работали замечательные ученые, которые несмотря на идеологический прессинг разрабатывали важнейшие методологические положения. Методологические работы классиков советской психологической науки (С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, М.С.Роговина и др.) никоим образом не утратили своего значения. (Подробнее см. об этом в нашей работе /4/). Именно методологические разработки позволили отечественной психологии до-

стичь признанных успехов. В данном случае для нас важно отметить то общее, что было характерно для методологии психологической науки в советскую эпоху.

Было распространенным уровневое представление о методологии. Чаще всего выделялись философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровень. В качестве философского уровня выступала марксистско-ленинская философия (диалектический и исторический материализм). Этот уровень был идеологизированным, что накладывало определенные «рамки» на возможности психологического исследования. Разрабатывался этот уровень философами, психология использовала преимущественно результаты таких разработок. Философия диалектического и исторического материализма выступала также основой для общенаучного уровня (законы и категории диалектики). Этот уровень был «обязательным» по идеологическим соображениям, без него обойтись было просто невозможно. Общенаучный уровень вытекал из «философского». Здесь также содержались определенные «ограничения» для развития психологической науки. Дело в том, что общенаучный уровень методологии разрабатывался по стандартам естественных дисциплин. На наш взгляд, существенным препятствием для разработки психологией собственной методологии являлась ориентация на те методологические установки, которые сложились в философии науки на основе реализации естественнонаучного подхода, претендующего на статус общенаучного. Такой подход не учитывал специфики психологии и уникальности ее предмета. Вместе с тем нельзя не согласиться с позицией Л. Гараи и М. Кечке, в соответствии с которой бесперспективны попытки построить всю психологию на «герменевтической» логике исторических наук, поскольку на язык герменевтической психологии невозможно перевести наработки естественнонаучной психологии. Попытки решить вопрос «силовым» путем за счет «логического империализма» естественнонаучной или герменевтической парадигмы ни к чему, как убе-

дительно показала история психологии XX столетия, не привели. Сегодня совершенно ясно, что ни к чему, кроме углубления кризиса в психологии подобная конфронтация привести и не может. В таких условиях становится чрезвычайно актуальной разработка такой общепсихологической методологии, которая бы предполагала возможность взаимного сближения психологических концепций, исходящих из различного понимания предмета психологии.

Наибольший интерес (для психологов), естественно, вызывала собственно психологическая методология (соответствующая конкретно-научному уровню). Ее обычно представляли через совокупность методологических принципов (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития, системности и т.д.). Конкретным воплощением психологической методологии обычно выступал деятельностный подход: методологический анализ категории деятельности представлял парадигму, в которой должна была работать отечественная психология. Еще раз подчеркнем, что подобное представление является схематичным, но оно в целом отражает характер методологических разработок отечественной психологии в советский период.

Вернемся к сегодняшним представлениям о том, какова должна быть методология современной психологии. По этому поводу в последние годы было высказано несколько различных позиций. Рассмотрим их более подробно.

Первую позицию можно условно охарактеризовать как *радикальную*. Она состоит в том, что старая методология не годится совершенно, поэтому необходимо разрабатывать новую методологию, соответствующую современным задачам психологии. Примером реализации первой позиции являются работы И.П.Волкова. По И.П.Волкову, под методологией следует понимать «непротиворечивую, логически цельную систему философских и теоретических принципов, отражающих понимание сущности психики как основного предмета исследований в психологии и

управляющих на основе этой гносеологической конструкции мыслями и действиями психологов в их научных исследованиях и в научно-практической, в том числе педагогической, профессиональной деятельности» /5, с.81/. Такой методологии в настоящее время пока еще нет, она пока находится в состоянии становления. И.П.Волков отмечает, что «состояние научной психологии действительно достойно ее несостоятельной методологии, порожденной не просто наукой или обществом, а сознанием психологов. Отказаться от старой марксистской методологии было легко, но вот создать новую методологию, ох как трудно: разрушать всегда легче, чем строить» /5, с.81/.

Вторую позицию можно определить как консервативную. Она состоит в том, что методологические функции вполне успешно выполняла традиционная методология. О наличии такой позиции можно судить по тем положениям, которые составляют содержание методологии психологии в представлении автора. В качестве примера приведем работу В.И.Тютюнника /6/. «Методология – область научной деятельности, в ходе которой изучаются и применяются общие и частные методы научных исследований, а также принципы подхода к определению предмета, объекта и методов исследования действительности и к решению целого класса исследовательских задач» /6, с.8/. В методологии выделяются четыре уровня: уровень философской методологии; уровень общенаучных диалектических принципов; уровень частнонаучных методов; уровень конкретной методики и процедуры исследования /6, с.9/. Уровень философской методологии представлен основными законами и категориями диалектики как науки о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого познания. Основные законы диалектики: закон единства и борьбы противоположностей; закон отрицания отрицания и закон перехода количественных изменений в качественные. Основные категории диалектики: сущность и явление; содержание и форма; причина и следствие;

возможность и действительность; единичное, всеобщее и особенное; свобода и необходимость; необходимость и случайность; качество и количество; мера. Уровню общенаучных принципов соответствуют: принцип восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот; принцип единства исторического и логического; принцип единства логики, диалектики и гносеологии; принцип относительности; принцип дополнительности; принцип системности. Таким образом, можно видеть, что уровень философской методологии рассматривается в работе В.И. Тютюнника в традиционном ключе. Для этого, заметим, вполне достаточно оснований, так как в советской психологии, которая, как хорошо известно, базировалась на такой философской методологии, было много замечательных достижений!

Третья позиция может быть характеризована как умеренная. Состоит она в признании того, что старая методология во многом непригодна в новых условиях, но при формировании основ новой методологии необходимо учитывать и использовать накопленные наработки. Здесь (впрочем, как и всегда в подобных случаях) наблюдается достаточно широкий диапазон расхождений во взглядах: одни авторы тяготеют к радикализму, другие к консерватизму.

Как нам представляется, весьма полезно прислушаться к мнению одного из классиков отечественной психологии В.П.Зинченко. Обращаясь к анализу методологии отечественной психологии, В.П.Зинченко отмечает, что «методология была связана не столько с теорией и философией, сколько с идеологией, находившейся *над* всем. Последняя была крайне агрессивна, претенциозна и самозванна» /7, с.98/. Автор замечает, что в отечественной психологии были сформулированы методологические принципы, которые сохраняются в виде недостаточно отрефлексированных схематизмов профессионального сознания. «Беда в том, – пишет В.П.Зинченко, – что они излагаются именно в форме постулатов, а не проблем, что сковывает свободу мысли и ис-

следования» /7, с.98-99/. Автор предпринимает детальный анализ методологических принципов (постулатов), которые составляли ядро методологии отечественной психологической науки: принципа системности, принципа детерминизма, принципа отражения, постулата о рефлекторной природе психики, принципа деятельности, принципа единства сознания и деятельности, постулата социальности (личность есть совокупность всех общественных отношений). В.П.Зинченко приходит к выводу, что налицо «недостаточность, а то и неполноценность, неадекватность, так называемых, методологических принципов советской психологии. Иначе и не могло быть, поскольку навязываемая «самозванцами мысли» идеология выполняла служебные функции контроля за развитием науки и средства направлять это развитие в нужном направлении (хотя что такое нужное направление никому, кроме самих ученых, не может быть ведомо). Но как известно, на всякого мудреца довольно простоты. Ученые, лукаво прикрываясь идеологическими стандартами и штампами, обеспечивали себе хотя бы относительно безопасные условия для развития науки. И нужно сказать, что такую защитную функцию методология выполняла, если не становилась самоцелью» /7, с.114/. В.П.Зинченко заключает: «Жизнь сложна. И мы меньше всего склонны призывать к ее упрощению. Его предела, кажется, уже достигла методология, которая к несчастью претендовала и на роль теории... Абсолютизация любого методологического подхода препятствует теоретической работе. Например, системный подход выдавался за последнее слово именно в теории психологии, и тем самым он мог породить только бессистемную эмпирию. Но теоретическая работа шла как бы под сурдинку методологии и для ее выявления нужно проведение специальной работы» /7, с.115/. Нельзя не согласиться с суждением классика отечественной психологии: «Едва ли целесообразно призывать к полному разоблачению методологических мифов. Прямая борьба с догматами бессмысленна. Более уместна их конструк-

тивная критика, ограничение их влияния, выдвижение разумных оппозиций. В итоге они сами постепенно сойдут со сцены или трансформируются из непреложных постулатов и принципов в возможные подходы. Другими словами, некоторые из методологических принципов займут скромное место научных и методических подходов» /7, с.100/.

Сформулируем нашу точку зрения на проблему методологии. Мы полагаем, что дискуссии по поводу методологии психологической науки во многом связаны с эмоциональными оценками («методологическими эмоциями», по А.В.Юревичу). Конечно, если идеология попытается подменить собой науку, это плохо и совершенно недопустимо. Вместе с тем, вряд ли стоит отрицать, что к психологии применимы общие стандарты научного мышления и логики научного познания. Поэтому философский и общенаучный уровни методологии, задающие общие правила рассуждения, обоснования, доказательства, несомненно, должны присутствовать в сознании научного психолога. Но наиболее важными для психологии все же являются собственно психологические методологические представления, собственная методология психологии. Подчеркнем, что крайне опасно полагать, что для психологии безоговорочно подходят разработки, полученные на материале естественных наук. Очень часто делаются обобщения, представляющиеся совершенно неоправданными (ибо за ними не стоит конкретных специальных исследований), согласнo которым естественнонаучные стандарты распространяются на область *всей психологии*. Этот уровень собственно психологической методологии (как нам представляется, важнейший среди всего методологического психологического знания) подменялся в советской психологии набором принципов и постулатов, о которых писал в цитированной выше работе В.П.Зинченко. Можно согласиться с В.П.Зинченко и в том, что абсолютизация принципов неперспективна. Вместо «приговаривания» принципов методологии стоит обратить более пристальное внимание

на разработку проблем предмета, метода, объяснения в психологии, обеспечение интеграции психологического знания и др.

Важно подчеркнуть, что необходимо различать собственно *методологию* психологии и *теорию* психологии и, несомненно, методология не должна подменять собой теории. Несомненно, что те или иные психологические теории могут иметь методологическое значение и выступать в качестве методологии при осуществлении конкретного психологического исследования. Но должна существовать *собственная методология психологической науки* в узком смысле, обеспечивающая выполнение определенных функций.

Наверное, это должна быть *научная* методология. Психология не должна утратить статус науки. Как бы то ни было, психология несомненно является наукой. Ее нельзя «безнаказанно» свести к естественнонаучной, либо гуманистической парадигме. В качестве неизбежного наказания, как уже упоминалось, следуют «неоправданные ограничения», неадекватность которых очевидна, а цена не просто высока, но чрезмерна.

Наверное, это должна быть методология *на исторической основе*. Этот тезис в свое время формулировался Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, М.Г. Ярошевским и др.

Наверное, это должна быть методология, *свободная от идеологии*. В нашем отечестве об этом полезно помнить; вся опасность в том, что идеология каждый раз может выступать в новом обличье (в том числе в обличье агрессивного «освобождения от старых идеологических пут»).

Наверное, это должна быть методология *плюралистическая*, исходящая из того, что путей к истине может быть много. Некоторые могут быть более адекватны, чем другие. Но это не основание принимать какой-то из них за универсальный.

Наверное, это должна быть методология, ориентированная не только на познание психического, но и *на практику*.

И последнее, может быть, самое главное. Это должна быть *содержательно психоло-*

*гическая* методология. Не пытающаяся свести «многомерное» человеческое существо к адаптации, деятельности, общению, но осознающая его и как душевное, и как духовное. Следовательно, психология должна стать на путь собственного развития: естественные и гуманитарные науки не могут быть образцом для построения психологии. На заре своего самостоятельного существования научная психология последовательно попыталась реализовать обе «линии». Ни «чистые линии», ни многочисленные попытки их соединения существенного успеха не принесли. Может быть, дело в том, что «наиболее возвышенное и совершенное» (Аристотель) нуждается в особом исследовательском подходе, специальной содержательной методологии.

По нашему мнению, это не должна быть методология «сверху», идущая от философии или идеологии, а методология «снизу», вырастающая из логики развития самой психологии. Забегая вперед, отметим, что такое основание для построения концепции методологии мы обнаружили в соотношении теории и метода в психологии – структурном инварианте, характеризующем любой исследовательский подход, поскольку он отражает логику психологического исследования.

Приступая к циклу методологических исследований и намечая контуры новой методологии психологической науки, мы отмечали, что, вероятно, она должна складываться из следующих составляющих, соответствующих трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания:

1. Когнитивной (познавательной) методологии, описывающей принципы и стратегии исследования психического.

2. Коммуникативной методологии, обеспечивающей соотношение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии.

3. Методологии психологической практики (практико-ориентированной психологии).

*Когнитивная* (познавательная) составляющая – традиционная для классической мето-

дологии сфера интересов: проблема предмета психологии, соотношение теории и метода в психологии, структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, особенности порождения, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и операциональный состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и вненаучного знания и т.д. Здесь что ни слово – проблема. Обозначим для примера лишь некоторые.

*Предмет науки.* В психологии есть достаточные основания предполагать, что предмет имеет непростое строение: можно выделить декларируемый, реальный и рационализированный. Предмет науки и предмет исследования не совпадают, могут быть выделены различные их взаимоотношения. Даже методы психологии, как ни странно, тоже представляют собой «проблему». Если эмпирические методы достаточно хорошо изучены, разработаны интересные классификации, то о теоретических методах этого сказать явно нельзя. Не исследовано должным образом соотношение теории и метода в психологии. В «познавательной» составляющей может быть выделен особый блок, имеющий в настоящее время для нашей психологии чрезвычайную важность. Это своего рода «метаметодология». Учитывая то, что в психологии существует множественность понимания предмета психологической науки и множественность объяснения, необходимо осуществление сравнительно-методологического анализа. Без такого анализа практически невозможно соотношение теорий, концепций, подходов, ориентаций.

*Коммуникативная* составляющая представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки. Коммуникативная составляющая призвана помочь нахождению взаимопонимания как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной составляющей

методологии - в соотношении (в первую очередь в разработке инструментария, аппарата такого соотношения) теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов.

*Практическая* составляющая – область методологии, которая начинает складываться сейчас на наших глазах. В нашем обществе происходит бурный расцвет практической психологии: в образовании, в медицине, в бизнесе. Востребованность психологических знаний велика. И совершенно ясно, что и по задачам, и по методам, и по содержанию самого психологического знания практическая психология это особая область. Деятельность психолога-практика, ее методология – важный блок «практической» составляющей. Принципы разработки различных психотехник и психотехнологий - не менее актуальный «модуль», не получивший пока необходимой разработки. Здесь тоже огромное количество нерешенных проблем. Подчеркнем – именно методологических проблем! Практическая психология возникает на других основаниях: в отличие от традиционной научной психологии она имеет «объектную», а не «предметную» ориентацию, она более «антропологична», если воспользоваться терминологией П.Фресса.

Последующие исследования и развитие отечественной психологической науки в последние годы показали, что избранный путь является верным. Остановимся (очень кратко) на некоторых принципиальных вопросах, касающихся указанных блоков методологии.

*Когнитивная методология.* Основные проблемы содержательной методологии обычно представляются так: структура научного знания вообще и научной теории в особенности; законы порождения, функционирования и изменения научных теорий; понятийный каркас науки и ее отдельных дисциплин; характеристика схем объяснения, принятых в науке; структура и операциональный состав методов науки; условия и критерии научности /3/.

Разработка отдельных вопросов методологии (даже таких важнейших для психоло-



гии как проблема предмета, метода, объяснения и т.д.) взятых самих по себе не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку концепции интегративной когнитивной методологии, под которой понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, психологического факта, теории в их взаимосвязи. Таким образом, на повестке дня стоит разработка общей методологии (интегративной когнитивной методологии). Главная сложность в разработке настоящей проблемы 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. Мы полагаем, что:

1) разработка общей методологии возможна, т.к. существует универсальная модель, позволяющая свести в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории;

2) использование интегративной когнитивной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов.

Итак, под интегративной когнитивной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, факта, теории в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологи-

ческих вопросов современной психологии. Очевидно, что целостная когнитивная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т.е., 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. Как нам представляется, в качестве такого основания может быть предложена модель соотношения теории и метода в психологии. Данная модель включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория (в структуру которой входят базовая категория, идея метода, моделирующие представления, организующая схема), метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема является замкнутой, т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы.

*Коммуникативная методология.* Традиционно методология фактически рассматривается только в своей познавательной, когнитивной функции (см. определение методологии, рассмотренное выше). Это, несомненно, важнейшая функция методологии. Но, как можно полагать, далеко не единственная. В течение многих десятилетий методология психологии была направлена исключительно на разработку средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Методология психологической науки должна выполнять и коммуникативную функцию, т.е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами внутри психологической науки. Сегодня совершенно ясно, что современная психология далека от единства. Различные парадигмы и подходы в сегодняшней психологии различаются не меньше, чем пси-

хологические школы периода открытого кризиса. Собственно, сейчас мы имеем дело с настоящим «полноценным» методологическим кризисом. Для того, чтобы только «просто разобраться» в сложившейся ситуации, необходимо сопоставление научных концептуальных систем, выполненных в разных научных традициях.

Важно подчеркнуть, что одного желания, «доброй воли» психологов для установления необходимой коммуникации между концептуальными системами мало. Для этого нужны реальные возможности, которые может обеспечить использование инструмента — понятийного аппарата коммуникативной методологии. Видимо, Юнг был прав, утверждая, что время глобальных теорий в психологии еще не наступило. Поэтому, возможно, стоит переменить ориентацию — вместо тщетных попыток создания «супертеории» перейти к «нормальной» работе по упорядочению, соотнесению уже добытого знания. Представляется, что научная психология в полной мере еще не осознала реальных размеров того богатства, которое накоплено предыдущими поколениями научных психологов и действительно существует. Для того, чтобы это осознать, необходимо изменение установки. В психологии действительно накоплено огромное количество научного материала, выдвинуто множество гипотез и теорий, сформулировано много концепций. Главная проблема состоит в недостаточном реальном взаимном соотношении различных подходов и теорий. Особенно важно подчеркнуть, что дело отнюдь не в «нежелании» психологов вступать в научную коммуникацию, а в отсутствии реального методологического аппарата, позволяющего произвести такого рода соотношение. Сегодня необходимо направить усилия на разработку научного аппарата, позволяющего реально соотносить различные концепции и, тем самым, способствовать установлению взаимопонимания в рамках научной психологии. Конкретная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке модели методологии психологической

науки, ориентированной на коммуникацию, т.е. предполагающей улучшение реального взаимопонимания (как «внутри» академической психологии, так и в достаточно непростых «отношениях» последней с психологией практико-ориентированной, нетрадиционными психологиями и т.д.).

В психологии накоплено огромное количество различного фактического материала, выдвинута масса гипотез, сформулировано множество концепций разного уровня. Вместе с тем обобщающей концепции (на что психологическая наука была явно ориентирована) создать не удалось, хотя некоторые направления в психологии минувшего века на это (явно или неявно) претендовали. Необходимость разработки коммуникативной методологии определяется тем, что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобщений, концепций и теорий разного уровня. Вместе с тем (ввиду отсутствия общепринятых универсальных теорий) не складывается общая картина психического, которая удовлетворила бы потребность психологического сообщества в адекватной общей теории. Психологи вынуждены пользоваться совокупностью концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять соотношение различных психологических теорий и в перспективе производить интеграцию психологического знания. Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечивающей соотношение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания. Теоретическую основу коммуникативной методологии составляет концепция соотношения теории и метода в психологии /4/. Наибольшую трудность, как показывает развитие психологии в XX столетии, являет собой «несоразмерность», «несопоставимость» различных психологических концепций, что подчеркивается многими авторами, которым это препятствие представляется вообще не-

преодолимым: по их мнению, различные подходы, парадигмы являются несоотносимыми.

Предложенная нами схема соотношения теории и метода в психологии является 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 реального предмета исследования). Разработка коммуникативной методологии сделала реальной интеграцию психологического знания. Об интеграции в социальной психологии пишет А.Л.Журавлев. Среди работ в этом направлении необходимо отметить исследования В.А.Янчука, в которых реализуются идеи интегративно-эkleктического подхода. Интегративно-эkleктический подход обосновывает необходимость и продуктивность сотрудничества и партнерства различных психологических традиций. Он направлен на взаимообогащение и взаиморазвитие. Важно подчеркнуть, что данный подход представляет собой не «декларацию о намерениях», а он уже успешно реализуется на практике.

При этом об интеграции в психологии, в частности, об интеграции психологического знания много говорится именно в последние годы. Новая волна интеграционного движения началась совсем недавно. Остановимся на ней несколько подробнее. В 2003 году в Ярославле начал издаваться журнал «Вестник интегративной психологии» (гл. ред. проф. В.В.Козлов). Ежегодно в Ярославле проводятся конференции, посвященные обсуждению проблем интегративной психологии. В рамках интегративной психологии произошло и оформление соответствующей интегративной методологии. В.В.Козлов характеризует задачи интегративной методологии так: «Интегративная методология (К.Уилбер, С.Гроф, В.В.Козлов) ... предполагает консолидацию многих областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии» /8, с.8/. Отметим, что, по мысли создателей интегративного подхода В.В.Козлова и В.В.Новикова, «именно интегративный подход дает возможность более широкого, целостного и многогранного взгляда на понимание человеческой природы и всей Вселен-

ной. С позиции этого подхода представляется возможным свести воедино основные положения трех ведущих направлений психологии и психотерапии: ортодоксального, гуманистического и трансперсонального в рамках концептуальной схемы интегративного подхода» /9, с. 193-194/.

В.В.Козлов является автором известного «Манифеста интегративной психологии». Приведем этот во многом показательный документ:

*«Мы хотим предложить вниманию всех «Манифест интегративной психологии», который является для нас сводом общих принципов реализации интегративного подхода.*

*Первый, глобальный принцип - единство психологии. Мы считаем, что психология в процессе своего исторического развития дошла до такой стадии, когда ее объединение не только возможно и желательно, но и неизбежно. Психология миновала стадии детства и юности и вступила в стадию зрелости. Это предполагает коренные качественные изменения и самой психологии в целом, и ее носителей – психологов. Развитие психологии достигло того уровня, когда стремление к единству совпадает со способностями для достижения этого.*

*Второй принцип - идея непротиворечивости. Мы стремимся сами и призываем всех психологов стремиться к созданию такой системы психологии и сообщества психологов, в котором вообще не будет конфликтов и непримиримости, желания подавить и уничтожить школы психологии, а также их представителей.*

*Мы провозглашаем, что каждый психолог имеет благородную цель понимания себя и других. Следовательно, исходя из нашего истинного стремления, мы должны стремиться к объединению и жить в духе непротиворечивости.*

*Мы разные, но не чужие. Эти принципы должны быть включены в программы психологических школ и направлений, им должны обучаться все представители психологии. Представители интегративной психологии должны быть живым примером такого единства в понимании и действии.*

*Третий принцип – идея психологического сообщества взаимопонимания и взаимной*

*поддержки. Мы стремимся сами и призываем всех психологов стремиться к созданию в масштабах всей планеты такого сообщества психологов, в котором будут удовлетворяться потребности психологов в самореализации и в котором родится, расцветёт и утвердится психолог, познавший немислимую ранее полноту жизни и реализующий духовные функции социальных сообществ. Мы признаем, что путь к созданию «Психологического сообщества взаимопонимания и взаимной поддержки», в полной мере пока неизвестен и нужно начать с пропаганды самой идеи. А путь к цели психологи рано или поздно найдут.*

**Четвёртый принцип – идея полного равенства всех психологических школ и их представителей, невзирая на пол, национальность, расу, кастовую или государственную принадлежность.** Для начала, нам надо добиться понимания того, что мы разные, но равные. Любая психологическая теория, концепция являются попыткой понимания своего предмета и одновременно права, обязанности психолога самостоятельно искать истину.

**Пятый принцип – идея признания общего истока и глубинного единства всех представлений о психическом, включая не только психологические школы, но и мировые религии, различные духовные традиции, философские и психотерапевтические, эзотерические и профанические.** Вера не противоречит разуму, психологическая наука и духовный поиск могут быть в гармонии» /10, с.10/.

Отметим, что не подлежит никакому сомнению гуманистическая и демократическая направленность данного документа. Стремление к взаимопониманию в высшей степени похвально, а положение, согласно которому наука и практика, искусство и философия содержат пусть различное, но знание о психическом неоднократно выдвигалось и обосновывалось. Возникает вопрос: какова дистанция между замечательными декларациями и реалиями жизни психологического сообщества? Будут ли восприняты эти призывы? Какова будет эффективность этих призывов к психологам? И, наконец, главный вопрос – удастся

ли «свести воедино» основные направления психологии (В.В.Новиков, В.В.Козлов)?

Нам представляется, что подобного рода документы при всей их позитивной составляющей, редко приводят к ожидаемым результатам. Дело в том, что одного желания, доброй воли здесь недостаточно. Коммуникация в науке имеет выраженную специфику. Здесь мало стремиться к пониманию и пытаться понять, для этого требуются специальные инструменты (отметим, что разработка этих инструментов представляет одну из важнейших задач методологии психологической науки, а коммуникативная методология является попыткой разработки такого инструмента).

**Методология психологической практики.** В разработку данной проблематики большой вклад внесли работы Ф.Е.Василюка /11/ и И.Н.Карицкого /12; 13/, опубликованные в последние годы. В работе И.Н. Карицкого выделяются основания психологических практик: «В целом основания психологической практики подразделяются на социальные, личностные, потребностно-целевые, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные (инструментальные) и феноменальные. Потребностно-целевые, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные (инструментальные) и феноменальные составляют условно вертикальную структуру практики. Социальные и личностные – представляют другой срез психопрактики (или ее другое измерение), т.е. в них в той или иной степени представлены прочие основания психологической практики» /13, с. 230/. Автором разработана модель психологической практики, что позволяет наметить классификации уже реально существующих психологических практик. По нашему мнению, разработанная И.Н.Карицким концепция психологической практики является значительным прорывом, существенно расширяющим исследовательские горизонты.

В заключение подчеркнем, что методологические вопросы психологии должны исследоваться в комплексе. Это положение представляет собой ядро интегративной когнитивной методологии, различные аспекты

которой были раскрыты выше. Вместе с тем, нельзя не видеть, что центральной методологической проблемой остается проблема предмета психологии. Нами был осуществлен теоретический анализ проблемы предмета психологии /14/, который показал, что современной психологии необходим пересмотр представлений о предмете психологической науки. Необходима новая, широкая трактовка предмета. Понимание психического исключительно как свойства материи делает невозможным изучение психического как реальности, объективно существующей. “Замыкание” психического на физиологию (имеются в виду попытки, совершаемые с упорством, достойным лучшего применения) лишает психического самодвижения, энергетических характеристик. Поэтому становится абсолютной неизбежностью обнаружение движущих “причин” в биологии, в социуме, в логике. В результате получается, что психическое лишается собственных законов: на психическое переносятся либо механические (химические, термодинамические, синергетические и пр.), либо герменевтические закономерности. Но главное, все же, в том, что психологическое при таком подходе неизбежно сводится к непсихологическому. Между тем известное требование Эдуарда Шпрангера “psychologica – psychological” (то есть «психическое следует изучать через психическое») по-прежнему актуально для психологии. Не стоит и говорить о том, что пока психическое понимается как отражение или же как поведение и т.д., не существует реальной возможности соотнесения исследований, в которых изучается, скажем, реагирование на тот или иной сигнал, и, к примеру, трансперсональные феномены, хотя они, несомненно, относятся к различным проблемным полям одной науки – психологии. Таким образом, проблема предмета остается и на сегодняшний день центральной методологической проблемой психологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2:

Предмет психологии. – Ярославль: МАПН, 2004. – С.276-291.

2. Юревич А.В. Методы интеграции психологического знания // Труды Ярославского методологического семинара. Т.3. Метод психологии. – Ярославль, 2005, – С. 377-397.

3. Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989, – С. 359-360.

4. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. – Ярославль, 1998.

5. Волков И. П. Какая методология нужна отечественной психологии, кому и зачем? // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 1: Методология психологии. – Ярославль, 2003.

6. Тютюнник В. И. Основы психологических исследований. – М., 2002.

7. Зинченко В.П. Преходящие и вечные проблемы психологии // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии. – Ярославль, 2003. – С.98-134.

8. Козлов В.В. Интегративная психология: предмет, задачи и перспективы // Вестник интегративной психологии, Вып №1, 2003. – С.6-11.

9. Новиков В.В., Козлов В.В. К определению интегративной методологии // Человек. Власть. Общество. – Хабаровск: Дальний Восток, 2002. – С.191-194.

10. Козлов В.В. Манифест интегративной психологии // Социальная психология XXI века. Т.1. – Ярославль, 2004. – С.10.

11. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М., 2003.

12. Карицкий И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. – М., Челябинск: Социум, 2002.

13. Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. – М.: ИПРАН, 2007. – С.223-246.

14. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. – Ярославль, 2007.

В.М. ПОЛОНСКИЙ

## МЕТОДЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ НОВИЗНЫ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются методы оценки новизны результатов педагогических исследований. Охарактеризованы критерии оценки новизны, уровни новизны исследований, информационный метод оценки новизны и метод эталонного сравнения. Статья написана по материалам исследования выполненного при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Методы определения новизны результатов научно-педагогических исследований проект № 09-06-00013а».

Мақалада педагогикалық зерттеулер нәтижелерінің жаңалық дәрежесін бағалау әдістері қарастырылды. Зерттеулердің жаңалықты бағалаудың өлшемдері, деңгейлері, ақпараттың әдісі мен эталондық салыстыру әдісі сипатталады. Мақала «№09-06-00013а ғылыми –педагогикалық зерттеу жобасының нәтижесінің жаңалығын анықтау әдістемесі » атты РГНФ ғылыми-зерттеу жобасының шеңберінде РГНФ қаржылай қолдауымен атқарылған зерттеулер материалдар негізінде жазылған.

### *Annotation*

This article discusses methods for assessing the novelty of the results of educational research. There have been described the evaluation criteria of novelty, the levels of novelty research, information and method of assessing the novelty of the method of the standard of comparison.

*Ключевые слова:* новизна результатов педагогического исследования, критерии оценки новизны исследования, информационный метод оценки новизны исследования, метод эталонного сравнения для оценки новизны исследования.

**П**од исследованием в педагогике понимаются процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержания, принципах, методах и формах, управлении образованием. Научное исследование основывается на точно установленных фактах, которые допускают их эмпирическую проверку, опирается на уже известные теории, отличается целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов. Научно-педагогическое исследование можно охарактеризовать с точки зрения его качества и эффективности.

Качество исследования тесно связано с потребительной стоимостью продукта науки,

находится с ней в диалектическом единстве. Для оценки степени полезности всякой потребительной стоимости, в данном случае полезности научной продукции, прибегают к исследованию ее качества, совокупности теоретических и практических положений, полученных в итоге исследования. Качество исследования детерминировано новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью полученных в исследовании результатов.

Качество фундаментальных научно-педагогических исследований определяется принципиально новыми концепциями, идеями, подходами в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики, значимостью полученных результатов для теории и практики, перспективой, которую они открывают для развития прикладных исследований.



Качество прикладных научно-педагогических исследований и разработок определяется их практической значимостью, влиянием на процессы обучения и воспитания, актуальностью полученных знаний. Превращение потенциальной потребительной стоимости исследования в действительную происходит в процессе внедрения научного продукта в практику.

В основе оценки качества научно-педагогических исследований лежит дифференцированный подход. Результат исследования оценивается в зависимости от области педагогики и типа работы с помощью общенаучных, типовых и конкретно-научных критериев.

В Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике в науке» научная (научно-исследовательская) деятельность определяется как деятельность, направленная на получение и применение новых знаний.

Под научным и (или) научно-техническим результатом понимается продукт научной и (или) научно-технической деятельности, содержащий новые знания или решения и зафиксированный на любом информационном носителе/1/.

Научную ценность представляют лишь те исследования, в результате которых получены общественно новые знания. Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в педагогической науке и практике положений не может получить общественного признания как результат исследовательского труда. Это требование распространяется и на те случаи, когда «новые результаты» отличаются от старых лишь терминологически.

Основной единицей анализа качества педагогического исследования является его результат (продукт). Для оценки качества результат должен быть раскрыт с содержательной и внутренне связанной с ней аксиологической (ценностной) стороны. Содержательную сторону результата характеризует критерий новизны. Ценностную сторону - критерии теоретической и практической значимости, актуальности. Теоретическая и практическая

значимость характеризует реальную ценность полученных результатов, актуальность - потенциальную, которая может быть выявлена после завершения работы.

*Критерий новизны* характеризует содержательную сторону результата, новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не были зафиксированы в науке и практике. Научной ценностью обладают лишь те исследования, которые содержат общественно новые знания, выступающие исходной ступенью для постоянно возрастающего их числа. Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в педагогической науке и практике положений не может получить признания как результат исследовательского труда. Это требование распространяется и на те случаи, когда «новые результаты» отличаются от старых лишь терминологически.

Для описания новизны мы предлагаем использовать следующие характеристики.

*Вид новизны.* С этой точки зрения можно выделить теоретическую новизну (концепция, гипотеза, терминология и т.д.) и практическую (правило, предложение, рекомендация, средство, требование, методическая система и т.д.). В зависимости от типа работы и области исследования на первый план будет выходить его теоретическая или практическая новизна.

*Уровень новизны* - характеризует место полученных знаний в ряду известных и их преэминентность. Он оценивается с помощью уровня конкретизации, дополнения и преобразования.

*Уровень конкретизации* - полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т.д.

Контроль знаний надо проводить регулярно. Уточняется количество в зависимости от объема материала.

*Уровень дополнения* - полученный результат расширяет известные теоретические

и практические положения, включает новые элементы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее.

Например, принцип научности в дидактике был сформулирован М.Н. Скаткиным в 50-х гг. Он включал следующие условия: научная достоверность сообщаемых учащимся сведений, вскрытие сущности описываемых явлений, показ явлений в их взаимосвязи и скачкообразного характера развития, ознакомление учащихся с важнейшими материалистическими теориями, формирование у учащихся верных представлений о познаваемости мира, об абсолютной и относительной истине, ознакомление с методами научного познания.

В 80-х гг. Л.Я.Зорина на основе проведенного исследования дополнила этот принцип еще тремя новыми положениями, которые ранее не были известны: соответствие содержания образования уровню современной науки; создание у учащихся верных представлений об общих методах научного познания (частные методы входят в предметное содержание и являются частью методологических принципов); раскрытие важнейших закономерностей процессов познания (знание о теории, ее элементах, структуре и функциях). Эти требования дополняют известные положения, касающиеся принципа научности, расширяют наши представления по данному вопросу.

*Уровень преобразования* характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается новый подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области.

*Критерий теоретической значимости* характеризует ценностную сторону результата, показывает влияние результатов исследования на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в области обучения и воспитания, определяет вклад работы в развитие педагогической науки, цен-

ностную сторону результатов исследования. В отличие от критерия актуальности он характеризует готовый продукт исследования, менее зависит от времени и может не совпадать с актуальностью. Нередко правильная оценка работ дается через несколько лет, когда более четко обозначатся изменения, которые произошли в теории под влиянием полученных результатов.

По степени и широте влияния на теорию мы выделяем несколько уровней теоретической значимости: общепедагогический уровень, дисциплинарный уровень, общепроблемный уровень, частнопроблемный. Перечисленные уровни условны, границы между ними подвижны, однако в большинстве случаев их можно определить.

Теоретическая значимость исследования тесно связана с его новизной, степенью сформированности теоретических положений, т.е. концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки прикладных тем. В фундаментальных исследованиях концептуальность является сущностной характеристикой и отражает теоретическое кредо автора. Исследование, лишенное концепции, будет носить описательный или эклектический характер и в теоретическом отношении малоубедительно. Критерий теоретической значимости позволяет получать знания о сущности и закономерностях процесса воспитания, совершенствовать и преобразовывать практику, намечать проекты новой педагогической деятельности.

Следует отметить, что описание новизны результатов научно-педагогических исследований и теоретической значимости во многих работах полностью совпадают. Типичный пример, когда невозможно отличить эти критерии находим мы в докторской диссертации Т.С.Базаровой/2/.

Научная новизна исследования:

- определена совокупность положений, составляющих сущность и содержание процесса профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального

вуза (философские, социокультурные, образовательные);

- вскрыты и проанализированы имеющие место противоречия между всеми компонентами образовательного пространства;

- сформулирован и обоснован региональный подход как методологическая база исследования и разработки системы профессиональной подготовки в условиях регионального вуза;

- выдвинута и обоснована идея актуализации и развития субъектной сущности личности будущего социального работника посредством формирования его профессиональной компетентности, обусловленной особенностями полиэтнического региона;

- разработана авторская модель личности социального работника, осуществляющего профессиональную деятельность в полиэтническом регионе, представляющая совокупность компонентов профессиональной компетентности (специальный, социальный, личностный), каждый из которых отражает региональную специфику его реализации в профессиональной деятельности и т.д.

Теоретическая значимость результатов исследования:

- определены теоретико-методологические основы профессиональной подготовки социального работника, осуществляющего профессиональную деятельность в полиэтническом регионе (подходы, принципы, условия, методы);

- обосновано понятие регионального подхода, определяющего приоритетные направления развития системы профессиональной подготовки в условиях высшего образования в регионе;

- разработана модель социального работника, осуществляющего профессиональную деятельность в полиэтническом регионе;

- сформировано понятие «социальное творчество», как системная характеристика личности социального работника;

- обобщено и обосновано понятие профессиональной компетентности как личностно-деятельностного феномена, разработаны

структура и сущностные характеристики профессиональной компетентности социального работника;

- обоснованы содержание и логика использования комплекса социально-педагогических ситуаций в процессе развития социальной креативности будущего специалиста.

Подобных примеров можно привести множество. Мы привели один из последних.

#### *Методы определения новизны результатов научно-педагогических исследований*

*Метод эталонного сравнения включает:* составление эталона; анализ и классификацию полученных результатов; сравнение базового варианта и результатов анализируемой работы. За эталон (базовый вариант) принимают известные к данному моменту времени теоретические и практические знания в области народного образования и педагогики, отобранные и описанные по определенной схеме. Составление базового варианта предполагает анализ литературы по искомой проблеме, классификацию знаний по видам и их описание с помощью соответствующих характеристик. Таким образом получают перечень основных результатов (концепций, методов, идей, рекомендаций и т.д.) по искомой проблеме, которые будут выполнять роль эталона. Данный эталон относителен и действует определенное время.

*На этапе анализа и классификации эксперты анализируют результаты оцениваемой работы и классифицируют ее по видам знаний, содержанию и уровню новизны. На заключительном этапе проводится сравнение базового варианта (эталона) и результатов анализируемой работы. В зависимости от степени совпадения или несовпадения базового варианта и полученных результатов итоги анализируемой работы оцениваются как известные или новые.*

*Информационный метод определения новизны включает поиск документа, в котором с наибольшей вероятностью могут содержаться аналогичные выводам из искомой*

работы. Его следует применять в тех случаях, когда нет базового варианта для сравнения, а также результаты исследования не анализируются. Эксперты читают документы и делают выводы, целиком опираясь на свой опыт и интуицию.

Фиксируется лишь название документа (диссертации, научного отчета, статьи) и основные задачи, которые были поставлены в работе. Полученные выводы не описываются. Методика определения новизны сводится к поиску релевантного документа, содержание которой в наибольшей степени соответствует анализируемому источнику. Далее эксперты отбирают документы и сравнивают их между собой по новизне. В этом случае сокращается время поиска документов, в которых с наибольшей вероятностью могут находиться одинаковые или близкие выводы. Во всех случаях остается вероятность, что есть документ, который не вошел в базу данных, но содержит аналогичные выводы. Однако такая вероятность значительно ниже, чем при экспертной оценки новизны.

Для оценки новизны результатов научно-педагогических исследований может быть использован разработанный нами метод антиципации (*предвосхищения*). Этот метод более простой по исполнению, но дает менее надежные результаты. Он эффективен для анализа выполненных и предварительно планируемых исследований. Суть метода состоит в том, что результаты анализируемой работы формулируются в виде вопросов, которые задаются экспертам. Эксперты отвечают на заданные вопросы, как бы предвосхищая выводы исследования. В случае совпадения ответов экспертов и результатов, которые описаны в работе эти результаты считаются известными. Нередко ответы экспертов на вопросы и результаты исследования не совпадают, тем не менее эти результаты могут быть известны. Поэтому в данном случае новизна выводов должна определяться дополнительно традиционными способами. Возможен другой вариант метода: экспертам в виде вопросов дают задачи, которые ставил перед собой

исследователь. В зависимости от ответов экспертов на эти вопросы, как и в предыдущих случаях, определяется новизна выводов.

В последнее время для проверки текстовых документов на наличие заимствований из общедоступных сетевых источников стали использовать Интернет-сервис AntiPlagiat.ru. Учреждения, подключенные к этому сервису получили возможность проверять работы на оригинальность по базе текстов, насчитывающей более 11 млн. документов и по диссертационному фонду Российской государственной библиотеки, в котором около 250 тыс. документов. Ряд вузов уже проверяет курсовые работы, рефераты, диссертаций и иных документов по диссертационной базе РГБ. В ближайшее время антиплагиат станет доступным различным категориям пользователей как платный сервер.

В принципе данный сервис может быть использован и для проверки новизны результатов исследований. Система основана на совпадении текстов разных работ. При определении новизны научных исследований здесь нужно быть очень осторожным, особенно, когда речь идет о процентах текста, заимствованного из другого источника. Количественный подход во многих случаях здесь плохо подходит.

Одна фраза в научном тексте, одна новая мысль может изменить смысл всего текста, по-новому решить проблему. Чтобы определить авторство во многих случаях нужно иметь всю информацию в Интернете или в базе данных по теме. Сейчас этого нет. Только небольшая часть материала имеется в электронном виде. Большинство научных текстов остаются на бумажных носителях. В ближайшие годы да и в отдаленной перспективе, вряд ли, они будут переведены на электронные носители.

Следует иметь в виду, что научные работники нередко публикуют свои работы несколько раз, дополняют, исправляют, создают новые варианты. Монографии, учебники диссертационные работы нередко включают в том или ином виде прежние статьи или их

тезисы, в которых автор последовательно отстаивает свои позиции. Повторение основных идей, положений, концепций в той или иной степени неизбежно. На одноразовые работы и высказывания пользователи просто не обратят внимания. Чем более ценная работа, тем больше авторов цитируют ее результаты или даже повторяют их. Многие авторы цитируют первоисточники на законных основаниях. Автора могут обвинить в плагиате, если он опубликовал свою работу или её дополненный вариант второй раз. При этом первая публикация могла быть списана другим автором и опубликована в Интернете. В этом случае система укажет на плагиат как раз наоборот. Очень возможны ситуации, когда трудно определить, кто у кого и что заимствовал. К сказанному добавим, что уже в Интернете появились системы, позволяющие студентам при сдаче рефератов «не попасть впросак». Такие системы способны обмануть антиплагиат за счет перестановки абзацев и отдельных слов.

На наш взгляд, дело не столько в определении авторских прав, хотя и это следует иметь в виду. Для развития науки гораздо важнее определять новизну работы для включения новых результатов в общенаучный

фонд, предупредить дублирование и параллелизм в исследованиях, сосредоточить силы и средства научных сотрудников на решающих направлениях развития педагогики.

Внедрение предлагаемых методов оценки новизны результатов научно-педагогических исследований в практику работы экспертных советов, разумеется, не может быть единовременным актом. Для этого потребуются определенная организационная перестройка, введение обязательных требований к оформлению результатов выполненных исследований, разработка эталонов имеющихся результатов по различным областям педагогической науки. Вместе с тем такие изменения, на наш взгляд, необходимы. Они положительно скажутся на эффективности и качестве исследований, развитии педагогической науки и практики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. О науке и государственной научно-технической политике РФ.: Федеральный закон. Принят Гос. Думой 12 июля 1996 г. Одобрен Советом Федерации 7 августа 1996 г.
2. Базарова Татьяна Содномовна. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза. – Улан-Уде, 2010 г.- С.9-11.

*Н.С. ШАДРИН*

### **НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ОБЩЕНИЯ И ДВИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ К «БЫТИЮ-В-МИРЕ»: РЕАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕПЯТСТВИЯ**

#### *Аннотация*

В статье рассматривается экзистенциальное понимание «бытия-в-мире» (Хайдеггер), воспринятое гуманистическими психологами и педагогами. С позиций культурно-исторического подхода высший уровень включения существования личности в пространственно-временной континуум социума может быть назван «бытием-в-мире». В этом контексте трактуются новые парадигмы общения и некоторые проблемные моменты современного образования.

Мақалада «әлемдік тұрмыста» (Хайдеггер) экзистенциалды түсінігі, психологтар мен педагогтардың гуманистілік қабылдауы жан-жақты қарастырылады. Мәдени тарихи тұрғыдан келгенде тұлғаның өмір сүруінің жоғары деңгейін іске қосу социумның кеңістік уақытша континуумы «әлемдік тұрмыс» деп аталуы мүмкін. Бұл контексте қарым-қатынастардың жаңа парадигмалары мен заманауи білім берудің кейбір проблемалық сәттері баяндалады.

Annotation

Existential conception "In-der-Welt-Sein" (Heidegger) conceiving of humanistic psychologist and pedagogies is considered in the article. From cultural-historical position highest level of the inclusion of personal existence to the space-time continuum of social being can named "In-der-Welt-Sein". In that context the new paradigms of communication and some problems of modern education are treating.

*Ключевые слова:* экзистенция, бытие-в-мире, социокультурный подход, «пространственная» и «временная» парадигмы общения, воспитание, ценности.

Проблема «бытия-в-мире» как высшего уровня существования личности была поставлена в рамках экзистенциально-гуманистической парадигмы, основные положения которой были разработаны философами Хайдеггером и Сартром и их последователями в области психологии личности и психотерапии (американские психологи и психотерапевты К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мэй и И. Ялом, основатели дазайн-анализа в психотерапии Л. Бинсвангер и М. Босс, а также экзистенциального психоанализа В. Франкл, А. Лэнгле, С. Мадди и др.), а также экзистенциальной и антропологической педагогики (О. Больнов).

В этой парадигме, если говорить обобщенно, личность трактуется как изначально особая, активная форма существования, или «экзистенция», как бы «подвешенная» между конечным существованием и бесконечным Бытием (миром в целом). В работах указанных авторов, а также основателя онтопсихологии А. Менегетти /1/ вырисовываются следующие отличия бытия и существования.

Во-первых, это *недостижимая* для любого конечного существования *абсолютная «полнота», наполненность бытия*. Как пишет Сартр, «в-себе (бытие само по себе, в его максимальной абстракции от субъекта – Н.Ш.) есть полнота самого себя, и нельзя себе представить более тотальной полноты, более совершенного соответствия содержания содержанию»; в этом плане «насыщенность (densité) бытия-в-себе бесконечна» /2, p.116/.

Далее, в отличие от Бытия, которое «присутствует» всегда, везде и повсюду (и как бы «надвременно» и «надпространственно»), *существование*, в том числе личностное, обретает себя в конкретных условиях *пространства и времени*. (Эта идея есть и у М.М. Бахтина в его концепции «моего единственного

места» в бытии как основы ответственного поступка /3/).

Наконец, Бытие, в отличие от существования, не имеет частей и не содержит как часть даже само себя (А. Менегетти); существование же *может быть разделено на части*. Это подтверждается и на психологическом уровне (феномены «раздвоения» личности, а также множественности «Я», хорошо описанные психологами).

*Несопоставимость* существования по своим параметрам с Бытием ведет к тому, что оно становится «отрицанием бытия» («ничто», «пустотой» и т.д.). Поэтому перед лицом Бытия («мира в его мировости», по Хайдеггеру) личность может испытывать особый «страх» (Хайдеггер), «тревогу» (Сартр), отличные от «боязни» чего-то конкретного (реально существующего!) и обычной житейской тревоги и выступающие как особые *экзистенциальные* (относящиеся к *единству бытия и существования*) *переживания*.

Стержневое же положение экзистенциальной философии, психологии и психотерапии (как и онтопсихологии А. Менегетти) в том, что *приобщение существования к бытию возможно именно на личностном уровне*. При этом «зачерпывание» характеристик бытия *весьма плодотворно для развития личности, обеспечивая полноту существования человека, его единство и целостность, преодоление его отчужденного и «неподлинного» характера*; кроме того, «перед лицом» бытия реализуются высшие уровни *свободы*.

При этом «пустота» пространства *существования личности, структурированная свободными «проектами» человека, имеет особый, «активный» характер*. Она предстает скорее как многомерное «пространство свободы» (Р. Мэй), т.е. противостоит «косному» бытию и нацелена на вовлечение «частиц»

бытия (*parcelle d'être*) в сферу своих смысло-проектов («разжатие бытия», «трещина в бытии» у Сартра). Причем именно с помощью ценностных векторов и экзистенциальных переживаний индивидуальное существование как бы «упирается» в бесконечно плотное бытие и, пронизывая его, в какой-то мере наделяет его смыслом.

Так, в страхе (вариант экзистенциальных переживаний, по Хайдеггеру), нам дан «мир в его мировости» /4, с.305-306/, в его бесконечности и глобальности, как бы опасно «нависающий» над личностью, «приближающийся» к ней и т.д. Причем страх надо отличать от обычной эмоции боязни, ибо в подлинном страхе «то, чего мы боимся, может оказаться неопределенным, т.е. уже не быть чем-то наличным в мире» /4, с.305/. Боязнь возникает по поводу чего-то реально существующего (сущего, а не бытия!) и связана скорее с определенными переживаниями ближайшего, актуально-значимого окружения личности на житейском уровне.

В свою очередь тревога (*angoisse*) выступает у Сартра как «головокружение» сознания человека, как бы стоящего над «пропастью бытия» с его бесконечными возможностями, в которых он рискует потерять себя: «Головокружение есть тревога в той мере, в какой я опасаясь не свалиться в пропасть (Бытия – Н.Ш.), но самому броситься в нее» /2, р.66/. То есть внедрение конечного существования личности в «надвременное» и «надпространственное» бытие мира ограничено его «тревожным» переживанием, как опасением потерять смысл бытия для самой личности.

Что касается ценностей как высших уровней мотивации, то они по-своему также презентуют и по-особому структурируют образ мира (бытия) личности, однако лишь в той мере, в какой можно говорить об «организация мира в мотивах» (Сартр) или признавать наличие функции «структурирования реальности», присущей мотивации (О.К. Тихомиров).

Конечно, бытие-в-мире как уровень существования личности (в известной мере как идеал воспитания) есть не данность, не состояние, которое можно достичь раз и навсегда, а лишь непрерывное стремление (проект) человека существовать, «быть» не только в своем мире, но и в других возможных мирах (то

есть в «мире миров», а значит и мире других людей). Это проект, который может найти воплощение лишь в ко-экзистенциальных формах мотивации (см. ниже), в особенности в ценностях. В этом плане ценности являются своеобразной моделью мира (как связанного, а не разобщенного «мира миров»!), но скорее «моделью должного» (Д.А. Леонтьев), того, что надо еще утвердить в мире, а не «сущего», реально существующего. (Моделью сущего предстает, например, предмет потребностей, «вожделений», «влечений» (*desir*) и т.д., релевантных скорее «стремлению к удовольствию» в понимании В. Франкла /5/).

Все это сопряжено с тем, что сознание личности «может всегда выходить за пределы существующего (и своего существования – Н.Ш.), но не по направлению к его бытию, а по направлению к смыслу этого бытия» /7, р.30/. Так, «всякий ценностный акт является оторванным от своего бытия (отрицает наличное бытие личности и окружающего мира – Н.Ш.) по направлению к... (*à son être vers...*)» /2, с.137/. А основатель онтопсихологии А. Менегетти к этому добавлял такую скептическую фразу: «Известно, что большинство людей готовы идти любым путем (туда, куда их «толкает» актуальная потребность, «обстоятельства» или понуканье «вышестоящих» – Н.Ш.), и лишь для некоторых существует настоятельная потребность двигаться «по направлению к» ...» /1, с. 496/. (Кстати, А. Маслоу считал, что число ценностно-ориентированных личностей не превышает 1% населения).

Но в экзистенциальной парадигме все же есть и свои просчеты. Это, прежде всего, непонимание иерархии бытия и особой роли высшего, социального уровня бытия, как бы «надстраивающегося» над нижележащими уровнями биологического бытия и бытия природных физико-химических процессов. Но именно в социальном, культурном бытии человека бытие впервые обретает и осознает себя, становясь (при определенных условиях) «бытием-для-себя» (Сартр) или «бытием-для-Бытия» (А. Менегетти). Здесь обретается и уровень бытия-в-мире (в известной мере являющееся идеалом воспитания), но не как нечто абстрактное, а как уровень существования, связанный с ничем неограниченным и



*непрерывным приобщением личности к со-вместному, гармоничному со-существованию с другими людьми (и их культурными «мирами») в контексте социального бытия человека!*

Отметим, что роль культуры тут очевидна хотя бы потому, что все психические «содержания» циркулируют во взаимодействии с соответствующими формами культуры (Д.А. Леонтьев); например, личностные и социокультурные ценности связаны между собой отношениями интериоризации/экстериоризации, то же относится к нормам поведения и т.д.

Мотивы (в том числе ценности и т.д.) выполняют не только смыслообразующую функцию, на чем делал упор экзистенциализм (данность в ценностях «смысла» бытия и т.д.), но и побудительную, направляющую, *интегративную* функцию (функцию интеграции в социум). Последнюю мы считаем возможным ввести как частный случай «интегративной функции» психического вообще, отмеченной В.А. Ганзенем, которая увязывается им с «пространственной структурой психики» /6, с.44-46, 60, 87-88/. При этом в качестве яркого примера интегративной функции мотивационных образований мы назвали бы именно нормы и ценности; к тому же в них четко проявляется момент взаимосвязи культурного и личностного! Такие мотивы можно назвать «ко-экзистенциальными» мотивами (мотивами, отвечающими задачам со-существования индивидов в социокультурном пространстве, в социуме), хотя в экзистенциализме «ко-экзистенциальность» подразумевала бы «связь двух экзистенций», то есть имела заведомо *бытийные* интенции, что вовсе не обязательно; во всяком случае, *мотив агрессии*, например, никак не является формой ко-экзистенциальной мотивации!

Подходя к нашему видению проблемы путей и стадий достижения личностью «бытия-в-мире» в культурно-исторической парадигме, отметим, что с учетом ряда экзистенциалистских идей (не возводимых, однако, в абсолют) личность предстает как форма индивидуального активно-деятельного существования именно в социальном мире, бытии.

Экзистенциализм же, к сожалению, в своей трактовке личности почти никак не выделял социальный уровень бытия: бытие

«само себе» предстает у него как нечто одноуровневое, структурно однородное и чем-то напоминает субстанцию Спинозы, перед лицом которой «все кошки серы».

Это просматривается и в текстах Сартра: «...Бытие есть повсюду против меня, вокруг меня, оно давит на меня, оно осаждаст меня, и я есть непрерывно обнаружение бытия в бытии, а этот стол, который находится тут, он есть из бытия и ничего более; и этот утес, это дерево, этот пейзаж: из бытия, и помимо этого ничего...» /2, р. 270/. Однако такой «предмет», как произведение искусства (художественно-эстетическая ценность в «опредмеченной» форме!) нельзя приравнять ни к камню, ни к дереву, ни к утесу, ибо он относится к миру «значений» (А.Н. Леонтьев) мира культуры, «вооружающих» сознание индивида, а не являющихся лишь его объектом! Произведение искусства может *образно-символически преобразовать* отраженную в нем случайность существования в универсальность бытия человека, стать для него эмоциональным «знаком» целостного бытия!

Конечно, *чтобы стать личностью, обрести личностное «существование»*, (соотносимое с универсальным бытием только через форму социального бытия!), *не обойтись* (и это по-своему понимал уже Л.С. Выготский) без культуры. Поэтому, с одной стороны, для активного включения в бытие социума, обретения в нем определенного статуса, ролевых возможностей и т.д., то есть *качеств личности*, индивид (ребенок) должен «присвоить» (интериоризировать) исторические завоевания культуры (ее историческое время) в логике развертывания времени своей индивидуальной активности и в знаково-опосредствованном общении со взрослым, учителем, старшим (*временная* преемственность культуры в цепи поколений), что акцентировалось в работах основателей культурно-исторической школы, прежде всего, у Л.С. Выготского.

Но роль культуры как фактора опосредствования жизнедеятельности личности *должна отвечать идее хронотопа* (развиваемой в культурно-исторической школе В.П. Зинченко). Это означает принципиальную равнозначность для становления и самого существования личности ее приобщения к историческому *времени* культуры, с одной

стороны, и «включения» ее в социокультурное пространство сосуществования с другими индивидами в условиях социума, с другой стороны.

Но отсюда возникает и новый взгляд на проблему личности и проблему общения (включая сюда и педагогическое общение), а также на состояние обучения и воспитания на современном этапе. В частности, кроме трех традиционных парадигм анализа общения (предполагающих вычленение его *информационно-коммуникативной, интерактивной и перцептивной* сторон) можно выделить еще две базовых парадигмы – «временную» и «пространственную».

Временная парадигма общения (существенно развитая Л.С. Выготским) акцентирует момент передачи (в цепи поколений) в ходе общения индивидов *исторических завоеваний культуры, при-общаясь к которым во времени своего индивидуального развития* человек обретает возможность существовать как личность в данном социуме и *на данном, историческом этапе его развития*. Общение, само «взаимодействие бытий» индивидов тут несимметрично и как бы однонаправлено (коммуникативный импульс идет в большей мере от взрослого к ребенку, от учителя к ученику, от старшего, более опытного к младшему), ибо *однонаправлено само течение времени («стрела времени»)*! В особенности это касается целенаправленной передачи способов деятельности, знаний, умений и навыков, то есть *обучения*. Здесь, как отмечает А.Н. Кричевец, «асимметрия является сущностной (причем важнейшей) возможностью «взаимодействия бытия с бытием» (существования с существованием – Н.Ш.). Если бы это было не так, воспитание и педагогика вообще не имели бы смысла ... Об ассиметричности Я – Ты отношения в ситуации ученичества писал М. Бубер» /7, с.134/. В частности, «ребенок, лишенный воздействия взрослых, теряет несоизмеримо больше, чем взрослый, лишенный общения с детьми» /7, с.135/. С этой точки зрения тезис об учащемся как «основном субъекте педпроцесса» с этой точки зрения предстает отчасти нелепым.

Касаясь второго аспекта, связанного с пространственной парадигмой понимания личности, ее мотивации и общения, отметим,

что активность существования личности в социальной среде (бытии) предполагает не только временной, исторический, но и *пространственный* момент. Отметим, что в целом пространственная парадигма понимается как «концепция синхронического подхода к интерпретации реальности» /8, с.908/; в психологии личности она была частично реализована уже К. Левиным.

Естественно, что, приемлемый для данной личности «порядок со-существования» индивидов в социуме (с взаимным учетом их жизненных интересов и потребностей и т.д.) должен реализовываться в широкой пространственной области социума, а не только «здесь и теперь». (По Лейбницу, пространство есть устойчивый «*порядок сосуществования*» явлений, в отличие от времени как порядка их «следования» /9/).

Этот (нормативно заданный) «порядок» по существу является формой *культурно-организованного пространства* со-существования индивидов (социокультурного пространства), «несущей конструкцией» которого со стороны культуры являются различные значения; это, к примеру, групповые стандарты поведения (следование им условие включения индивида в пространство группы), более широкие конвенциональные нормы поведения (законы страны, распространенные обычаи, профессиональные нормы и т.д.) и даже общечеловеческие ценности. То есть можно говорить о *мире разноплановых «мотивационных значений»*, отличных от понятийных значений или же, к примеру, от «сенсорных эталонов» и т.д.

Но со стороны личности эти стандарты, нормы, ценности и т.д. выступают и как собственные (хотя отвечающие культурным требованиям) мотивы-смыслы поведения индивидов, *активно включающихся* в данную область социокультурного пространства, которая поэтому и *может быть названа собственным «миром»* (или «общим миром») *каждого из них* (хотя каждый занимает в нем особое место!). Отсюда ясно, что указанные пространственные «миры» личности (миры ее существования как со-существования!) структурированы как *значениями*, так и ее личностными смыслами и в полном соответствии с установками А.Н. Леонтьева выступают как компоненты «образа мира» (но как бы в его

эмоционально-волевой ипостаси!). Вопрос об образе мира в его познавательном (перцептивном и т.д.) плане здесь прямо не стоит; хотя возможен анализ и этого аспекта, учитывая функцию *структурирования реальности*, присущую мотивам.

Итак, мы фактически предлагаем «пространственную парадигму» анализа мотивации личности как детерминанты ее поведения в социуме и структурирования мира личности. Она позволяет углубить наши представления и об «образе мира» человека и отдельных его «мирах» как *пространственно-организованных областях, уровнях и формах со-существования индивидов*, которые принимаются данной личностью и именно потому предстают как ее значимые миры. Причем «включение» личности в многообразие этих миров (структурированных соответствующими, разными по уровню и характеру ко-экзистенциальными мотивами) является составной частью всякого гуманистически ориентированного образовательного и воспитательного процесса, обеспечивающего движение личности к «бытию-в-мире» (к бытию в мире людей, то есть в социуме!).

Так, на инфрауровне мотивации находятся элементарные *базовые потребности*, от реализации которых зависит воспроизводство существования индивида в его материальных основах. Здесь выделяются два подуровня: *первый подуровень, эгоцентрическая* (термин Б.С. Братуся /10/) организация пространства мотивации, когда жизненные интересы других людей оцениваются с точки зрения того, мешают они или помогают удовлетворению собственных потребностей личности. (По сути дела такое пространство сингулярно и особого интереса здесь не представляет).

На *втором подуровне* мы имеем уже некую пространственную упорядоченность со-существования индивидов *группоцентрического* типа; так, внутри *замкнутых клановых группировок*, «скоординировано» удовлетворяются все те же базовые потребности (здесь можно говорить о топологическом *объединении и частичном пересечении* деятельностно-потребностных циклов индивидов типа П – Д – П (ср. также /11, с.206 /)), причем в *отрыве* от интересов окружающего социума. Упорядоченность пространства здесь основана на

иерархии отношений членов группы, а также на принципе «реципрокности обязательств» (Ж.Б. Абылхожин) – покровительственные услуги «младшим» за безусловное подчинение «старшим». (О понятии клана, введенного еще Э. Дюркгеймом, см. также /12/). По логике топологического объединения и пересечения деятельностно-потребностных циклов индивидов объяснимы и культивируемые в нашей современной культуре «*гедонистические миры*» /13, с.65/.

Итак, многие формы организации социокультурного пространства (топологически замкнутые, иерархизированные и т.д.), хотя и предоставляют какие-то возможности, но в целом несут груз несвободы личности, с чем нельзя не считаться. Так, в тех же авторитарных группах, по Левину, «любое усиление статуса через лидерство блокировалась... Через комбинирование в какой-либо атаке против отдельного индивидуума члены группы, которые не могли достичь более высокого статуса, были способны сделать это через яростное подавление одного из своих друзей» /14, р.80/.

Все эти пространства описываются моделью топологических пространств (введенных в теорию личности и малых групп К. Левиним) причем замкнутых /15, с.12-14/ и несвязных; тут применимы и иерархизированные модели сетей связей между элементами в *теории графов* (раздел топологии). Отметим, что в топологии пространство называется связным, если его нельзя представить в виде суммы нескольких частей /15, с.70, 283-285/. Наглядно движение к *связным* пространствам можно представить так. Допустим, мы имеем прямую линию, в которой «выколота» точка: это несвязное пространство; «вставим» эту точку обратно – пространство станет «связным» (одномерным). Примером достижения большей связности *пространства науки* может служить нахождение «переходных мостиков» (А.В. Юревич) между разными концепциями (или парадигмами). (Читатель, возможно, заметил, что и написание данной статьи предполагало поиск каких-то «переходных мостиков» (в духе идеи «интегративной психологии» А.В. Юревича, В.В. Козлова и В.А. Мазилова) между такими концепциями личности, как культурно-историческая, экзи-

стенциально-гуманистическая и, в какой-то мере, концепция хронотопа).

На мезоуровне мотивации имеет место более широкая интеграция существования личности в мир социума на базе конвенциональных норм поведения или нормативных значений (законы страны, широко распространенные обычаи, профессиональные нормы, правила повседневного этикета и т.д.), принимаемых личностью, что обеспечивает включение индивида в более широкую и открытую топологическую модель мира. В частности, при действии профессиональных норм, особенно в сфере обслуживания, большое значение имеет учет ожиданий «постороннего» (клиента и т.д.), определенный уровень профессионального такта, в силу чего реализуется большая мера открытости миру других людей. Так, работники торгового предприятия со здоровой психологической атмосферой не закикливаются на своих, удобных для них, узко-групповых «стандартах» поведения, а открыты законным ожиданиям (экспектациям) покупателя («покупатель всегда прав»). Нормативный уровень предопределяет преодоление крайностей группоцентризма (хотя индивид по-прежнему может включаться в группу, характер его взаимоотношений становится иным!). Хотя, в отличие от ценностей, нормы менее генерализованы (М.М. Бахтин связывал нормы со «специальной ответственностью»), а также почти исключают «сверхнормативную активность» (Р.С. Немов).

Нормативные пространства мы рассматриваем как форму «нормальных» пространств (отличающихся, в частности, свойством «регулярности», которое, естественно, присуще нормам, ибо всякая норма, например, правовая, отличается регулярностью своего действия).

Вся суть для нас в том, что для перехода к высшим топологиям и «мирам» человеческого существования (со-существования) – метрическим (то есть многомерным и т.д.) пространствам человек должен объединить (безостановочно объединять) в своем бытии бесконечное число нормальных (нормативных) пространств (миров). В итоге этого возникает многомерное (метрическое) ценностное про-

странство духовной культуры, основанное на базовых ценностных измерениях человеческого бытия и культуры (нравственные, эстетические, художественные, профессиональные, политические и религиозные ценности /16/) и связанное со смысловым пространством личности отношениями интериоризации/экстериоризации. Здесь мы переходим уже на мета-уровень мотивации, или ценностей, не зря названных Маслоу «метамотивами». Тут объяснимы «продвижение» мотивации личности по тем или иным ценностным вертикалям, конкретная направленность ее духовного пути в «ценностных координатах».

По сути дела наша идея состоит в том, что процесс поэтапного, активного «вхождения» индивида во все более широкие и интегрированные социокультурные миры путем их топологического объединения (и качественного преобразования!) «в пределе» завершается его вхождением в многомерное, всеобъемлющее пространство ценностных значений и смыслов человеческой жизнедеятельности. Причем последнее способно оказывать интегрирующее и контролирующее влияние на все нижележащие детерминирующие (мотивационные!) факторы совместного бытия («бытия-события», как сказал бы М.М. Бахтин) индивидов! (Фактически это и означает достижение уровня «бытия-в-мире», механизм которого в экзистенциальной традиции далеко не всегда отличается ясностью).

Выше была раскрыта пространственная парадигма личности. Пространственная же парадигма общения (взаимодействия) педагога и учащегося состоит в следующем. Если в самой культуре «предзаданы» такие уровни (формы) интеграции личности в социум, как кланово-групповой, нормативный и наиболее универсальный ценностный, то «конструктивная функция» педагога в воспитании может состоять лишь в содействии поэтапному, последовательному включению ученика во все более широкие и сложные «событийные пространства» со-существования людей. Отсюда задача формирования ко-экзистенциальных мотивов достаточно высокого уровня, в включая нормы, ценности, что дает перспективу выхода личности на уро-

вень «бытия-в-мире». Однако на этом пути возникает ряд препятствий.

Так, в условиях распространения анонимии (разрушение норм, понятие, введенное Э. Дюргеймом и разрабатывавшееся также Р. Мертоном) все может ограничиваться вовлечением личности учащегося (школьника, студента и т.д.) лишь в более или менее иерархичное *пространство клановых группировок*. Специалист по психологии учебных коллективов Я.Л. Коломинский не раз отмечал, что ему неизвестен ни один школьный класс, ни одна студенческая группа, где не было бы группировок.

Зачастую они являются именно *клановыми*, то есть относительно замкнутыми и несвязанными с другими группировками (что представимо в модели несвязных пространств) и социумом в целом (модель *замкнутых пространств*); также они обычно являются не продуктом каких-то общих высоких духовных запросов учащихся, а результатом интеграции и «успешной» подгонки друг к другу их элементарных деятельностно-потребностных циклов, клана (вытекает из нашего понимания клана (см. выше). Совместные их интересы могут состоять и в «выбивании» оценок, написании жалоб на слишком «строгую преподавателя» с целью его профессиональной дискредитации. В итоге все это «работает» на повышение материального уровня их семей (за счет скидок по оплате или повышения стипендии), меры материальной «наполненности» их деятельностно-потребностных циклов, что в условиях довольно высокой платы за обучение (кое-где «запредельной») предстает чуть ли не благородным делом!

На примере многих вузов имеются также факты «ненавязчивого» подталкивания студентами-заочниками преподавателей к непроведению или «усеченному» проведению занятий, что подкрепляется еще большим массивом семейно-клановых интересов, нуждой постоянного зарабатывания денег, свободное от обучения время, и т.д. Масштаб этих тенденций в сфере заочного обучения был официально признан МОН РК, что повлекло за собой правильную линию на сворачивание заочного обучения. Такие тенден-

ции присутствуют даже в высших военных учебных заведениях. Как пишет Президент Союза военнослужащих Казахстана генерал-майор А. Исенгулов, «студенты реально могут не ходить на занятия – такая практика есть на военных кафедрах, где готовят офицеров» /17/. На очереди, на наш взгляд, непредвзятый анализ положения дел в магистратуре и докторантуре PhD. Попытки «обосновать» проанализированные тенденции ссылкой на Болонский процесс, право выбора преподавателей в условиях кредитных технологий бьют мимо цели, ибо мотивы выбора преподавателя студентом могут быть разными (в том числе и прозаическими, не имеющими никакого отношения к профессионализму педагога).

Подчас весьма высокая плата за обучение не должна превращать студентов, магистрантов, докторантов в неких негласных контролеров или даже «субъектов организации деятельности преподавателя», и не только потому, что при этом выворачивается наизнанку упомянутая базисная «ассиметрия» взаимодействия (общения) учителя и ученика (которую В.А. Сухомлинский прекрасно обозначил словами «мудрая власть педагога»). Даже если исходить из принципа «тот, кто платит, тот и заказывает музыку», то надо учесть, что основная (базовая) часть зарплаты *рядовых* преподавателей вузов Казахстана пополяется из государственного бюджета.

Особая опасность в том, что забвение канонов, норм деятельности преподавателя и учащегося осуществляется уже «на старте» подготовки студента, магистранта, докторанта к профессиональному труду, в преддверии получения *статуса профессионала*. Здесь мы как раз и получаем механизм усиления анонимии (уже в сфере профессионального труда!), то есть механизм депрофессионализации личности, который связан не только с моральными, но и с экономическими потерями!

Проведенные краткие пилотажные опросы преподавателей высшей школы, в том числе кандидатов и докторов педагогических наук показывают, что большая часть преподавателей сходятся во мнении, «что современный студент – это совсем не тот студент, каким он был двадцать лет назад», «что он осо-

бо не стремится» или «вообще не стремится» к знаниям, что то, «что мы ему даем, им не ценится», что ему «нужно сейчас совсем другое» и т.д.

Однако решающий момент заключается именно в том, как будет относиться ко всему этому *основной контингент педагогов* и особенно их руководители, наделенные властными полномочиями. Наиболее частая реакция на произошедший сдвиг в сознании студентов сводится к тому, что «надо уметь подстроиться к современному реальному студенту», что «теперь не время педагогов-идеалистов», что «лично я не хочу иметь лишние проблемы и стараюсь просто адаптироваться ко всему этому». Таким образом, мотивы спокойствия, комфортности, личной безопасности как «базовые» (в терминологии А. Маслоу) потребности зачастую ведут к тому, что деятельностно-потребностные циклы контингента преподавателей в свою очередь начинают также интегрироваться и «синхронизироваться». И тогда происходит «сознательная» ориентация на различные послабления в учебе, выдвигаются упомянутые выше «инновационные идеи» типа «студент – основной субъект учебно-воспитательного процесса», что вплетается в контекст шумихи о «продвижении» демократии и «рыночных ценностей».

Иначе говоря, парадоксальным образом упомянутая сущностная «асимметрия» общения педагога и учащегося «переворачивается» и теперь уже педагог оказывается не «детоводителем», а «идет вслед» за учеником.

Такая «попятная переориентация» направленности педпроцесса и педагогического общения на деле не отвечает никаким разумным потребностям даже самого ученика! Да, учитель ведет ученика (через культуру) из прошлого в настоящее и, через него, в будущее. Но *сам ученик не олицетворяет будущего* (будущего еще нет, и его вообще никто не олицетворяет!). По Д.Б. Эльконину, «воспитание – процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом расширенного воспроизводства, а это возможно только в том случае, если при воспитании (включая сюда и обучение – Н.Ш.) предвидится будущее. Дети требуют от обще-

ства представления о его собственном будущем» /18, с.455-456/.

С этих позиций педагог должен выработать у себя критичный стиль *социального мышления*, самостоятельно и четко видеть недостатки современного этапа общественного развития, *быть честным и реалистичным футурологом* и т.д. Ибо недостатки нашего образования, а в известной мере и нашего общества (как и перспективы их преодоления) лучше всего знают все же не политики, а сами педагоги. (Хотя все это должно быть осмыслено на глубинном, научно-понятийном уровне!).

Важна также ориентация сознания и поведения учащихся на упомянутые высшие *ко-экзистенциальные мотивы*, то есть различные позитивные нормы, ценности (зафиксированные и в культуре) как естественные «пространственные» (а значит, относительно «надвременные») скрепы социума, что предполагает развенчивание указанных клановых тенденций и установок и выстраивание перспектив движения личности к ценностям, *то есть к «бытию-в-мире»!*

Совершенно ясно, что все это представляет собой по сути дела *исходную воспитательную миссию педагога*, которая сводится к лапидарной формуле «*сеять разумное, доброе, вечное*», но которую надо понимать и как реальный «труд души» по преодолению вышеуказанных деформирующих ситуаций развития личности и их социокультурных предпосылок!

## ЛИТЕРАТУРА

1. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии /Пер. с итал. – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1997. – 592 с.
2. Sartre J.-P. L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.
3. Бахтин М.М. К философии поступка //Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1985. – М.: Наука, 1986. – С.80-60.
4. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. – Томск : Изд-во «Водолей», 1998. –384 с.

5. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник /Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
7. Кричевец А.Н. Cogito, Другой и представления о психическом //Методология и история психологии. – 2010. – №1. – С. 122-135.
8. Дугин А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России. Мыслить пространством. – Изд. 3-е, дполн. – М.: АРКТОГЕЯ-центр, 1999. – 928 с.
9. Лейбниц Г. В. Переписка с Кларком // Сочинения: в 4-х т. – М.: Мысль, 1982. – Т.1. – С.430-528.
10. Братусь Б.С. Нравственное сознание в культуре уходящего века // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С.6-13.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
12. Schatz, Edward. Modern clan politics. – University of Washington Press, 2004. – 251 p.
13. Кабрин В.И. Антропологическая судьба субъекта //Методология и история психологии. – 2010. – №1. – С. 52-68.
14. Lewin K. Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics. – N.-Y.: Harper & Brothers publishers, 1948. – 289 p.
15. Александрян Р.А., Мирзаханян Э.А. Общая топология. – М.: Высшая школа, 1979. – 336 с.
16. Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. – Павлодар: Кереку, 2009. – 360 с.
17. Исенгулов А. Интервью газете «Время» // «Время». – 24.01. 2012. – №10(1364).
18. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.

*А.А. КДЫРБАЕВА*

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация*

В статье рассмотрены некоторые вопросы методологической подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.

Осы мақалада болашақ бастауыш мектеп мұғалімдерін әдіснамалық дайындау мәселелері қарастырылған.

*Annotation*

In the article there are considered the items of methodology preparing of future teachers of primary school

*Ключевые слова:* методологический анализ, качество образования, результаты обучения, методологическая подготовка.

**В** настоящее время все более возрастает роль и значение современной системы образования как основы нового качества жизни общества. В этом контексте в соответствии с Концепцией развития образования Республики Казахстан (2011-2020гг.) система образования должна обеспечить переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование для всех на протяжении всей жизни»; доступность и



преимуществом всех уровней образования; полноценное, качественное, конкурентоспособное образование, ориентированное на результат. Поэтому важной задачей общества на современном этапе является поиск путей повышения качества подготовки учителей начальных классов, сочетающих глубокие фундаментальные знания и практическую подготовку, творчески относящихся к избранному делу, инициативных и ответственных, способных смело принимать новаторские решения и активно проводить их в жизнь.

В данной статье рассмотрены методологические основы процесса педагогического образования, в целом и в начальной школе, в частности.

В истории педагогики по-разному трактовался вопрос о взаимоотношении обучения и общего развития: одни педагоги считали, что это два совершенно независимых друг от друга процесса, другие полагали, что развитие происходит при обучении как бы автоматически /4/. Л.С. Выготский пришел к выводу, что обучение и развитие не совпадают непосредственно; обучение тогда эффективно, когда оно идет впереди развития, когда оно ведет развитие вперед. Л.В. Занков, взявшийся в 50-х годах XX века за экспериментальную работу по совершенствованию процесса обучения в начальной школе, развил дальше его идеи, реализовал их сначала в лабораторном эксперименте, а затем в широкой педагогической практике создал новую систему обучения, выдвинув следующие дидактические принципы: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; прохождение материала быстрым темпом; осознание школьниками процесса учения; систематическая работа над общим развитием как сильных, так и слабых учеников. Отметим, что все обучение по этой системе основано на формировании таких логических приемов мышления, как анализ и синтез, сравнение, аналогия, классификация, обобщение/2/.

В процессе педагогического образования большое значение имеет методологическая подготовка студентов. Одна из основных за-

дач методологического анализа заключается в выявлении и изучении методов познавательной деятельности, осуществляемой в науке, в определении возможностей и пределов применимости каждого из них. В своей познавательной деятельности, в том числе и научной, люди используют самые разнообразные методы. Осознанное применение методов, основанное на понимании их возможностей и границ, делает деятельность человека более рациональной и более эффективной /3/.

Методологический анализ процесса научного познания позволяет выделить два типа приемов и методов исследования.

Во-первых, это приемы и методы, присущие человеческому познанию в целом, на базе которых строится как научное, так и обыденное знание. К ним можно отнести приемы логического мышления: анализ и синтез, сравнение, аналогия, классификация, обобщение. Эти мыслительные операции лежат в основе индуктивных и дедуктивных способов построения истинных суждений. Отнесем к этой же группе метод абстрагирования или моделирования. Назовем их условно общелогическими методами.

Во-вторых, существуют особые приемы, характерные только для научного познания – научные методы исследования. Их можно разделить на две основные группы: методы построения эмпирического знания и методы построения теоретического знания. К эмпирическим методам можно отнести наблюдение, сравнение и эксперимент. К теоретическим можно отнести аксиоматический метод, гипотетико-дедуктивный метод, прием формализации, метод восхождения от абстрактного к конкретному и др.

Используя данную классификацию, проведем методологический анализ процесса подготовки будущих специалистов начального образования к их профессиональной деятельности на примере изучения методико-математических дисциплин, спецкурсов и проведения педагогической практики.

Студентам педагогических вузов для их профессиональной подготовки важно владеть

приемами логического мышления, такими, как анализ и синтез, сравнение, аналогия, классификация, обобщение. При изучении курса методики преподавания математики в начальных классах студенты убеждаются в том, что именно на уроках математики создаются благоприятные условия для формирования приемов логического мышления, поскольку логика сама является одним из разделов математики.

Будущим учителям начальных классов необходимо уметь грамотно проводить методический анализ заданий учебника, а также самостоятельно составлять задания по формированию этих приемов мышления у младших школьников. Особенно это важно при работе по традиционной системе обучения, учебники которой не имеют такой методической основы, как, например, по системе развивающего обучения Л.В. Занкова, поэтому в большой степени результат работы зависит от профессиональной грамотности будущего учителя.

В КазНПУ им. Абая на психолого-педагогическом факультете более 20 лет осуществляется подготовка учителей начальных классов и уже накоплен опыт по составлению студентами подобных заданий. В течение ряда лет студенты предлагают младшим школьникам составленные ими самостоятельно задания по математике и анализируют зависимость развития учеников от содержания процесса обучения, используя различные методы построения эмпирического знания: наблюдение, педагогический эксперимент, измерительные и сравнительные методы. Построение диаграмм при выполнении курсовых и дипломных работ наглядно показывает исследуемую зависимость.

Следовательно, овладение этими методами тоже является составной частью процесса педагогического образования. Для того, чтобы будущий учитель смог методически грамотно помочь своим ученикам построить логические рассуждения, ему самому нужно владеть правилами построения математических доказательств.

В логике существуют правила, соблюдая которые можно строить дедуктивные умозаключения. Эти правила называются схемами дедуктивных умозаключений. Можно привести примеры рассуждений, построенных по этим правилам при изучении начального курса математики и, в частности, при обучении решению задач.

Пример. Сравните условия задач.

1. В одном ведре 8 л воды, это на 2 л меньше, чем во втором ведре. Сколько литров воды во втором ведре?

2. В одном ведре 8 л воды, это на 2 л меньше, чем во втором ведре, а в третьем – на 3 л меньше, чем во втором ведре. Сколько литров воды в третьем ведре?

3. В одном ведре 8 л воды, это на 2 меньше, чем во втором ведре. Сколько литров воды в двух ведрах?

4. В одном ведре 8 л воды, это на 2 л меньше, чем во втором ведре, а в третьем – на 3 л меньше, чем во втором ведре. Сколько литров воды в трех ведрах?

После анализа содержания каждой задачи их сравнивают попарно. Устанавливают, чем похожи задачи, чем отличаются. Можно предложить соединить задачи в пары так, чтобы в каждой паре вторая задача была бы продолжением первой.

Получатся такие пары задач: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4.

Далее, для обучения построению суждения на основе правила силлогизма можно предложить дополнительные вопросы. Например, предложить ученикам соединить по три задачи так, чтобы каждая следующая была продолжением предыдущей. Перебирая возможные варианты, учитель может натолкнуть учащихся на правильный вывод таким вопросом: «Если задача 2 является продолжением задачи 1, а задача 4 является продолжением задачи 2, то как связаны между собой задачи 1 и 4?». Ответ ученика должен быть таким: «Если задача 2 является продолжением задачи 1, а задача 4 является продолжением задачи 2, то задача 4 является продолжением задачи 1».

Получается такая цепочка: 1-2, 2-4 → 1-4.

Аналогично рассуждая, можно получить еще одно решение:

1-3, 3-4 → 1-4.

Получилось дедуктивное рассуждение, построенное по правилу силлогизма. Такое необычное по форме задание вызывает у детей интерес. Оно будет несложным по выполнению, если помочь ученикам системой последовательных вопросов/4/.

Сегодняшние студенты – будущие учителя смогут выстроить эту систему вопросов методически грамотно, если сами будут владеть знанием общих способов построения дедуктивных рассуждений.

По способу ведения рассуждения в математике различают прямые и косвенные доказательства. К прямым способам доказательства, кроме рассмотренного выше дедуктивного вывода, относятся также неполная индукция и аналогия. Неполная индукция и является основным способом обоснования истинности суждений в начальных классах.

К косвенным доказательствам относится метод от противного. Такой способ доказательства не используется в начальном курсе математики. С ним школьники знакомятся в средних и старших классах. Особенно широко используется метод от противного при доказательстве теорем на уроках геометрии.

Обучая младших школьников способам построения логических рассуждений, в процессе работы над текстовыми задачами можно научить находить не один, а несколько способов решения одной и той же задачи, используя следующие методические приемы:

1) построение иной модели задачи, чем та, которая была использована при решении задач первым способом;

2) использование другого способа разбора задачи при составлении плана решения;

3) дополнение условия задачи сведениями, не влияющими на результат решения;

4) представление практического разрешения ситуации, описанной в задаче (представление практических способов отыскания ответа на вопрос задачи);

5) замена данной задачи другой, по результату решения которой можно найти ответ на вопрос данной задачи.

Овладевая этими приемами, студенты видят их практическую и методическую значимость. Более того, в процессе поиска решения задач часто находят неожиданные возможности их использования для отыскания способов решения неприметных, часто встречающихся типовых задач. Например, использование моделирования в построении отрезочных схем чаще всего дает неожиданные новые способы решений.

Большое значение в процессе педагогического образования имеет педагогическая практика. Для ее успешного прохождения студентам необходимо различать и использовать всевозможные методы, формы, приемы и средства обучения. При выборе методов обучения нужно учитывать дидактические цели данного занятия, содержание учебного материала и реальные возможности учащихся, например, выработанные у них навыки самостоятельной работы.

В начальных классах традиционно выделяют следующие методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- метод проблемного изложения;
- частично-поисковый;
- исследовательский.

В последние годы широко применяется метод проектов, являющийся базовой образовательной технологией, поддерживающей компетентностно-ориентированный подход в образовании. В основу метода проектов положена идея, составляющая понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который достигается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы/5/.

Анализ мирового опыта позволяет констатировать широкое распространение метода проектов в системах образования разных стран. Причина в том, что в условиях информационного общества, в котором стремительно устаревают знания о мире, необходимо не

столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить их приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Каждый из перечисленных методов является комбинированным, состоящим из совокупности методических приемов. Каждому методу обучения соответствует определенный уровень познавательной активности учащихся. В структуре каждого метода задачи педагога должны быть согласованы с потребностями ученика.

Овладение этими методами – задача непростая, поэтому для профессиональной подготовки важное значение имеет проведение анализа урока как опытного учителя, так и студента-практиканта. Стационарные педпрактики позволяют делать это систематически. Особое внимание при анализе урока нужно обратить на постановку учебной задачи, поскольку познавательная потребность учеников зарождается в проблемной ситуации.

Таким образом, будущий учитель в ходе своей профессиональной подготовки должен овладеть как общелогическими методами по-

знания, так и научными методами исследования. Для того, чтобы пробудить интерес к научной работе, следует на стадии бакалавриата обозначить дискуссионные проблемы, возможные перспективы совершенствования тех или иных методов и направлений деятельности. Это необходимо и для укрепления интереса студентов к школе как сфере будущей практической работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ярошевский М.Г. Выготский Л.С. в поисках новой психологии. –СПб: Изд-во Международного фонда истории науки. 1993.
2. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М. Просвещение, 1968.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. –М., 1998.
4. Сибирякова В.В. Подготовка студентов на лабораторных занятиях по методике преподавания математики // Начальная школа. № 2, 2006.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5, 2003. С.34-42.

А.А. БЕЙСЕНБАЕВА, Ж.С. АДИБЕКОВА

### ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫҚ ДАМУЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

#### Аннотация

Мақалада жоғары сынып оқушыларының интеллектуалдық дамуының өзекті мәселелері қарастырылады.

В статье рассматриваются актуальные вопросы интеллектуального развития учащихся старших классов.

#### Annotation

The article looks through the actual problems of intellectual development of senior school pupils.

Түйін сөздер: интеллект, интеллектуалдық даму, қабілет, қабілеттілік, жоғары сынып оқушысының интеллектісі.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың бүгінгі ұстанып отырған басты саясаты – Қазақстанды әлемдегі дамыған мемлекеттер қатарына еңгізу. Бұл туралы Елбасы 2009 жылдың 13 қазанында әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің 75-жылдық мерейтойында оқыған дәрісінде: «Қазақстанға біздің ұлтымыздың әлеуетін оятуға және жүзеге асыруға жағдай жасайтын интеллектуалды төңкеріс қажет» – деп айтқан /1/. Содан бері бүгінгі кезде интеллектуалдық мәселесіне байланысты біраз әрекеттер жасалды. Осыған орай 27.01.2012 жылы Елбасы Қазақстан халқына «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» Жолдауында жан-жақты мәселелер қамтылып, жүзеге асырылатын 10 нақты бағыт анықталды. Соның бірі жетінші бағытында айтылғандай, білім беру жүйесін жаңғырту «Бүгінде халықаралық стандарттар негізінде Назарбаев Университеті мен Зияткерлік мектептер табысты жұмыс істеуде» – деп көрсетілген / 2/.

Бірінші Президенттің Зияткерлік мектептерінде халықаралық білім беру стандартына жауап беретін мамандандырылған оқыту бағдарламалары құрылып, жүзеге асырылып жатқаны мәлім. Зияткерлік мектебінің алдында кәсіби қызметін тиімді жасауға қабілетті, үнемі өзін-өзі дамытуға бағытталған, жауапты шешімдер қабылдай алатын және ақпаратпен жұмыс жасай алатын интеллектуалды, адамгершілігі жоғары тұлғаны қалыптастыру міндеті қойылған. Сондықтан, бүгінгі таңда бірінші кезекте жастарды білімділікке, білім мен ғылымға деген жаңаша көзқарастарын қалыптастыруда жалпы білім беретін мектептерде интеллектуалды ұрпақ тәрбиелеу педагогиканың ең өзекті мәселесі болып отыр.

Терең тарихқа көз жүгіртсек, оқушылардың интеллектуалды дамуын қалыптастырудың ілкі бастауы, қайнар көзі – халық педагогикасында. Себебі, тапқыр ой мен ұшқыр қиялдан туындаған қазақтың қара есептері – халық даналығының әрі қысқа, әрі нұсқа жарқын көрінісі.

Оқушылардың білімін жетілдіріп, интеллектуалдық дамуын қалыптастыруда қазақ халқының ірі тұлғалары әл-Фараби, М.Қашғари, Ж.Баласағұн өздерінің мұраларында жастарды оқу-білімге шақырып, интеллектуалдықты дамытуда сіңірген еңбектерінің ерекше екендігін ескерген жөн. Мысалы, Шығыстың ұлы ойшылы, ғалым Әбу Насыр әл-Фараби : тәрбие мен білім, педагогика мен психология, этика мен әдістеменің теориялық және практикалық мәселелерін қарастырып, *шын білім – кейде емес, әрдайым ақиқат, анық болатын білім, ақыл, ой мен байланысты* – деген /3/.

Баланың интеллектуалдылығын дамытудың жолдарын, құралдарын анықтау психологияғылымында (М.М.Мұқанов, Қ.Б.Жарықбаев, Ж.І. Намазбаева, С.М.Жақыпов. т.б.) зерттеліп келеді. Мысалы, Қ.Жарықбаев: «Белгілі бір істі үздік орындауға мүмкіндік беретін адамның әр түрлі жеке қасиеттерінің (музыкалық саңылау, түстерді жақсы ажырата алу, қолдың икемділігі т.б.) қиысып келуін, яғни адам қасиеттерінің синтезін қабілет» деп атайды/4/.

Қазіргі таңда интеллектуалдық даму мәселелері әлемдік мәдениеттің барлық дәуіріндегі ойшылдардың назарында болғандығын «интеллектуалдықты дамытуға» деген көптеген ізденістерден байқауға болады. Сондықтан, интеллектуалдықты дамыту психология - педагогиканың негізгі мақсаты – бүгінгі күн талаптарынан туындаған, озық қоғамға лайықты жаңа сапа, рухани сана қалыптастыру және дамытуда тың жолдар мен соны шешімдер іздестіру болып табылады. Соның ішінде білімнің өзі интеллектпен ұштасады. Интеллект ұғымы әрі қарапайым, әрі күрделі. Өйткені ол жеке адамға арналып айтылғанымен, бүкіл қоғамды қамтиды. Интеллект қоғамның дамуымен тікелей байланысты. «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту Тұжырымдамасында» білім беру мекемелерінің ең негізгі мақсаты: дүниетанымдық, құзырлық, шығармашылық деп атап көрсетіледі /5/. Яғни, қоғамда

орындаушы адамнан гөрі «интеллектуалды» адамға сұраныстың көп екендігін қазіргі өмір талабы дәлелдеп отыр. Бүгінгі мектепте жалпы оқушылардың, әсіресе оның ішінде жоғары сыныптағы (16-17,18жас аралығы) балалардың, интеллектік деңгейі әлеуметтік жарамдылықты ғана емес, сондай-ақ, жекелік ерекшеліктерді де анықтайды. Интеллект табиғаты арқылы оқушы қоршаған болмысты динамикалық тұрғыда өзгерте отырып, қоршаған ортаға қарай емес, керісінше, қоршаған ортаны өз ісіне қарай қайта құрады. Дәл осы интеллект деңгейі және оның даму типі тұлғаның болашағын анықтайды.

Шетелдік психолог-ғалымдардың айтуынша, интеллект түсінігінің үш түсіндірмесі бар:

1. Биологиялық түсіндірме: «жаңа жағдайға саналы түрде бейімделуге қабілеттілік».

2. Педагогикалық түсіндірме: «оқуға деген қабілеттілік, үйренгіштік».

3. Эксперименттік психологияның негізін қалаушы француз психологы А.Бизе (1903ж.) бойынша құрылымдық тұрғыдан түсіндірме: интеллект «амал-тәсілдердің мақсатқа бейімделу қабілеттілігі». Құрылымдық амал-тәсіл тұрғысынан алғанда, интеллект – бұл қандай да бір қабілеттердің жиынтығы/6/.

Жоғарыда айтылғандай, интеллект дамуы өзіндік қабілет ретінде айқындалады. Өйткені оның (интеллект ) қабілеттілігі даму процесі ретінде қалыптасып, табиғаты таным арқылы ашылады. Адамның интеллектісінің тағы бір сапаларының ерекшелігі, оның сыртқы ортамен байланыста болуында. Сол себепті интеллектінің маңызды сапаларының дамуы төмендегі қабілеттер арқылы көрсетіледі: әуестік, құмарлық қабілет. Ол маңызды қарым-қатынастағы бір құбылысты жаң-жақты білуге ұмтылу мен белсенді таным әрекеті нәтижесінде негізделеді; ақылдың тереңдігі – негізгісін ажырата білу, кездейсоқтың ішінен қажеттісін таба білу қабілеті; ақылдың икемділігі және қозғалмалылығы – жаңа байланыстар мен қатынастарда заттарды ойлап табу, тәжірибелерін кең қолдана білу, бір қалыпты ойлаудан арылу қабілеті; қисынды

ойлау қабілеті – ойлардың бірізділігі қатаң сақталуы, зерттелетін объектінің барлық маңызды жақтары, оның өзара байланысының мүмкіндіктерімен сипатталады: дәлелді ойлай білу қабілеті; сыни тұрғыдан ойлай білу қабілеті. Осыған орай мынандай қорытынды шығаруға болады. Адамның танымдық процестерінің жиынтығы оның интеллектісін анықтайды. Бұл туралы американ психологы Д.Векслер (1939ж.) «Интеллект – ол ақыл-оймен әрекет жасауға, ұтымды ойлауға, өмірлік жағдаяттарды тәп-тәуір шешуге және жене білуге» жаһандық қабілеттілік дей келе, интеллект адамның қоршаған ортаға бейімделуге қабілеттілігі ретінде көрінеді деген /7/.

Қабілеттілік ұғымы философия, педагогика, психология ғылымдарында көп кездеседі. Мысалы, философияда «қабілеттілік» тұлғаның белгілі бір әрекеттерді орындауға жағдай жасайтын жеке ерекшеліктерін айтса, психологияда «қабілеттілік» белгілі бір іс-әрекетте ең тәуір нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін адамдардың жеке дара психологиялық ерекшеліктерін айтады. Ал, педагогикада «қабілеттілік» адамдардың максималды түрде энергия шығарып сапалы және тиімді түрде жұмыс істеуі. Осыған орай, енді интеллектінің құрылымы қандай екеніне тоқталайық. Осы сұраққа жауап қайтаруға әрекет жасаған әртүрлі концепциялар бар. Мәселен, ХХ ғасырдың басында интеллект құрылымының бірінші теориясының қалаушысы, ағылшын психологы Ч.Спирмен (1904ж.) интеллекттің бас факторын (G факторы) және өзгеше қабілеттіліктердің көрсеткіші болып қызмет атқаратын S факторын бөліп көрсеткен. Спирменнің көзқарасы тұрғысынан, әрбір адам жалпы интеллектің белгілі бір деңгейімен сипатталады, бұл адамның қоршаған ортаға қалай бейімделетіндігі осы деңгейге байланысты болып келеді. Онымен қоймай, барлық адамдарда нақтылы тапсырмаларды, міндеттерді шешу кезінде көрініс табатын, әртүрлі дәрежеде дамыған өзгеше, ерекше қабілеттері бар /8/. Американ психологы Л.Терстоун (1927ж.) статистикалық әдістердің көмегімен жалпы интеллекттің өзі осыны

бастапқы ойлау потенциалдары деп атаған әртүрлі қырларын зерттеді. Ол интеллектінің жеті потенциалды қабілетін бөліп көрсетті: есептеу қабілеттілігі, яғни сандармен операция жасауға және арифметикалық әрекеттер орындауға деген қабілет; вербальды (ауызша) икемділік, яғни, ең лайықты сөздерді пайдалана отырып, адам осылайша түсінісе алатын жеңілдік; вербальды қабылдау, яғни ауызекі және жазбаша тілді түсінуге қабілеттілігі; кеңістіктік бағыт-бағдар алу, немесе өзіне әртүрлі заттар мен пішіндерді кеңістікте көз алдына елестете білу қабілеттілігі; ой жүгіртуге қабілеттілігі; заттар мен бейнелер арасындағы ұқсастықтарды немесе айырмашылықтарды қабылдау жылдамдығы.

Кейінірек американ психологы Дж. Гилфорд (1959ж.) олардың ойлау қабілеттілігінің операцияларына қажеттігіне, осы операциялардың қандай нәтижелерге әкелетіндігіне және олардың мазмұнының қандай екендігіне (мазмұн бейнелі, символдық, семантикалық, жүріс-тұрыстық болуы мүмкін) сүйене отырып, интеллекттің 120 факторын бөліп көрсетті. Сонымен бірге ол креативтіліктің 6 параметрін айқындады. Олар: мәселелерді табуға және қоюға деген қабілеттілік; идеялардың көп санын генерациялауға қабілеттілік; семантикалық спонтанды икемділік – алуан түрлі идеяларды өндіруге қабілеттілік; бірегейлік – алыстағы ассоциацияларды, ерекше жауаптарды, стандартты емес шешімдерді өндіруге деген қабілеттілік; бөліктер қоса отырып, нысанды жетілдіруге қабілеттілік; семантикалық икемділікті көрсете отырып, стандартты емес мәселелерді шешуге – нысаннан жаңа белгілерді көре, жаңа пайдалануды таба білу /9/.

Қазіргі кезде психологиялық әдебиеттерде оқушылардың, оның ішінде жоғары сыныпта оқитын балалардың интеллектуалдық белсенділігі туралы мәселелер айтылып, оның деңгейлері бөліп көрсетілді:

1. Интеллектуалдық белсенділіктің *стимулдық-өнімді деңгейі* (тапсырмаларды, міндеттерді, болжамдар мен жаңалық табулардың көмегімен шешу). Егер адал ниетті

және қажырлы жұмыс кезінде ол шешімнің бастапқыда табылған тәсілінің шеңберінде қалатын болса, адамды стимулдық-өнімді деңгейге жатқызады. Бұл деңгей «танымдық қызығушылықтың» және «бастамашылдықтың» жоқтығымен сипатталады.

2. Интеллектуалдық белсенділіктің *шығармашылық деңгейі* (теориялық жаңалық ашу, теориялар құру және жаңа мәселені қою). Табылған заңдылық дербес мәселе бола бастайды, адам бар болғаны бірнеше тапсырманы, міндетті шешкеннен кейін-ақ креативтік деңгейге шығуы мүмкін. Теориялық ойлауға тән белгі – бірлі-жарым нысанды талдау арқылы елеулі нәрсені ашып көрсетуге қабілеттілік.

Сонымен, жоғары сынып оқушыларының жасерекшелігі арнайы қабілеттердің қарқынды дамуымен тығыз байланысты. Әсіресе, ол жиі мамандықты таңдауға байланысты болып жатады. Нәтижесінде жеткіншектіктегі когнитивті құрылымдар өте күрделі құрылымға және өзіндік жеке ерекшелікке ие болады. Одан әрі жастық шақтағы интеллектуалды даму тек ақпараттарды меңгеріп қана қоймай, шығармашылық қабілетпен байланысты дамыған интеллектуалды бастамашылықты көрсету және қандай да бір жаңа нәрсені құру: сөз тек проблеманы көруде емес, сұрақтарды қайта құрастыру, белгілі бір шешімге келу сияқты жаңа деңгейге шығуды талап етеді /10,11/.

Жоғары сыныпта оқитын оқушыларды жеткіншектермен салыстырғанда мектепке және оқу іс-әрекетіне қызығушылығы басым. Себебі, оқу болашақ өмірмен тікелей байланысқан үлкен мәнге ие. Сонымен қатар білім беру ақпарат құралдарының түрлі қайнар көздеріне қызығушылығының бар екені көрінеді. Білімді өз бетімен игеру қажеттілігі күшейіп, танымдық қызығушылығы кеңейеді, еңбек пен оқуға саналы түрдегі арақатынасы өседі. Жеке бағыттылық және қызығушылықтарды таңдау өмірлік жоспарлармен байланысты. Бұл жылдары оқушылардың еске сақтау қабілеті де жетіле түседі. Ол тек еске сақтау көлемінің ұлғаюы деген сөз емес,



бірақ еске сақтау жолдары өзгереді деген сөз. Еріксіз еске сақтаумен қатар жоғары сынып оқушыларында материалды ерікті еске рационалды тәсілдері кеңінен қолданылуы көрінеді. Жоғары сынып оқушылары метакогнитивті біліктілікті (мәселен, өзін-өзі басқару және өзін-өзі реттеу) меңгереді. Ол өз кезегінде оқушылардың танымдық стратегияларының тиімділігіне ықпал етеді.

Бұл жас кезеңінен психологиялық ерекшелігі болашаққа деген ұмтылыс болып табылады. Ерте балалық шақтағы тұлғаның дамуында басты факторлардың бірі жоғары сынып оқушыларының өмірлік жоспарларын және өмірлік перспективаны құруға талаптану болып табылады.

Жоғары сынып оқушысының өз болмысын тануға көмектесіп, қабілетін ояту, жаңа рухани күш беру білімнің ең маңызды мақсаты. Біздің зерттеп отырған мәселе оқушыларды шығармашылық жұмысқа баулып, олардың белсенділіктерін, қызығушылығын арттыра түсу үшін, ақыл-ойын сабақта және сабақтан тыс уақытта дамытуда әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдануға болатындығын анықтау. Олар мынадай тақырыпты мазмұнына қарай қарастыруы тиіс: арнаулы бір тақырыпта пікірталас тудыру; логикалық ойлауын дамытатын ойындармен берілген тапсырмаларды шешу ( анаграмма, сөзжұмбақ, құрастырмалы ойындар, т.б. ) әңгіменің ұқсастығын салыстыру, бөліктерге бөлу, ат қойғызу, қиялдау арқылы сурет салғызу, рөлге бөліп оқыту, ұнатқан кейіпкеріне мінездеме беру, ой шапшаңдығын, сөз байлығын дамытуда өлең шумақтарын құрастыру, мәтін, ертегі әңгімені өз бетінше аяқтау.

Біздің ойымызша, мектептегі жоғары сынып оқушыларымен жұмыс жасайтын мұғалімдер оқушылардың интеллектуалдық даму деңгейін анықтап, баға беру үшін интеллектің жоғарыда айтылған қасиеттерін ескеріп; сондай-ақ оқушылардың интеллектуалды даму деңгейін сипаттап, ең алдымен, олардың оқу іс-әрекетінің өнімділігін, оқушы қандай ұғымдарға сүйенетіндігін, оның сөздік қорын, сөйлем құрау қабілетін, өз ойын жетік

білдіре ала ма, салыстыруға тіл байлығы жете ме, эстетикалық жеткізілу деңгейін, т.б. интеллектуалдық даму қабілеттерін тұтас педагогикалық үдерісте ата-аналар мен балалардың шығармашылық бірлестігі негізінде есепке алған жөн.

Алайда, жеке тұлға ыдырамайтын тұтастық, интегративті жүйе болғандықтан, ол интеллектуалдық дамуы мен ғана шектеліп қоймай, сонымен бірге басқа да қасиеттерге ие болуы қажет. Оның қабілеті, жауапкершілігі, бостандығы, өз Отанына деген саналы қатынасы, патриоттық тәрбиесі, іс-әрекеті, азаматтық қоғамға лайық өмір сүру қажеттілігі мен біліктілігі көрініс табуы керек. Сондықтан мектептегі жоғары сыныпта оқитын оқушыларда оқу материалының мазмұнындағы түбегейлі өзгерістер мен оның көлемінің инновациялық ұлғаюына талап етуіне, сабақ барысында мұғалім олардан икемділік, танымдық іс-әрекеттің өнімділігін, нақтылық, ұқыптылық, өз бетінше танымдық-ізденіске және оларды ғылыми жоба жасауға бейімдеу, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды меңгерту арқылы әлеуметтік ортада ішкі және сыртқы мәдениетін тұтас дамытуға бағытталуы қажет.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 75 жылдық мерейтойын мерекелеуде оқыған « Қазақстан дағдарыстан кейінгі дүниеде: болашаққа интеллектуалдық секіріс» тақырыбындағы актілік дәрісі. ( Алматы, 2009 жылдың қазан айының 13-і).

2. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына «Әлеуметтік- экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» Жолдауы (27.01.2012ж.) /Дала мен қала.30 қаңтар 2012.

3. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы: Бірінші том ( VI ғасырдан XX ғасырдың басына дейінгі кезең /Ред. Алқасы Шаяхметов Ш.Ш. т.б. Құраст. Қ.Жарықбаев, С.Қалиев. – Алматы, Рауан, 1994.

4. Жарықбаев Қ. Жантану оқулығы жоғары және арнаулы орта оқу орындарының, сондай-ақ университеттер мен пединституттардың педагогика және психология бөлімінің студенттеріне арналған. - Алматы, 2008.

5. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасы // Егемен Қазақстан, 26 желтоқсан, 2003.

6. Бине А. Экспериментальное изучение интеллекта. – М.-1903.

7. Векслер Д. Психология общих способностей. – С-Пб.,1999.

8. Спирмен Ч. Бас миының рефлекстері. – М.,1863.

9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. – М.,1959.

10. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб.:Питер, 2002.

11. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И., Столяренко В.Е.«Психология и педагогика» – Ростов-на-Дону, « Феникс » 2009.

Р.Б. КАРИМОВА

## СУИЦИДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРЕВЕНЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

### *Аннотация*

В данной статье раскрываются основные понятия острых кризисных состояний подросткового возраста, а также систематизированы основные принципы психолого-педагогической интервенции суицидальных состояний.

Аталған мақалада жасөспірімдердің күрделі дағдарастық ахуалдарының негізгі ұғымдары жан-жақты нақтылай қарастырылған. Сонымен қатар, мақалада жасөспірімдердің суицидтік әрекеттерін психологиялық-педагогикалық интервенциялаудың негізгі қағидалары жүйеленген.

### *Annotation*

This article describes the basic concepts of states of acute crisis of adolescence, and systematized the basic principles of psychological and educational intervention in suicidal states.

*Ключевые слова:* подросток, суицид, превенция, кризисные состояния, суицидология, интервенция.

*Предупредить, чтобы сохранить*

Охрана здоровья и прав детей является одной из самых приоритетных задач новой социальной политики государства, обозначенной в Послании Президента Республики Казахстан-2011. Социальная модернизация общества направлена, прежде всего, на обеспечение физического, нравственного и духовного развития детей, как основы гармонического развития молодого поколения страны.

Вместе с тем, в условиях быстрых социально-экономических перемен, увеличения темпов и требований современной жизни, зачастую, как снежный ком, нарастают острые социальные и экономические стрессы, кризисные ситуации в семье, с которыми не могут справиться и родители и дети. Депрессии, пессимистическое восприятие окружающей действительности, острая разочарованность в жизни, ощущение психологического дискомфорта и дисгармония межличностных отношений, к сожалению, все чаще ведут к суицидальному аффекту, как наиболее короткому

пути решения проблем. Суицид воспринимается некоторыми личностями как лучший выход из сложившейся ситуации.

Между тем, самоубийства являются одной из наиболее сложных и трагических проблем, которые сопровождают человечество на всем его пути, тесно переплетаясь с классическими философскими и религиозными взглядами на жизнь и смерть. И сегодня редко найдется специалист, работающий с людьми, который бы не столкнулся в своей работе, хотя бы косвенно, с этой проблемой, в решении которой так трудно бывает избежать трагических ошибок.

Исторический и кросс-культуральный анализ распространенности суицидов показал их зависимость от глобальных факторов: макросоциальных, экономических, социально-психологических, этнокультурных и экологических влияний, в то же время большую роль играет ряд локальных и индивидуально-личностных факторов суицидального риска. Поэтому в решении этой сложной задачи на

первом месте стоит превентивная задача-предотвращение и предупреждение суицидов в обществе.

В современной информационной среде все чаще используются такие понятия как превенция от поздне-лат. *praeventio* — опережая, предупреждаю; англ. *prevention*) — предупреждение, предохранение, предотвращение и «интервенция» от латинских слов *inter* (между) и *venire* (приходить). Суицидальная интервенция представляет собой процесс предотвращения акта саморазрушения, оказания человеку эмоциональной поддержки и сочувствия в социальном, психологическом или экзистенциальном кризисе.

Решение проблемы суицидологической превенции имеет высокую социальную значимость и сложность в выполнении, так как является межведомственной и мультидисциплинарной задачей, включающей социальные, общественные, правовые, медицинские, психолого-педагогические и нравственных вопросы. При этом главной целью является своевременное выявление всего комплекса суицидогенных факторов современного общества, особенно у молодого поколения.

Данная проблема становится актуальной и для Казахстана, так как с каждым годом все больше детей и подростков пытаются свести счеты с жизнью. По данным правоохранительных органов РК возросло количество самоубийств среди несовершеннолетних. Среди всех причин, связанных с увеличением темпа нашей жизни, когда дети не справляются с кризисными ситуациями, серьезную озабоченность вызывают проблемы охвата обучением детей, подростковая преступность и наркомания.

В сложившейся ситуации особую роль играет высокая профессиональная и социальная активность педагогов и психологов, которые не только дают знания школьникам, но и способствуют формированию зрелой гармоничной личности. Исходя из этого, нам представляется необходимым остановиться на наиболее важных и актуальных проблемах суицидологической превенции среди детей и подростков.

Прежде всего, необходимо всегда помнить, что особая уязвимость данного возраста заключается в том, что даже психически здоровые подростки могут совершать демонстративные суициды из-за неадекватного понимания последствий в связи с собственной некомпетентностью. Суицидальное поведение подростков характеризуется чаще отсутствием или крайней непродолжительностью и нестойкостью стремления к смерти. При этом, чем меньше возраст подростков, тем больше преобладает агрессивная направленность поведения над аутоагрессивной. Суицид, как способ психологической защиты, преобладает у подростков 14-16 лет, особенно в условиях эмоционального отвержения /1/.

Без сомнения решающим фактором риска является окружающая микросреда. В условиях социальных стрессов отмечается тенденция увеличения распадающихся и раздробленных семей, ослабление семейных связей традиций, отрыв ребенка от привычной среды, когда ребенок зачастую не знает где же его родной дом. Только по последним статистическим данным в республике распадается 40% молодых семей, это означает, что в каждой второй семье ребенок растет в условиях неполной или разобщенной семьи. В последующем это обуславливает формирование у ребенка психологического феномена уменьшения «поля собственной безопасности», что проявляется в виде тревожности, неуверенности в себе, различного рода страхов, т.е. развитие личности по слабому психастеническому типу. Специалисты давно отмечают, что суицидам больше подвержены слабые типы личности.

Подростки из неблагополучных семей нередко обнаруживают лучшую защиту от кризисов, так как имеют более стабильную систему социальных установок. В то же время, внешне благополучная семья, маскирующая разнообразные сложности своего функционирования, чаще создает условия для возникновения аффективной реакции, так как не способна обеспечить подростку истинной поддержки в конфликтной ситуации.

Установлено, что у 75% подростков суицидальное поведение связано с употребле-

нием алкоголя и наркотиков, в том числе их родителями. К суициду могут привести как насмешки и постоянное чувство неполноценности у подростков с плохой успеваемостью, имеющим ярлык «двоечника» или не имеющим дорогой брендовой одежды и т.д. С другой стороны, при синдроме «отличника» подросток, привыкший к восхищению, порой не способен пережить неожиданную неудачу, поэтому чувство стыда и вины за то, что подвел родителей, часто подталкивает к отчаянному шагу.

По данным ведущих отечественных и зарубежных ученых к числу наиболее частых причин суицидов среди подростков относятся потеря любимого человека, состояние переутомления, уязвленное чувство собственного достоинства, употребление алкоголя и наркотиков. Специфическими причинами суицидального поведения подростков могут быть также чувство протеста и мести, страх наказания и позора, стремление вызвать сочувствие, переезд семьи на новое место жительства, неразделенная любовь и ревность /2/.

Дети, как и взрослые, могут совершать суицидные попытки под влиянием депрессии. Однако, депрессия у детей и подростков имеет особенные проявления: страх неудачи и снижение интереса к учебе, чувство скуки и усталости, чрезмерная самокритичность, замкнутость, чрезмерная эмоциональность, неусидчивость и беспокойство, рассеянность внимания, конфликтность во взаимоотношениях, склонность к бунту и непослушание, плохая успеваемость и прогулы в школе. Довольно часто депрессии у детей и подростков маскируются гиперактивным поведением, агрессивными проявлениями и правонарушениями /3/.

Постоянная занятость родителей на работе ведет к социальной и педагогической заброшенности детей, которые все чаще остаются предоставленными самим себе и становятся жертвами жестокого обращения и насилия со стороны старших по возрасту. В то же время, отсутствие организованного досуга и массового спорта атрофирует у детей и подростков стремление к активной творчес-

кой и физической деятельности, что быстро компенсируется в уличных неформальных группировках, значимость которых для современных подростков приобретает опасный характер.

Именно здесь могут отмечаться ситуации острых межличностных конфликтов, унижения и насилия, как физического, так и психологического, а выход из этой ситуации происходит стихийно - в виде суицидального аффекта. Этому способствует слабость тормозящих регуляторных механизмов поведения, эмоциональная и аффективная лабильность, обусловленные гормональной перестройкой в пубертатном периоде. Иногда достаточно бывает одного слова, чтобы запустился механизм трагического ответа на ситуацию.

Биологические законы эволюции человека определяют опережающее физическое взросление над социальным развитием личности в пубертатном периоде. Однако восприятие себя взрослым уже само по себе определяет неодолимое желание подростка стать взрослым. Внешне это проявляется незапными реакциями активного и пассивного протеста, низвержением авторитета родителей и учителей, появлением новых кумиров для подражания, которые чаще всего находятся в дворовых компаниях. Взрослым в такой ситуации непонятно почему вдруг ребенок дает такую неожиданную бурную негативную реакцию на банальное замечание, запрет или наказание, ведь раньше такого с ним не было. Возникающий при этом конфликт может спонтанно спровоцировать суицидогенную реакцию /4/.

Влияние молодежных субкультур сегодня практически остается без внимания образовательной и правоохранительной систем. Учитывая возрастающую опасность экстремизма, наркомании и преступности, особенно детской, необходимо дать психолого-педагогическую оценку идеологической и нравственной составляющих неформальных молодежных группировок, особенно граничащих с асоциальными формами общения и поведения.

В такой ситуации многие родители скорее разрешат компьютер, интернет и телеви-

дение для развлечения ребенка, чем уличные компании, да и сам ребенок в свободное время, вероятнее всего, сядет к компьютеру или телевизору, где его ждут боевики, насилие, ужасы, в том числе и суициды. После продолжительного просмотра этих картин подросток начинает воспринимать увиденное, как обычное явление, которое он тот же может повторить в силу высокой подражательной функции детской психики.

Стремительный захват наших детей телевидением, интернетом, компьютерными играми имеет большие опасности. Трудно сказать, что пагубнее для ребенка: длительная гиподинамия, кислородная недостаточность, нагрузка на зрение, влияние электромагнитного излучения на психофизический аппарат растущего организма ребенка, скорее всего все эти факторы влияют вместе. Не случайно, индекс здоровья у школьников старших классов катастрофически падает, так к 11 классу только 2-3 из 10-ти школьников считаются практически здоровыми, т.е. без хронической патологии органов и систем.

Анализ статистических данных и наш практический опыт показывает, что психологическое состояние школьников особенно резко ухудшается зимой и весной (пик суицидов отмечается именно в это время), что связано не только с биологическими ритмами адаптивных механизмов организма, особенно растущего, но и с интенсивностью учебного процесса.

Нарастающая, зачастую непомерная, учебная нагрузка; учебно-информационная перегруженность программ в сочетании с недостаточностью энергетической и биологической ценности питания школьника, кратковременность и неорганизованность отдыха, отсутствие места и условий для активных подвижных игр, особенно на свежем воздухе создают предпосылки для развития у детей различных функциональных и психосоматических нарушений, которые вполне могут перейти в хронические заболевания.

Но забота о здоровье школьников чаще всего уходит на второй план, так как им предстоят экзамены, тестовый контроль, ЕНТ. На-

растающий эмоционально-психологический накал в школе по мере приближения экзаменов, ЕНТ, особенно ужесточающаяся процедура проведения ЕНТ вызывают срыв психической регуляции у переутомленного школьника. Неуверенность в своих силах, страх не оправдать надежды учителей и родителей стали причиной «дидактогении» - страха школы. Сегодня мы говорим об этом, как о новой форме невротической патологии в школьном возрасте. Завышенные требования школы и родителей, страх провалить экзамены, не набрать нужное количество баллов, особенно на ЕНТ заставляет детей ценой собственного здоровья сидеть за уроками днем и ночью.

Современная система обучения и оценки качества образования направлена больше на количество медалистов, победителей олимпиад, лидеров, поступивших в вузы, что действительно говорит о высоком профессионализме педагогов, школы в целом. А если ребенок не получил медаль или не набрал нужный балл на ЕНТ, не поступил в вуз? Ведь жизнь продолжается, она может и должна быть полноценной, но мы этому уже не учим.

Мы учим детей только побеждать, проводим тренинги на успех, лидерство, а как быть другим, которые в силу своих индивидуальных возможностей не станут лидерами, имеют средние способности? Мы не учим детей разумно принимать неудачи и неуспехи, реально оценивать свои способности, не даем навыков социальной закалки, потому что нет таких дисциплин в Госстандарте. Поэтому любая неудача для слабой личности может представляться катастрофой, а суицид, как лучший выход из ситуации. В связи этим считаем необходимым ввести для педагогов всех специальностей, в рамках принятых ГОСО, элективные курсы по диагностике и предупреждению острых кризисных состояний, методам саморегуляции и взаимоподдержки в малых группах, программы ургентной психологической помощи.

Необходимо отметить справедливость замечаний о недостаточном профессиональном уровне школьных педагогов и психологов, которые зачастую просто не способны выявить

детей с повышенной степенью суицидального риска, чтобы провести соответствующую работу среди подростков, готовя их к такому сложному психологическому испытанию, как экзамен, ЕНТ. Педагоги и психологи действительно должны быть вооружены всесторонними знаниями по психофизиологии, возрастной психологии и педагогике юношества.

Более того, все специалисты, работающие с подростками, должны знать психофизиологические, психолого-педагогические особенности этого возраста, а с учетом современных реалий и основы суицидологии. Поэтому на курсах повышения квалификации и переподготовки всех работников системы образования необходимо ввести тематические циклы по психологии и педагогике подросткового и юношеского возраста, клинической психологии и социальной педагогике юношества, психологии кризисных состояний.

С другой стороны, большая перегруженность учебных программ, нарастающие требования по заполнению различного рода документации, отчетных форм отрывают учителей от возможностей внеурочного общения с детьми. Работа школьного психолога до сих пор не регламентирована официальным положением о статусе школьного психолога в РК, поэтому молодые специалисты чаще всего используются не по своему профессиональному назначению, а заняты в основном выполнением различных поручений администрации школы.

Существует еще одна практически не изученная проблема: здоровье самих учителей, в том числе психологическое здоровье. Общаясь с учителями школ, приходится наблюдать у многих из них высокую психо-эмоциональную лабильность, различные проявления церебрального или невротического уровня реагирования, что говорит о психо-эмоциональном переутомлении самих педагогов, снижении адаптивно-регуляторных механизмов. Все это, соответственно, отражается на учебном процессе, психологической атмосфере, межличностных отношениях в целом. Поэтому одно неудачное слово, сказанное педагогом, может стать трагическим в данный момент для подростка.

Современная телеиндустрия, новые компьютерные технологии таят в себе огромную опасность для незрелой неустойчивой психики в виду неконтролируемости содержания, маниакальной притягательности и широкой доступности. Деструктивное и агрессивное содержание практически всех программ оказывает невидимое разрушающее действие на психо-эмоциональную и волевую сферы ребенка, когда на него обрушивается постоянная негативная теле и видео-информация, сцены насилия, убийств, ужасов, в том числе и различные формы суицидов.

Еще в середине прошлого века известный американский психолог А.Бандура экспериментально доказал /5/, что детская и юношеская агрессивность может быть результатом наглядного примера взрослых, просмотра телевизионных передач со сценами агрессии, особенно когда она вознаграждается. Но самое главное он показал, что постоянная демонстрация сцен насилия и жестокости на экране формируют на уровне массового сознания привыкание к насилию, как к обычному явлению жизни.

Позиционируя этот психологический феномен на проблему суицида, когда в СМИ повсеместно подробно смакуются суициды - у подростков формируется нездоровый интерес и желание самоутвердиться подобным образом. Этому способствуют все психологические новообразования пубертатного периода - реакции иммитации, активного протеста, эмансипации. И тогда любой социальный или личностный кризис и даже просто разговоры о нем могут психологически подтолкнуть к суицидальным мыслям и действиям.

В XXI век мы вошли со многими нерешенными проблемами прежних столетий: изъятие из духовной жизни народа религии, важнейших явлений культуры и исторического наследия как идеологически чуждых системе, оставлявшие людей без нравственных ориентиров, места заполненные ранее коммунистической идеологией достойной замены не нашли. Сейчас мы повернулись к истокам национальных традиций, истинной религиозной философии Востока, формируем идею



национального воспитания, духа национального самосознания и патриотизма.

Но еще быстрее в юношескую среду приходят новые религиозные течения нетрадиционного, подчас экстремистского, характера с очень жесткой структурой подчинения, строгостью выполнения обрядов и неизбежностью наказания за отступление. А подростки на улице захвачены волной новых неформальных группировок: эмо, готы, панки, рокеры, металлисты, реперы. Философия большинства из них строится на принятии суицида как обычного явления, возможной формы вызова обществу, решения проблем с окружающими /6/. Эта проблема еще не включена в превентивную работу правоохранительной и образовательной систем.

Исторически общеизвестно, что количество суицидов в мире неуклонно растет, но оценить рост бывает трудно в виду ограниченности статистических данных, методологических затруднений и непереносимых искажений научных и практических результатов, поэтому в одном регионе за один период отмечаются противоречивые данные. Не случайно, ВОЗ предлагает разработку межнациональных программ по изучению причин и распространенности самоубийств. Повсеместно проводятся сравнительные статистические исследования с целью выявления тенденций роста самоубийств в различных регионах мира. К этой работе необходимо подключить наших специалистов.

Стратегия современной превентивной суицидологии, как науки, складывается из таких направлений, как накопление научной информации о причинах и факторах риска суицида, об эффективности кризисной интервенции; разработка действенных схем профилактики с учетом возрастных, этнокультурных особенностей личности, комплексная организация мероприятий по работе с группами риска, обеспечение условий для информации общественности и социальных институтов.

Многочисленные исследования показали, что всякое суицидальное поведение строится на основе конфликта, но не всякий конфликт ведет к суициду. Для этого необходима осо-

бая личностная предрасположенность, вследствие которой индивид оказывается не в состоянии справиться с актуальной проблемой, большую роль при этом играет наличие уязвимых психических структур, что особенно важно в подростковом периоде.

Необходимо разработать комплексную программу суицидологической превенции, которая бы включала первичную профилактику, как программу общих мероприятий, направленных на устранение социальных предпосылок суицидального поведения и суицидогенной обстановки и вторичную профилактику, как комплекс социально-психологических мероприятий по выявлению референтной группы суицидального риска и оказанию им адекватной психологической помощи.

В качестве первого шага в 2011 году в КазНПУ им.Абая организована первая в республике научно-техническая лаборатория превентивной суицидологии, целью которой является разработка комплексной научно-технической программы по профилактике и интервенции суицида среди детей и подростков.

Основными задачи лаборатории являются разработка комплексных социально-психологических исследований данной проблемы в РК, определение основных направлений превентивной суицидологической службы в образовательных учреждениях, внедрение образовательных программ по суицидологии для педагогов, психологов, социальных и медицинских работников и родителей.

Научно-исследовательская работа лаборатории проводится в рамках проекта «Психолого-педагогическое сопровождение превентивной суицидологии в образовательных учреждениях» по разделу фундаментальных исследований «Модернизация научно-педагогического обеспечения национальной системы образования и воспитания» на 2012-2014 годы (КазНПУ им.Абая).

Для реализации поставленных задач был проведен, прежде всего, системный анализ более 150 источников научных исследований зарубежных и отечественных ученых по проблеме суицидов и аутодеструктивного поведения. (150 источников), который показал,

что проблема суицидов в настоящее время выходит на уровень социальных эпидемий, поэтому борьба с ними должна начинаться с организации единой превентивной суицидологической службы с участием государственных органов, правоохранительной системы, органов образования, здравоохранения и соцзащиты.

Для установления обратной взаимосвязи с молодежью и студентами на базе лаборатории впервые открыт казахстанский форум доверия «www.helpkomek.kz», работа которого направлена на информационный диалог по наиболее актуальным вопросам кризисных ситуаций: как преодолеть жизненные кризисы?, как наладить отношения с друзьями?, где найти счастье?, как стать счастливой?, как изменить жизнь к лучшему?, что делать, если вас предали?, как повысить самооценку?, как преодолеть страх?

Совместно с комитетом по делам молодежи КазНПУ им.Абая были проведены 3 мастер-класса для ППС и наставников КазНПУ им.Абая на тему «Социально-психологические факторы риска и профилактика суицидов у молодежи», лекции для студентов и магистрантов «Кризис личности в подростковом возрасте – социально-психологические аспекты».

На базе Института повышения квалификации КазНПУ им. Абая, ИПК г. Петропавловска и Кокчетова проведены тематические курсы для школьных психологов «Дифференциальная диагностика и превентивная коррекция суицидального риска у подростков и молодежи».

С целью выявления кризисных состояний личности, нарушений взаимоотношений с родителями, учителями и со сверстниками, выявление признаков скрытой депрессии были разработаны-опросники для школьников (5-11 класс) и студентов и апробированы на экспериментальных площадках г. Алматы. Лаборатория активно участвует в мероприятиях по профилактике суицидов в рамках Координационного Совета по оказанию психологической помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации при Департаменте по

защите прав детей г. Алматы. В лаборатории впервые начали применяться информационные психотехнологии, на специально открытом, информационном интернет-журнале «Школьный психолог»- [schoolpsycholog.kz](http://schoolpsycholog.kz) для предотвращения аутодеструктивного поведения у школьников. Результаты показали высокий интерес к сайту как среди пользователей – 3227ч., так и по числу просмотров 18245ч. Таким образом, рейтинг сайта «Школьный психолог - KZ» в категории «Образования» составляет 114 – место.

Результаты научных исследований лаборатории опубликованы в сборниках международных научно-практических конференций (Новосибирск, Астрахань, Санкт-Петербург, Киев), изданы учебное пособие «Психолого-педагогическая интервенция острых кризисных состояний в подростковом возрасте» и методические рекомендации «Превентивная профилактика суицидов у детей и подростков», в которых раскрываются основные понятия острых кризисных состояний подросткового возраста, систематизированы основные принципы психолого-педагогической интервенции суицидальных состояний и рекомендованы комплексные методики групповой и индивидуальной кризисной терапии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
2. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. – СПб. Издательство: Когито-Центр 2005 г.
3. Суицид: Хрестоматия по суицидологии / Сост. А. Н. Моховиков. Киев, 1996.
4. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. – М., «Когито-Центр», 2001.
5. Бандура А. Теория социального научения. – М., 2000
6. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2003.

М.А.ҚУАНАЛИЕВА

## ОҚУШЫЛАРДЫҢ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУЫНДАҒЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

### *Аннотация*

Бұл мақалада автор мектеп оқушылары мен колледж студенттерінің арасындағы кәсіби бағыт-бағдары туралы көзқарастарын қарастырады және өзін-өзі тану, рефлексия мен қоршаған ортаның бағыт-бағдарының бірнеше критерийлерінің деңгейлерін бөліп көрсетеді.

В этой статье автор рассматривает проблему профессиональной ориентации среди школьников и учащихся колледжей и выделяет ряд критериев, по которым определяется уровень самопознания, рефлексия и ориентация в окружающем мире.

### *Annotation*

This article reviews about the problem of professional orientation among pupil and students of colleges. The authors underline some criteria that determine the level of self-cognition, reflex and orientation in the surrounding world.

*Түйін сөздер:* кәсіби бағыт-бағдар беру, мамандық таңдау, кәсіптік бағдар беру, рефлексия, өзін-өзі тану

**М**амандық таңдауда Ж.Аймауытовтың жастарға айтқан ақылы: “Мамандықтың жаманы жоқ, бірақ мұның кезкелгеніне икемділік қажет. Бұл жай кенелту тамақ асыраудың жолы емес, үлкен өнерді, зор шеберлікті қажет ететін нәрсе. Кімдекім өзіне біткен ыңғайына қарай өз жолымен қызмет етсе өз басына да, әлеуметке де үлкен пайда келтірмек. Өз орнында істеген адамның жұмысы да өнімді, берекелі болмақ, әр өнер, әр қызмет мемлекетке, әлеуметке қажет. Әлеумет те, мемлекет те, әр адамның еңбегі берскелі, пайдалы болуын тілейді, неғұрлым әр мүшесінің еңбегі жемісті болса, соғұрлым әлеумет тұрғысы да тез оңалмақ” /1;12-24/. Мамандық таңдауда кісінің жеке қасиеттері мен кейбір жұмыстан берілетін ерекшеліктерін ескерту қажет. Бұл жерде өзін-өзі басқарып, қандай қасиет-қабілет бар екенін білуі қажет. Оқушылардың кәсіби бағдарының мақсатын оқушыларды еңбекке дайындау мақсатымен байланыстыра қарау керек. Мектеп реформасында еңбекке дайындау мақсаты былайша анықталады: мектеп оқушыларын қоғамдық жұмысқа дайындыққа баулу, еңбексүйгіштікті, ұжымдықты, тәртіптілікті, қоғам алдында

парызын өтеушілікті бала бойына сіңіру, жақсы білім алу. Оқушыларды еңбекке дайындаудың түпкілікті жақсаруы – жалпы білім беретін мектеп пен кәсіби мектептің реформасының бағдарына байланысты. Бұл мақсатқа жетуді жастардың еңбек және кәсіби дайындық мәселесін шешу кезеңінің аралығы деп есептеуге болады. Мектеп реформасына сәйкес кәсіби бағдардың мақсаты мен көлемі өзгерді – мектеп, жанұя, басшы, ұжым енді оқушыларды тек еңбекке және мамандық таңдауға дайындап қана қоймай, сонымен қатар оның практика жүзінде іске асуына күш салады. Бұл жағдайда шешуші рольді VIII-IX сыныптарда жүргізілетін кәсіби бағдар жұмысы алады. Сондай-ақ реформада қарастырылғандай, басшы ұжымдар оқушыларды еңбекке дайындауға ұйымдастырылуы қажет. Оқушыларды еңбекке және мамандық таңдауға дайындауды жақсарту үшін мектеп реформасының негізгі бағытында мына мүдделер анықталған /2;45 /.

Жастардың кәсіби бағдарының қалалық және аудандық комиссиясының іс-әрекетін белсендіру; эксперимент ретінде бір-қатар қалалар мен ауылдарда кәсіби бағ-

дар орталығын құру пайдалы болар еді. Өз кезегінде олар мектепаралық оқу-өндірістік комбинатына, мектептер мен колледждердегі кәсіби бағдар кабинетіне сүйеніп оқушыларды жаңа мамандықтармен таныстырулары, халыққа қажет кадрлар ерекшеліктерін анықтап, оқушылардың белгілі бір мамандыққа икемділігін анықтап, осы негізге сүйене отырып тиісті практикалық сенімхат берулері қажет/3;51 /.

Оқушылар орта мектепті аяқтағанда білімін ары қарай қай оқу орнында жалғастыратынын және ойланып мамандық таңдай білуі үшін нақты кәсіби бағдар беру мен еңбекке тәрбиелеу жүйесін құруды керек етеді.

Қалалық және ауылдық кәсіби бағдарлау орталықтарының мақсаттары жастарды еңбекке дайындаудың жалпы мақсатымен байланысты. Бұл орталықтар мынадай мақсаттарды көздейді:

1. Ақпараттық жұмыс: оқушыларды мамандық түрлерімен таныстыру, әртүрлі мамандықта кадрлар қажеттілігі туралы, еңбек шарттары, айлығы, біліктілігін көтеру туралы ақпарат беру.

2. Мамандықты насихаттау: кадрлар жеткіліксіздігі туралы ақпарат беру. Мұнда ақпарат көздерін пайдалану, арнайы насихаттау басылымдары (плакаттар, буклеттер, ақпараттық анықтамалар, т.б.).

3. Кәсіби диагностика: жылына бір немесе екі рет орталықта оқушыларға барлық әдістемелер бойынша диагностикалық зерттеудің толық циклін жүргізеді, яғни кәсіби

қызығушылығын, жеке басының психофизиологиялық ерекшелігін, икемділігін анықтайды. Мұнда сауалнама, тест кеңінен пайдаланылып, қорытындысын ЭВМ-да жүйелеу.

4. Кәсіби консультация: мұнда жастарға мамандық таңдауда көмек көрсетіледі. Сондай-ақ кәсіби консультация ата-аналарға жүргізіледі.

5. Жоғарғы сыныптарда әртүрлі кәсіптер бойынша еңбек дайындығына бөлу.

6. Халық шаруашылығында жастардың әлеуметтік және кәсіби қалыптасуын ұйымдастыру.

7. Жастардың кәсіби тәрбиесі жөнінде барлық мемлекеттік және қоғамдық ұйымдардың, әртүрлі кеңестердің, мектептер мен кәсіпорындағы кәсіби бағдар кабинеттерінің іс-әрекетін бақылау.

8. ООҚ, мектеп, ұжым, кәсіпорындардағы кәсіби бағдар іс-әрекетінің қорытындысына анализ жасап, жақсы тәжірибелерді тарату.

9. Кәсіби бағдар беру жұмысын жүргізуші мамандардың біліктілігін жоғарылату туралы жұмыс жүргізу /4;112-124/.

Кәсіби бағдар беру жүйесінің негізгі звеносы болып мектептерде, колледждерде, өндірісте кәсіби бағдар беру кабинеттері саналады. Мектеп бітіруші XI сынып оқушылары мен кәсіптік көпсалалы гимназия оқушыларының мамандық түрлерін таңдауларындағы қызығушылығы бойынша адекватты өзіндік бағалау ерекшеліктерін пайыздық нәтижелері есептелініп, көрсеткіштері 1-кестеде келтірілген.

Мамандық түрлеріне байланысты қызығушылығы адекватты өзіндік бағалауы (% , N=24)

Кесте 1

Мамандықтар түрлері	Мектеп	Кәсіптік гимназия
1. Адам-табиғат	15.9	10.0
2. Адам-техника	25.8	23.6
3. Адам-адам	30.0	32.0
4. Адам- белгілер жүйесі	32.0	49.1
5. Адам-көркем бейнелер	44.4	38.0

Мамандықты таңдау себептері анкета сұрақтары бойынша, болжамды тексеруге бағытталған зерттеу жұмысының жалпы мақсат, міндеттеріне орай эксперименттік зерттеудің жұмыс гипотезалары нақтыланды. Жоғарыда негіздегеніміздей, эксперименттік зерттеулер негізгі 3 эксперименттік зерттеуді жүзеге асырады. Мамандық таңдаудағы өзіндік бағалау ерекшеліктерін анықтауға арналған эксперименттің нәтижесі: жұмыс болжамы – адекватты өзіндік бағалау мен мамандықты таңдаудағы қызығулар жүйесі кәсіби өзіндік анықталуды қалыптастырды. Мамандықты таңдауға байланысты, оған дайындық деңгейлерін бағалау. Сондай-ақ сыналушылардың талпыныс деңгейлері де анықталды, мәселен мамандыққа байланысты болса да, байланысты болмаса да әртүрлі секцияларға қатысатын сыналушылар үшін мамандық таңдау себептерін зерттеу керек еді. Зерттеудің жұмыс болжамы: адекватты өзіндік бағалаудың қалыптасуы мамандықты таңдаудың мазмұнына әсер етеді. Мамандықты таңдауға деген дайындықтары әртүрлі сы-

налушыларда өзіндік бағалауларында мәнді айырмашылықтар болады деп ұйғарылды.

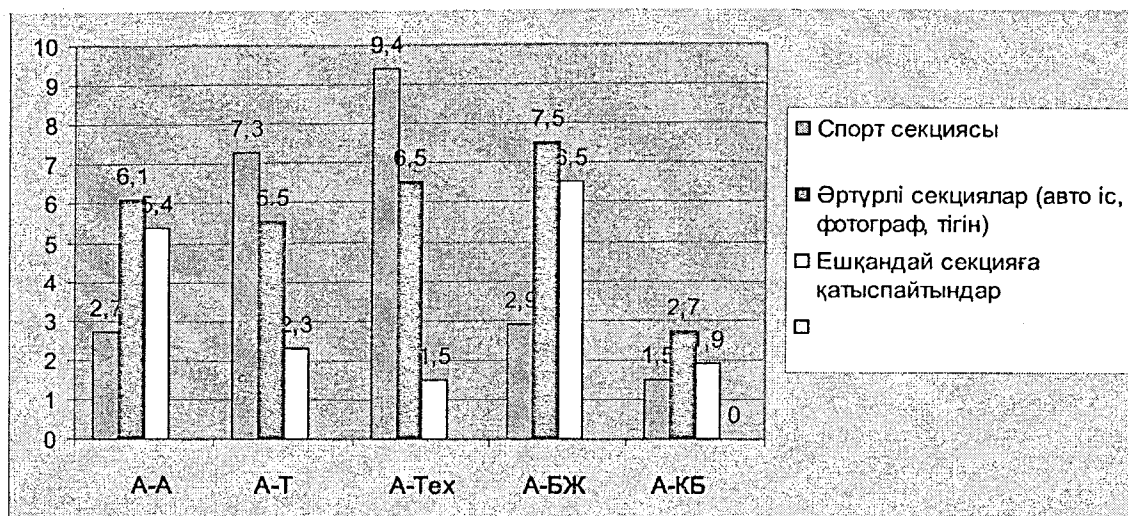
Алдын ала зерттеу нәтижесінде сыналушылардың шартты түрде, әртүрлі секцияларға қатысу, қатыспауына байланысты 3 топқа бөлінді. Сыналушылардың басым көпшілігі (52%) элеуметоникалық түрдегі мамандықтарға бағдарланған, яғни олар негізгі еңбек пәні адамдар, ұжым, ал қалғандары техникалық мамандыққа (техника; авто іс, компьютер, фотограф т.б.) бағдарланған (38%). Нәтижелері 2- кестеде берілген. Кестедегі нәтижелер көрсеткендей, сыналушылар секцияға барса да, бармаса да Адам-белгілер жүйесі, Адам-табиғат және Адам-көркемдік бейнелеу түрлеріне бағдарлану өте аз болды. Мұның өзі мектептерде кәсіби бағдарлану бағытындағы жұмыстардың төменгі дәрежеде жүретіндігі, кәсіби бағдарлану сипаты сыналушыларда әлі толық қалыптаспағаны білінді.

Мамандық таңдау бойынша кәсіби бағдарлануды зерттеуге мүмкіндік беретін зерттеу нәтижесі мына жағдайларды анықтады:

Мамандық түрлеріне бағдарлану (%), (N=24)

Кесте 2

Сыналушылар	Адам-табиғат	Адам-техника	Адам-Адам	Адам-белгілер жүйесі	Адам көркемдік бейне
Спорт секциясы	2,7	7,3	9,4	2,9	1,5
Әртүрлі секциялар (авто іс, фотограф, тігін)	6,1	5,5	6,5	7,5	2,7
Ешқандай секцияға қатыспайтындар	5,4	2,3	1,5	6,5	1,9



Сурет 1. Мамандықты таңдау себептері бойынша

Зерттеуден алған мәліметтерден көріп отырғанымыздай, мамандықты таңдау себептері бойынша секцияға қатысатындардың басым көпшілігі «Адам-Адам» типіндегі мамандыққа бағдарлану сипатына көп таңдауға ие болды. Сондай-ақ сыналұшылар осы зерттеу барысында «Адам-техника» түріндегі мамандықтарға бағдарланулары да басым нәтижелер берді. Таңдаған мамандық несімен тартымды? деген сұрақтарға сыналұшылар

жалақысы жақсы төленеді деген фактор олар үшін де маңызды екенін көрсетті. Жауаптар бойынша олар бірінші орында тұр (10,6% және 9,3%). Секцияға қатысқандар үшін екінші орынға жаңа тартымды, қызықты мамандық тұрса (9,8%), секцияға қатыспағандар үшін бұл екінші фактор, секцияға қатысатындардан (10,2%) да көп таңдауды көрсетті. 3-кестеле сыналұшылардың мамандыққа бағдарлану сипаты көрініс тапқан.

Мамандықты таңдау себептері (%) N=24

Кесте 3

Таңдау мотивтері	Секцияға қатысатындар	Секцияға қатыспайтындар
Қазіргі жаңа, керек кәсіп	9,0	8,9
Адамдарға пайда әкелетін кәсіптер	7,2	8,7
Осы кәсіпке қабілетім бар	3,7	8,3
Құрметті кәсіп	8,3	5,1
Қолымнан келетін кәсіп	7,1	8,2
Мектептегі жақсы көретін пәнге жақын кәсіп	5,2	6,5
Атақты, мәртебелі кәсіп	4,6	5,9
Ақыл қабілетті дамытатын кәсіптер	4,3	3,3
Бұл кәсіппен еңбекақы жақсы төленеді	10,6	9,3
Бұл кәсіппен жұмыстар жеңіл, физикалық жағынан қиын емес	7,5	3,2
Бұл кәсіп қызықтырады неге екенін білмеймін	9,8	10,2
Болашағы бар кәсіп	7,7	2,7

Секцияға қатыспаса да ол кәсіптер тартымды, қызықты деген себеп басымырақ. Секцияға қатыспаса да сыналушылар өздерінің себептерін жалпыланған азаматтық ұстанымда көрсетті. Мұндай сипаттама әдетте жасөспірімдер үшін кәсіби өзіндік анықталудың алғашқы сатысына тән көрініс. Сонымен бірге секцияға қатысқан және қатыспағандардың арасында аса көп алшақтық жоқ екенін көруге болады, яғни, олардың кәсіби қызығуларының бір-бірімен байланысты екенін көреміз, сондықтан да тартымды мамандық деген себептер оңай анықталмайды. Ал секцияға қатысқандар да, қатыспағандар да мамандықты таңдау себептерін болашақ еңбек іс-әрекетінің мазмұнымен ара қатыстырмайтынын көруге болады. Сондықтан да жасөспірімдерде белгілі бір кәсіби жоспардың қатыспауы мамандықты таңдаудың кездейсоқтық ықтималдығы көбейгенін өз сыналушыларымыздан байқадық.

Осыған орай, жоғары сынып оқушыларын үнемі мамандық таңдауға дайындау міндеті, мамандықты таңдау себепін нақты табуы, оларға жекедара бағытта көмек көрсетуді та-

лап етеді. Қазіргі кезде секция жұмыстарына көп қатыспау, оларды дұрыс жолға қоймау сияқты факторлардың негізінде кәсіби бағдарланудың ерте сатысына, әлеуметтік кәсіби бағдарлануға теріс әсер етеді.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Аймауытов Ж. Психология мен өнер таңдау. – Алматы: “Рауан”, 1995.-251-263 б.
2. Бейсенова Ж.Ж., Жақыпов С.М. Тұлғаның кәсіби өзіндік анықталуы мен іс-әрекетті психикалық өзіндік реттеу жүйелерінің қалыптасуы. // Проблема формирования цивилизационного сознания: Материалы Международной научной конференции. Под ред. Кожамкулова Т.А. – Алматы: Қазақ университеті., 2004.-352-356 б.
3. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. – М., 1983, 164 с.
4. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности. – Новосибирск, 1985, 240 с.

*Ж.И. НАМАЗБАЕВА, Н.С. ЛАВРИНЕНКО*

### МОТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### *Аннотация*

В данной статье рассматриваются особенности профессионального выбора студентов колледжа. Неудачное профессиональное самоопределение и недостаточная самореализация современной молодежи могут стать причиной многих собственно психологических, жизненных, экзистенциальных (а может даже и патопсихологических) проблем.

Мақалада колледж студенттерінің кәсіби таңдау ерекшеліктері қарастырылған. Өзін кәсіби тұрғыда анықтау және қазіргі жастардың өзін-өзі толық көрсете алмауы психологиялық, өмірлік, экзистенциалдық (тіпті патопсихологиялық) жағдайларға душар болудың себебі болып табылады.

#### *Annotation*

This article discusses the features of college students' professional choices. Failure of professional self-determination and self-actualization lack of modern youth may actually be the cause of many psychological, vital, existential (and maybe even pathopsychological) problems.

*Ключевые слова:* самоопределение, самореализация, мотив выбора профессии, профессиональная готовность, педагогическая профессия, социальный тип личности.



В настоящее время современное общество нуждается в квалифицированных учительских кадрах, однако количество студентов педагогических специальностей, не желающих работать по профессии, остается на высоком уровне, поэтому задачей учебных учреждений, готовящих учителей, является целенаправленное и научно-обоснованное развитие профессиональной направленности личности студентов. Проблема профессиональной направленности личности остается актуальной вследствие того, что процесс формирования и развития профессиональной направленности отличается достаточной сложностью, обусловленной влиянием множества факторов.

В психолого-педагогических работах показано, что профессиональная направленность студентов существенно зависит от условий ее формирования и развития, которые заложены в специфике обучения. Знание закономерностей воздействия различных факторов учебной деятельности позволит психологически обоснованно решать задачи повышения уровня профессиональной направленности личности студентов колледжа.

Научно-исследовательский институт Психологии КазНПУ имени Абая является первым в Казахстане исследовательским институтом по психологической науке и практике. Он был открыт в соответствии с требованиями и реалиями современности и решает задачи, поставленные в Посланиях Главы государства Казахстана Н.А. Назарбаевым по решению социально-экономических проблем общества.

В связи с этим институтом была разработана комплексная программа научно-исследовательской работы на 3 года. Тема исследования «Теоретико-методологические основы психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса», которая утверждена ректоратом университета. Это исследование исходит из научной и практической востребованности современного общества, носит характер фундаментально-прикладного исследования, направленного на

изучение нынешнего состояния психологической науки и психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса, поискам путей оптимизации образования через систему социально-психологических мероприятий, направленных на создание психологически безопасной, развивающей образовательно-воспитательной среды в Казахстане.

В Казахстане проблема психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса не была предметом специального исследования. Между тем, предполагаемая психологизация и научное обеспечение психологического сопровождения, является необходимым условием эффективного, творческого функционирования любого образовательного учреждения.

Научное обоснование грамотного применения знаний о законах, механизмах, особенностях функционирования человеческой психики в образовательной среде как для обучающихся, так и для обучаемых является актуальным и социально-значимым. Это приобретает особую актуальность в связи с мировым кризисом, а также с тем, что нами установлено, ни в один национальный, фундаментальный проект, программу, концепций, связанных с образованием, психология системно и с научных аспектов не включена. Между тем, психология является одним из базисных аспектов любой системы образования.

В связи с этим проблема психологического сопровождения профессионального выбора студентов колледжа становится основной. Выбор профессии в психологическом плане представляет двухаспектное явление: с одной стороны, то, кто выбирает (субъект выбора), с другой – то, что выбирают (объект выбора) /1/. Выбор профессии – это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Профессиональное самоопределение рассматривается как процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельнос-

ти личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Он пронизывает весь путь человека. Пиком этого процесса, переломным моментом в жизни является акт выбора профессии. В контексте понимания профессии как выбора деятельности распространена также точка зрения, что основной детерминантой правильного выбора является профессиональный интерес или профессиональная направленность /2/.

Наиболее продуктивным является подход к выбору профессии как одному из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека. Выбор профессии связан с прошлым опытом личности, а процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа «Я» человека, определяя течение его жизни. Такой подход построен на учете широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии, позволяя сделать акцент на временном аспекте – на прошлом и будущем человека. Он также акцентирует внимание на активности субъекта в процессе выбора профессии, которая и определяет, какие факторы доминируют в этот ответственный период жизни/3/.

Что влияет на выбор профессии вообще и педагогической профессии в частности? Что означает правильный выбор профессии? Любой выбор профессии можно рассматривать как взаимодействие, с одной стороны, молодого человека с его индивидуальными особенностями, которые проявляются в физическом развитии, в возможностях, интересах, склонностях, характере и темпераменте, а с другой стороны — специальности с теми требованиями, которые она предъявляет человеку. При правильном выборе профессии индивидуальные особенности студента в целом совпадают с требованиями профессии. Помочь ученику правильно решить проблему выбора профессии призвана решать система профориентационной работы общеобразовательного учреждения.

Е.А. Климов /4/ определяет пять схем профессиональной деятельности: «Человек-

Природа», «Человек – Техника», «Человек – Знак», «Человек – Художественный образ», «Человек – Человек». Отвечая на вопрос об определении выбора профессии, Е.А. Климов намечает восемь основных факторов, определяющих профессиональный выбор:

1. Позиция старших, семьи;
2. Позиция сверстников;
3. Позиция педагогического коллектива (учителя, классные руководители);
4. Личные профессиональные и жизненные планы;
5. Способности и их проявления;
6. Притязание на общественное признание;
7. Информированность о той или иной профессиональной деятельности;
8. Склонности /5/.

Для того, чтобы лучше ориентироваться в большом многообразии мотивов, их можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии:

- её общественная и личная значимость;
- удовлетворение, которое приносит работа благодаря её творческому характеру;
- возможность общения, руководства другими людьми и т.д.

Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе он трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешние мотивы:

- заработок;
- стремление к престижу;
- боязнь осуждения и т.д.

Внешние мотивы могут быть разделены на положительные и отрицательные. К *положительным мотивам* относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение начальства, коллектива, престиж, то есть стимулы, ради которых человек охотно будет работать. К *отрицательным мотивам* относятся воздействия на личность путём давления, угроз, наказания, критики и других действий негативного характера

Исследования различных авторов показывают, что наиболее эффективным с точки

зрения удовлетворенности трудом и его результатами является преобладание внутренних мотивов в совокупности с положительной внешней мотивацией.

Само содержание педагогической деятельности («возможность учить детей») оказывает большое влияние на выбор педагогической профессии, и случайность этого выбора, по данным исследованию И.О. Кузьминой /6/, не превышает 9%.

Наиболее значимыми факторами для выбора педагогической профессии выступают влияния:

- а) учителя и любимого учебного предмета;
- б) семьи, семейных традиций;
- с) предшествующего опыта работы.

Существенным моментом является и удовлетворение от педагогической деятельности. По данным Н.В. Кузьминой, «индекс общей удовлетворенности профессией и процессом деятельности у педагогов в целом высок» /6/, закономерно повышаясь по мере роста её продуктивности. Однако в последнее время, когда кризисные явления охватили все стороны жизни общества, в том числе и педагогов, престиж профессий, относящихся к бюджетной сфере, стал резко снижаться из-за неотрегулированности вопросов зарплаты, обеспечения школы необходимым оборудованием, учебной и методической литературой, необеспечения законных льгот по обеспечению жизни и деятельности учителей.

В.А. Слостенин сделал вывод о том, что чуть более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности (склонность к обучению и воспитанию, интерес к детям) /7/. Если понимать мотив как предмет потребности, то для студентов педвуза такими предметами могут быть, как указывает В.А. Слостенин, «чистый» познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное место в коллективе, избежать нареканий со сто-

роны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получать повышенную стипендию и т.д. /7/.

Исходя из вышесказанного, подготовка к профессии учителя должна начинаться задолго до того, как человек делает свой профессиональный выбор, и продолжаться уже в процессе его профессиональной подготовки в соответствующем учебном заведении.

Сотрудниками НИИ Психологии проводится планомерная работа по психологическому сопровождению профессионального выбора профессии студентов колледжа и вуза. Ими было проведено исследование выбора профессии среди студентов колледжа при КазНПУ имени Абая.

В эксперименте принимали участие учащиеся 2 курса специальности «Начальное образование» и 3 курса специальности «Переводческое дело» в количестве 30 человек. Исследование проводилось по методике Дж.Голланда по определению типа личности, целью которой стало выявление социальной направленности личности, и методике Е.А. Климова «Я предпочту» для отбора на различные типы профессий.

Теоретической основой опросника профессионального самоопределения служит теория профессионального выбора, разработанная американским профессором Дж. Голландом /8/. Её суть в том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия условия типа личности и типа профессиональной среды. Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Люди стремятся найти профессиональную среду, свойственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации. Таких типов, согласно Дж. Голланду, шесть: реалистический или практический; интеллектуальный; социальный; конвенциональный или стандартный; предприимчивый; артистический. Опросник позволяет соотнести склонности, способности, интеллект с различными профессиями.

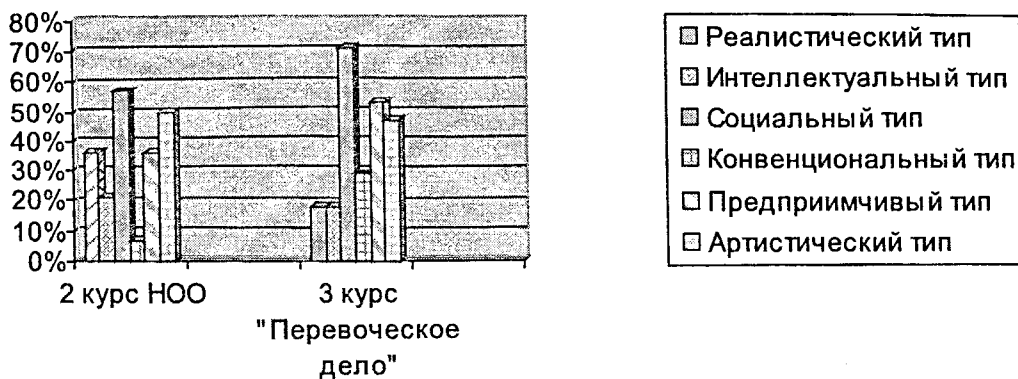


Диаграмма 1. Результаты по определению типа личности среди студентов

На диаграмме 1 показано, что у студентов «Начального образования» (57%) и студентов специальности «Переводческое дело» (71%) преобладает социальный тип личности. Это говорит о том, что представителям данного типа рекомендуются профессии, связанные с социальными умениями (врачи, психологи, учителя). Но в то же время у большинства исследуемых (более 50%) имеются особенности предприимчивого типа личности, направленного на желание руководить и быть главным в определенной деятельности. Такое против-

речие можно расценивать как несоответствие внутренних и внешних факторов будущей профессии (материальный достаток, престижность профессии, высокое положение в обществе и т.д.).

Следующее исследование было проведено по методике ДДО «Я предпочту» Е.А. Климова /5/. Методика основана на классификации профессиональных интересов. Позволяет установить в какой области студенту лучше всего выбрать специальность, по которой он будет проходить профессиональное обучение.

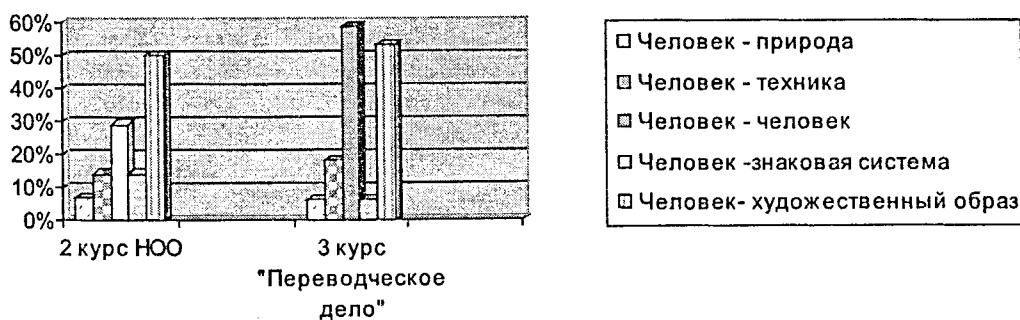


Диаграмма 2. Результаты по определению профессиональных интересов у студентов

Исходя из результатов данной методики, можно сделать вывод, что больше 50% учащихся специальностей «Начальное образование» и «Переводческое дело» ориентировано на профессии в системе «Человек – Человек», представители которых ориентированы на социальные системы, сообщества, группы населения. Но в то же время прослеживается высокий процент учащихся, стремящихся к профессиям творческого характера (художники, дизайнеры, артисты и т.д.) – система «Че-

ловек - Художественный образ» (около 50%). Система «Человек – техника» требует знаний в точных науках, чем многие студенты гуманитарного вуза не могут похвастаться. Поэтому лишь около 20% учащихся, в основном представители мужского пола, имеют склонности к работам с техникой. Очень низкие результаты по системе «Человек – Природа» (около 10%) связаны с неумением рационально использовать экологические знания и умения в общественной жизни. Такие профессии,

как садовод, агроном не пользуются популярностью среди современной молодежи. Работе на свежем воздухе молодежь предпочитает работу в душном непрветриваемом помещении.

Проведя экспериментальное исследование, мы можем сделать вывод, что учащиеся колледжа вполне адекватно подходят к выбору будущей профессии. В основном студенты, верно, выбирают будущую профессию в соответствии со своими психологическими особенностями. Они себя рассматривают как будущих специалистов в социальной сфере, приобретая такие навыки, как коммуникабельность, толерантность, доброту, уважение. Большой интерес привлекают у студентов психологические знания, способность находить общий язык с окружающими.

Осознанный выбор профессии требует высокой активности субъекта, зависят от степени развития контрольно-оценочной сферы. У большинства студентов этого возраста нет способности адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии, способности выделять главное для себя при выборе профессии.

Важное значение для ситуации профессионального выбора имеет такой фактор, как информация, включающая в себя знания о реальной сущности профессии, ее возможностях по удовлетворению потребностей субъекта и знания субъектом своих собственных возможностей и способностей к осуществлению деятельности в выбираемой сфере. Знание этой информации позволяет осознать ограничения, внутри которых происходит выбор, и возможностей, существующих между данными ограничениями.

В связи с проблемами, с которыми сталкиваются современные студенты при поступлении в вуз – проблемой самоопределения, важную роль приобретает психологический аспект, связанный с установлением границ профессиональной пригодности. Работу по профессиональной ориентации нужно проводить планомерно, начиная со среднего звена

общеобразовательной школы, чем в настоящее время не могут похвастаться многие школы. Пригодность человека к конкретному виду трудовой деятельности определяются методами профессиональной ориентации.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о то, что не все студенты, поступившие в педагогические вузы, не имеют положительного мотива профессионального выбора, что негативно влияет на их дальнейшее личностно-профессиональное становление. Нужна специальная работа по формированию этих профессиональных мотивов в соответствии с способностями и склонностями к педагогической работе. Эту работу надо начинать со среднего звена. Психологическая помощь в связи с этим, должна быть направлена на развитие личностных качеств, способствующих профессиональному самоопределению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. –М., Воронеж, 1996.
2. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. –М.,1984.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. –М.,1998.
4. Климов Е.А. Образ мира в различных профессиях. – М.,1995.
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессии. – Обнинск,1993.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. –М., 1990. С. 28.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. С. 56.
8. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов/О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. Изд. 3-е, – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

О.Е. КОМАРОВ

## УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ВУЗА (опыт социологического исследования в ПГПИ)

### *Аннотация*

В настоящей статье представлены результаты социологического исследования, проведенного в ПГПИ с целью выявления степени удовлетворённости студентов качеством образовательных процессов и инфраструктурой вуза.

Мақалада ПМПИ студенттерінің арасында білім беру сапасының қанағаттандырылуы және ақпараттық-құрылымын зерттеу мақсатында социологиялық зерттеулердің нәтижесі көрсетілген.

### *Annotation*

This article presents the results of sociological research, which was held at PSPI with a view to find out satisfaction of the students with quality of educational process and infrastructure at the higher education institute.

*Ключевые слова:* социологическое исследование, высшее учебное заведение, анализ.

В современных условиях каждому высшему учебному заведению (вузу) необходимо строго соответствовать требованиям системы менеджмента качества и аккредитационным стандартам, что вынуждает искать новые пути с целью улучшения качества образовательных процессов и дальнейшего совершенствования работы /1/.

Фактором постоянного совершенствования деятельности любой организации является повышение удовлетворенности потребителей. В то же время совершенствование невозможно без периодического анализа достигнутого состояния, а также определения приоритетов развития. Опираясь на результаты такого анализа - самооценки, можно наметить и реализовать дальнейшие шаги на пути к улучшениям /2/. Поскольку главная роль принадлежит внутреннему потребителю – студенту, то важным является выявление степени удовлетворённости предоставляемыми образовательными услугами при помощи проведения социологических исследований /1, С 260/. В соответствии с чем, сотрудниками социологического центра «Консалтинг» Павлодарский государственный педагогиче-

ский института в январе 2011 года было проведено социологическое исследование «Удовлетворенность студентов ПГПИ качеством образовательных процессов и социальной инфраструктурой вуза». Основным методом получения первичной социологической информации являлся социологический опрос в форме стандартизированного анкетирования студентов /3/. Анкета, согласованная с руководством вуза была нацелена на комплексный анализ удовлетворенности студентов качеством образовательных процессов, а также условиями обучения. В полевом этапе социологического исследования приняло участие 500 студентов очной формы обучения всех факультетов ПГПИ.

Анализ анкет позволил установить, что в основном опрошенные студенты проживают в снимаемой квартире (41,2%), с родителями (32,4%) и в общежитии ПГПИ (17%). Лишь 7% студентов имеют собственное жилье. Остальные 2% - затруднились с ответом.

На вопрос «Почему Вы выбрали ПГПИ?» - большинство студентов (55,6%) отметило ответ «Здесь дают хорошее образование». Менее распространены ответы «Знакомые

посоветовали» - 12,6%; «Слышал о нем много хорошего» - 8,2%; «ПГПИ ближе других вузов расположен к дому» - 3,2%. Остальные 19,6% - затруднились с ответом.

Большинство респондентов (55,6%) однозначно считает, что учиться в ПГПИ престижно. Следующий по популярности вариант ответа на вопрос «Как Вы считаете, престижно ли учиться в ПГПИ?» - «Скорее да, чем нет» - 24,2%. Менее популярны ответы «Скорее нет, чем да» - 16,6% и «Нет» - 2,4%. Остальные 1,2% - затруднились с ответом.

Подавляющее большинство студентов (88%) отмечает, что им интересно учиться в ПГПИ (в формулировках «Да» - 64,2% и «Скорее да, чем нет» - 23,8%). В отношении интереса к учебе в ПГПИ реже встречались ответы «Скорее нет, чем да» - 8,8%; «Нет» - 2% и «Затрудняюсь ответить» - 1,2%.

Наибольшую озабоченность у студентов ПГПИ вызывают следующие проблемы: качество питания и цены в студенческих буфетах - 45,8%; послевузовское трудоустройство по

специальности - 38,6%; качество организации учебного процесса (расписание занятий, СРСП и пр.) - 36,40%; качество преподавания (ведение занятий, оценивание знаний и др.) - 30,8%; качество организаций педагогической практики - 16,0%; работа администраций (деканат, студенческий отдел кадров и др.) - 13,8%. В меньшей степени волнуют студентов такие проблемы как качество бытовых условий в общежитии (10%) и распространение наркотиков в вузе и общежитиях (5,6%).

Как видно из таблицы 1, материальная база ПГПИ в целом вполне удовлетворяет всем потребностям студентов. В плане материальной базы сильными сторонами ПГПИ являются достаточное количество мест в читальном зале, а также наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке. К относительно слабым сторонам следует отнести недостаточное оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием, а также количество компьютеров, используемых в учебном процессе.

**Ответы студентов на вопрос: «Насколько удовлетворяет Вас материальная база вуза?»**  
(в % от числа опрошенных)

Таблица 1

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Полностью не удовлетворяет
1	Количество мест в читальном зале	47,4	38,2	11,6
2	Наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке	41,0	44,4	12,4
3	Оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием	35,8	42	18,8
4	Количество компьютеров, используемых в учебном процессе	35,2	41,8	20,4

Таблица 2 демонстрирует удовлетворенность студентов различными условиями обучения в ПГПИ. С этого ракурса сильные стороны ПГПИ – это хорошие взаимоотношения студентов между собой, с куратором, с дека-

натом и с преподавателями, а также хорошая организация учебного процесса. Относительно слабые стороны - бытовые условия проживания в общежитии и организация свободного времени студентов.



**Ответы студентов на вопрос: «Удовлетворены ли Вы следующими условиями?»  
(в % от числа опрошенных)**

Таблица 2

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Не удовлетворяет
1	Взаимоотношения с преподавателями	56,2	38,8	2,2
2	Взаимоотношения с куратором	73,2	20,6	3,6
3	Взаимоотношения с деканатом	69,8	24,0	3,6
4	Взаимоотношения между студентами	62,2	31,6	3,6
5	Организация учебного процесса	57,2	35,2	5,0
6	Организация свободного времени студентов	42,0	34,6	17,0
7	Бытовые условия проживания в общежитии	32,2	23,0	20,6

Студенты вполне удовлетворены отношениями внутри коллектива ПГПИ (см. таблицу 3) и оценивают психологическую атмосферу в вузе как доброжелательную (54,8%). Около

трети респондентов (35,4%) оценивают психологический климат в вузе как нейтральный и незначительное меньшинство (7%) как напряженный.

**Ответы студентов на вопрос: «Удовлетворяют ли Вас отношения внутри коллектива ПГПИ?»  
(в % от числа опрошенных)**

Таблица 3

Ранг	Вопросы	Ответы		
		Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Не удовлетворяет
1	Между студентами	67,2	29,8	1,6
2	Преподаватель – студент	51,8	41,0	4,0
3	Студент – куратор	67,4	21,2	5,0
4	Студент - администрация (сотрудник деканата, вуза)	57,6	30,2	10,4
5	Студент - сотрудники подразделений	51,2	34,8	11,6

Когда у студентов ПГПИ возникают какие-либо проблемы, то они обращаются за помощью в первую очередь к друзьям, однокурсникам - 50,4%; куратору группы - 44,0%; родителям - 31,2%; преподавателям - 25,8%; в студенческий деканат - 8,6% и к администрации института, факультета - 7,2%.

Большая часть студентов оценивает в целом профессиональный уровень преподавателей ПГПИ как высокий (64,8%). В меньшей степени распространена средняя оценка профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза (31,8%) и лишь 2 (!) студента из 500 опрошенных (0,4%) низко оценило профессионализм преподавателей ПГПИ.

К качеству организации учебного процесса в ПГПИ большинство студентов (65,2%) особых претензий не имеет. Вместе с тем в качестве относительно слабых сторон отмечалось: перегруженность аудиторными занятиями – 11%; несоответствие изучаемых дисциплин получаемой специальности – 8,6%; несоответствие количеству выделяемых часов значимости предмета – 8,6%; неудовлетворенность организацией и проведением экзаменов – 7,8%, а также неудовлетворенность качеством занятий, проводимых отдельными преподавателями – 6,6%.

Существующая в ПГПИ система управления вузом в полной мере (51,2%) или ча-

стично (43,4%) удовлетворяет все потребности, запросы и ожидания студентов. Лишь 8 (!) студентов из 500 опрошенных (1,6%) считает действующую систему управления вузом не эффективной и 3,2% - затруднилось с ответом.

Как показано в таблице 4, в педагогическом процессе ПГПИ учитываются все направления воспитательной работы для формирования личности педагога. Однако, по мнению респондентов, данные направления воспитания будущего педагога, хотя важны, все-таки для опрошенных студентов наиболее приоритетными являются семейно-бытовое, патриотическое, экологическое, нравственное и правовое воспитание.

**Ответы студентов на вопросы: «Какие направления воспитания имеются в ПГПИ в настоящее время и какие нужны?» (в % от числа опрошенных)**

Таблица 4

№	Направления воспитания	Имеются	Нужны
1	Семейно-бытовое	29,8	29,0
2	Патриотическое	54,4	24,2
3	Экологическое	39,2	21,2
4	Нравственное	49,6	20,6
5	Правовое	42,6	20,0
6	Религиозное	33,4	19,4
7	Эстетическое	41,8	19,0
8	Интернациональное	49,0	17,8
9	Экономическое	39,4	17,4
10	Физическое	60,6	8,8

В целом большинство студентов (80,2%) удовлетворено внеучебной деятельностью и направлениями воспитания в ПГПИ. Вместе с тем 12,4% - скорее не удовлетворено; 4,2% - не удовлетворено, а также 3,2% затруднилось с ответом.

По мнению большинства студентов (78,2%) условия учебы в ПГПИ способствуют здоровому образу жизни студентов. По данному показателю также встречались ответы «Скорее нет, чем да» - 13,2%; «Нет» - 6% и «Затрудняюсь ответить» - 2,2%.

Треть студентов (33,6%) отмечает о своем участии в научно-исследовательской деятельности ПГПИ в 2010 году (опубликовали научную статью, участвовали в научно-прак-

тической конференции или в научных исследованиях кафедры или факультета). На наш взгляд, это очень высокий показатель вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу (НИР) вуза, хотя в разрезе факультетов заметна определенная корреляция ответов.

Основные выводы по результатам проведенного исследования:

- студенты высоко оценили профессиональный уровень преподавателей ПГПИ;
- к качеству организации учебного процесса в ПГПИ большинство студентов особых претензий не имеет;
- основной причиной выбора ПГПИ в качестве высшего учебного заведения со сторо-

ны большинства студентов является высокое качество предоставляемого образования;

- большинство студентов отмечает, что учиться в ПГПИ интересно и престижно;

- в целом материальная база ПГПИ вполне удовлетворяет все потребности студентов;

- студенты вполне удовлетворены отношениями внутри коллектива ПГПИ и оценивают психологическую атмосферу в вузе как доброжелательную;

- существующая в ПГПИ система управления вузом в полной мере или частично удовлетворяет потребности, запросы и ожидания студентов;

- большинство студентов удовлетворено внеучебной деятельностью и направлениями воспитания в ПГПИ;

- в ПГПИ учитываются все направления воспитательной работы для формирования личности будущего педагога;

- для студентов наиболее приоритетными являются семейно-бытовое, патриотическое, экологическое, нравственное и правовое воспитание;

- условия учебы в ПГПИ способствуют здоровому образу жизни студентов;

- треть студентов активно участвует в научно-исследовательской деятельности ПГПИ.

Наряду с этими выводами, демонстрирующими высокий уровень развития ПГПИ, выявленные в ходе исследования недостатки, показывают лишь относительно слабые стороны в подготовке педагогических кадров и являются исходной информацией для руководства вуза при принятии соответствующих управленческих решений. В частности, полученные данные можно использовать при проведении анализа сильных и слабых сторон развития образовательных процессов и инфраструктуры вуза (см. таблицу 5).

**Анализ относительно сильных и слабых сторон вуза, основанный на результатах социологического исследования удовлетворенности студентов качеством образовательных процессов и инфраструктурой вуза**

Таблица 5

Параметры анализа	Относительно сильные стороны	Относительно слабые стороны
Материальная база вуза	1) Количество мест в читальном зале; 2) Наличие необходимой научной и учебной литературы в библиотеке	1) Оснащение аудиторий и лабораторий оборудованием; 2) Количество компьютеров, эффективно используемых в учебном процессе
Условия получения образования	1) Организация учебного процесса; 2) Взаимоотношения студентов между собой, с куратором, с деканатом и с преподавателями	1) Бытовые условия проживания в общежитии; 2) Организация свободного времени студентов
Отношения внутри коллектива ПГПИ	1) Между студентами; 2) Преподаватель - студент 3) Студент - куратор	1) Студент - администрация (сотрудник деканата, вуза); 2) Студент - сотрудники подразделений
Направления воспитательного процесса	1) Физическое; 2) Патриотическое; 3) Нравственное; 4) Интернациональное; 5) Правовое	1) Эстетическое; 2) Экологическое; 3) Экономическое; 4) Религиозное 5) Семейно-бытовое

ЛИТЕРАТУРА

1. Комаров О.Е. Исследования результативности работы компетентностной модели образования в ПГПИ (опыт социологического центра «Консалтинг»). // Материалы республиканской научно-практической конференции «I Шаяхметовские чтения» – Павлодар: ПГПИ, 2009 – С. 260-266.
2. Комаров О.Е. Потребительский мониторинг как метод самооценки и управления

качеством. // Материалы региональной научно-практической конференции «III Капеновские педагогические чтения» – Павлодар: ПГПИ, 2010, Том II – С. 264-267.

3. Комаров О.Е. Анкетирование как метод получения информации в прикладных социологических исследованиях. // Материалы региональной научно-практической конференции «II Капеновские педагогические чтения» – Павлодар: ПГПИ, 2009. Том II – С. 286-291.

*И.Қ. АМАНОВА, М.А. ҚУАНАЛИЕВА*

**ӨЗІН-ӨЗІ ТАНЫТАТЫН ТҰЛҒАНЫҢ КИКІЛЖІНДІ  
ЖАҒДАЙЛАРДЫ КОНСТРУКТИВТІ ШЕШУ ТӘСІЛДЕРІ**

*Аннотация*

Бұл мақалада өзін-өзі танытатын тұлғаның шиеленісті жағдайларды шешу ерекшеліктері қарастырылған. Мақала қазіргі замандағы қызықты да күрделі мәселе шиеленісті жағдайларды зерттеу нәтижелерін талдауға арналған. Теориялық аспектіде өзін-өзі танытатын тұлғаның қасиеттері мен кикілжінді жағдайларды конструктивті шешудің әртүрлі тәсілдері, типологиясы, себептері мен жоғары оқу орнында тиімді шешу тәсілдері сипатталған. Сонымен қатар, осы мәселе бойынша авторлар жүргізген эксперименттік зерттеудің кейбір нәтижелері баяндалады.

Статья посвящена одной из актуальных проблем человеческой жизни - проблеме конфликтных ситуаций. В ней дается анализ особенностей разрешения конфликтных ситуаций самоактуализирующейся личности. В теоретическом аспекте рассмотрены различные типологии конфликтов, их причины и способы их разрешения в системе высшего образования, в том числе, описываются некоторые результаты экспериментального исследования, проведенного авторами по данной проблеме.

*Annotation*

The peculiarities of solving conflict situations by personal self-actualizations are analyzed in this article. It also pays attention to one of the main actual problems of human life – the problem of conflict situations. There have been looked through theoretically different types of typological conflicts and methods of their solution in the system of higher education. There have been given the results of some experimental researches and analysis done by the authors.

*Түйін сөздер:* кикілжінді жағдаяттар, тұлға, өзін-өзі таныту, өзін-өзі жетілдіру, кикілжінді түрлері, «бірлескен диалогтық іс-әрекет» теориясы, құндылықтық бағыт-бағдарлар.

**Қ**азіргі заманда кез-келген әлеуметтік ортада түрлі кикілжінді жағдайлар орын алуы мүмкін. Осындай жағымсыз жағдайларды өз уақытында тиімді шешу тұлғаның кемелдігіне, танымдық көзқарастырына және жекедара қасиеттеріне байланысты.

Кемелденген тұлғаны психологияда өзін-өзі танытатын тұлға деп атайды. Алғаш рет осындай тұлғаларды әйгілі американдық гуманистік психолог А. Маслоу зерттеген болатын. Ол психологиялық денсаулық мәселелерін зерттеу мақсатында өзін-өзі

үнемі жетілдіретін, еркін және шығармашыл тұлғаның ерекшеліктерін анықтаған /1/.

Өз зерттеуімізге өзек етіп алған мақсатымыз өзінің дарындылығы мен қабілеттерін және тұлғалық әлеуеттерін толық қолдана алатын, өздерін толық қалыптастара алатын, күші келер істі атқара алатын тұлғаларды айқындап, зерттеу. Себебі осындай адамдарға өз уақытында көңіл бөлу және анықтау қазіргі кездегі қоғам үшін маңызды болады деп санаймыз.

Қарастырылып отырған мәселе – ол өзін-өзі танытатын тұлға және оның кикілжінді жағдаяттарды шешу тәсілдері болып табылады.

Эксперименттік зерттеу объектісі ретінде біз студенттер мен оқытушылар топтарын алдық. Осы екі санаттағы зерттелушілердің өзін-өзі таныту деңгейлері мен кикілжінді жағдайларды шешу стратегиялары арасындағы байланысты эксперименттік зерттеу нәтижесінде анықтауға тырыстық. Зерттелушілердің саны: 50 оқытушы мен 400 студент.

Зерттелушілерді осылай таңдау себебіміз, өзін-өзі кемелдендірудің ересек субъектілер көрсеткен үлгісі қазіргі қоғамда жаңадан ересек өмірге қадам басқан жас адамдар арасында болуы мүмкін деп есептеуімізде.

Ал оқытушылар санатын зерттеуге алған себебіміз, бұл топтағы мамандар кәсіби талаптарға сәйкес, өздері жетерліктей биікке жеткен тұлғалар болуы шарт. Өйткені шәкірт тәрбиелейтін ұстаздың тұлғалық қасиеттері жетілген, кәсіби қабілеттері өте ерекше дамыған болуы қажет.

Өзін-өзі танытатын тұлғалар қауіпсіздікке, махаббатқа, сыйайылыққа және өзін-өзі сыйлауға деген базалық қажеттіліктерін өтеумен қатар, білім алуға және басқа адамдарды жақсы түсінуге деген когнитивті қажеттіліктерін де қанағаттандыруға ұмтылады. Осы арқылы бұл субъектілер кез-келген жағдаяттарда, соның ішінде кикілжінді жағдайларда өздерін бір қалыпты, сенімді ұстап, қоршаған адамдарға махаббат пен сыйластық сезімін танытады. Сонымен қатар, олардың өздерінің

құндылықтар жүйесін қамтитын философиялық және діни ұстанымдары да болуы мүмкін. Бұл әсіресе, Қазақстан жастарын заман талаптарына сай рухани қасиеттерін үнемі жетілдіру үшін аса қажет. Мысалы, олар танымдық, шығармашылық, рухани-адамгершілік құндылықтарын басшылыққа ала отырып, өзін-өзі жүзеге асырып отыруы шарт.

Біздің кешенді зерттеуімізден анықталғаны – әр түрлі қоғам саласында іс-әрекет атқаратын тұлғалар өз мамандықтарына сай қасиеттерді өзіндік дамытуға, жетілдіруге, өзін-өзі көрсетуге, осылайша өз кәсіби ортасында өзін-өзі анықтауға тырысады. Мысалы, өзіндік кемелденетін ғалымдар әдетте, зияткерлік іс-әрекетпен айналысатындықтан, олар үшін маңыздысы – интеллектуалдық күшті жетілдіру.

Психоанализ бойынша, шығармашыл тұлғалар ішкі тұлғалық кикілжінді әлеуметтік құпталған тәсілдер арқылы сыртқа шығарып, сублимациялауға тырысады. Конструктивтік психология бойынша жетілген тұлғалар кез-келген жағымсыз әлеуметтік жағдаяттарды конструктивті, ересектік түрде саналы шешуге тырысады.

Әдетте, өзін-өзі танытатын тұлғалар кикілжінді жағдайдан дұрыс жол табуға тырысады. Бұл үрдіс терең рефлексияны, жан-жақты білімділік пен руханилықты қажет етеді. Әрбір адам өмірінде қарым-қатынас едәуір орын алады, сондықтан да кикілжінді жағдайлар болары сөзсіз. Олай болса, кикілжінді өмірлік тәжірибенің өзі, өзін-өзі тәрбиелеудің, өзін-өзі анықтаудың және өзін-өзі танудың, өзін-өзі жетілдірудің, өзін-өзі реттеудің қайнар көзі деп қолдану керек. Өзін-өзі танытатын тұлғалар мұндай ұқсас кикілжінді жағдаяттардың пайда болуына жол бермей, алдын-ала болжай алады, мұндай кикілжінділерді шеше білу тәжірибесі болашақта дұрыс шешімге келуге алдын-ала бағдар беріп, келесі кикілжінді болдырмауға үйретеді.

Кикілжіннің әлеуметтік-психологиялық мәнін қарастыратын болсақ, шындығында, кикілжін бұл – карама-қайшылық, бірақ бар-

лық қарама-қайшылық кикілжің бола бермейді. Біз тарапымыздан жүргізілген әлеуметтік-психологиялық зерттеу барысында мұның бірнеше себептері анықталды.

Әлеуметтік-педагогикалық үрдіс – тұлғаны әлеуметтендіру бойынша мақсатқа бағытталған іс-әрекет. Оған білім беру мен оқытудың, тәрбиенің барлық аспектілері қамтылады. Әлеуметтік-педагогикалық үрдістің негізгі мақсаты – тұлғаны нақты әлеуметтік мәдени сапаларымен тәрбиелеу (білім беру, оқыту) болып табылады. Әсіресе, жоғары білім беру жүйесінде оқыту үрдісінің негізгі субъектісі болып табылатын студенттердің дербестік қасиеттерін қалыптастыру қазіргі кредиттік оқыту кезеңінде маңызды рөл атқарады. Осыған орай, жоғары білім беру жүйесінде кикілжіңді негізгі үш топқа бөлуге болады (өзара әрекеттің үш деңгейі): кикілжің типтері: «оқытушы - оқытушы», «студент - оқытушы», «студент - студент».

«Оқытушы - оқытушы» кикілжің типі негізінен профессорлық-оқытушылық ұжымның әлеуметтік-кәсіби иерархиясымен және жеке даралық психологиялық ерекшеліктерімен байланысты

Біздің зерттеуіміздің нәтижесі бойынша төмендегідей мәліметтер алынды. Жоғары оқу орны ұжымындағы оқытушылардың сұрақтарға жауап беруіне қарай, кикілжіңдерінің пайда болуының негізгі себептері төмендегідей болып анықталды:

- Құндылықтық бағыт-бағдарлардың өзіндік ерекшеліктерімен (20 %);
- Кәсіби деңгей ерекшеліктерімен (25 %);
- Қарым-қатынаста бір-біріне шыдамсыздық, әдепсіздік танытуы (12%);
- Кәсіби ұжым ішіндегі оқытушылардың өзара келісе алмаушылығы (15 %);
- Тұлғалық өзін-өзі таныту деңгейімен – (45 %).

Томас-Килменнің «Шиеленісті жағдаяттарды шешу стратегиясы» әдістемесін қолдану барысында анықталған нәтижелерді талдайық.

Жүргізілген зерттеу мәліметтерінің нәтижелері көрсеткендей, әсіресе педагогтар

ұжымында оқытушылардың 70% - дерлік өзінің әріптестерін білікті маман емес деп қабылдап, қарым-қатынаста өзара бәсекелестікке түседі, осындай туындайтын шиеленісті жағдайлар, әсіресе, өзін-өзі адекватты емес жоғары бағалайтын тұлғаларда жиі кездеседі.

Қазіргі жалпы бәсекелестік заманында тұлғалар өзін-өзі жетілдіріп, шиеленісті жағдаяттарда бірлесіп әрекет ету стратегиясынан гөрі, жеке мүдделерін қорғап, өзімшілдік танытып, көбінесе бәсекелестік стратегиясын таңдайды. Мұның өзі қазіргі заманда белең алған, жаппай бәсекелестіктен адамдар біртіндеп гуманистік, адамгершілік қасиеттерінен айырылып бара жатқандығын байқатады.

Енді келесі «Оқытушы – студент» қатынас жүйесін қарастыратын болсақ, бұл қатынастар тұтас әлеуметтік-педагогикалық үрдістің маңызды субъектілері арасындағы өзара әрекет аумағын көрсетеді. С.М. Жақыповтың бірлескен диалогтық іс-әрекет теориясы бойынша жоғары білім беру жүйесіндегі танымдық іс-әрекет құрылымында маңызды оқу ақпараттары, білімдер мен тұлғалық қасиеттердің, құндылықтық-мағыналардың ауысуы жүретін бірден бір жүйе – осы білім алушы мен оқытушы арасындағы өзара қатынас /2/. Осы ретте оқытушының оқу орнында алатын кикілжіңді жағдайларды шешу стилі мен тәсілдері студенттердің сәйкес мінез-құлық стратегиясы мен бағыт-бағдарларын қалыптастырады.

Зерттеуден алынған мәліметтерді сараптай келе, студент пен оқытушылардың өзара қарым-қатынасына тән кикілжіңнің себептері төмендегідей болып келеді:

- құндылықтық бағыт-бағдарлардың сәйкес келмеуі;
- қарым-қатынас әдебінің жеткіліксіздігі;
- бір-бірінен күтулердегі келіспеушіліктер;
- оқытушылардың кәсіби деңгейі мен студенттердің оқу үлгерімінің деңгейі арасындағы айырмашылықтар;
- тұлғалық өзін-өзі таныту деңгейімен – (45 %);

• студенттердің өз-өзі таныту деңгейі мен оқытушылардың өзіндік бағалау ерекшеліктері арасындағы байланыстар.

Мысалы, қазіргі кезде көп жағдайда кездесетін жағымсыз жәйттардың бірі – әсіресе, ескі дәстүрлі әдіспен жұмыс істейтін оқытушылардың кейбір белсенділік танытатын студенттерге жағымсыз түрде қарап, бағаларын керісінше төмендетуі орын алып, студент пен оқытушы арасында кикілжіңді жағдайлардың пайда болуына әкеледі. Мұның өзі оқытушылардың кәсіби өзін-өзі жетілдіруіне, кемелденуіне кереғар үрдіс болып табылады. Оқытушылар мен студенттердің өзара бір-бірінен күткен үміттері құндылықтық бағыт-бағдарынан бастап, студенттердің алатын сапалы білімі мен оларды меңгерудің тиімділігі және оқытушылардың кәсіби құзырлылық мәселелерін толығымен қамтиды. Сондықтан да, «студент-оқытушы» тарапынан туындайтын кикілжіңдері көбінесе оқытушылардың кәсіби деңгейінің төмендігінен деп есептейді. Сауалнамадағы студенттердің 33 % – осындай көзқарастарды қолдаған. Сонымен қатар, «студент пен оқытушы» арасындағы шиеленісті жағдайларды тиімді шешу тұлғаның толеранттылық қасиеттерімен байланысты екендігі анықталды.

Студент пен студент жүйесіндегі қарым-қатынас түрлері көбінесе өзара әрекет етуші субъектілердің этномәдени, әлеуметтік, рухани-адамгершілік және тұлғалық жекедара психологиялық ерекшеліктерімен, сонымен қатар, жоғары оқу орнында қалыптасқан дәстүрлермен, студенттік топтың жетілу деңгейімен, қарым-қатынас нормасы мен ережелерінің қалыптасу жағдайларымен де тығыз байланысты.

Өз кезегінде, оқу үрдісінің тиімділігінің төмендігі және оқытушылардың қарым-қатынасындағы кикілжіңдер төмендегідей себептермен түсіндіріледі:

1. Сабаққа ғана қатысу, жалқаулық, оқығысы келмеу (жауап беруші оқытушылардың үштен бір бөлігі осы көзқарасты қолдайды);

2. Базалық білімдерінің аздығы, студенттерде өзбетінше ойлау жүйесінің болмауы, саяси-мәдени жалпы білім деңгейінің төмендігі (жауап берушілердің 13 %);

3. Болашақ мамандығына және оқуға деген қызығушылығының болмауы (69 %);

4. Болашақ перспективасын болжай алмау, өзін-өзі анықтаудың төмендігі (30 %).

«Студент - студент» типіндегі кикілжіңнің пайда болуы, студенттердің өздерінің бағалаулары бойынша төмендегідей негіздерді қамтиды:

• өзіндік бағалаудың тұрақсыздығы (26 %);

• құндылықтық бағыт-бағдардағы ерекшеліктер (24 %);

• қарым-қатынасқа түсу қиыншылықтары, басқалардың жетістігіне қызғанышпен қарау (16 %).

Соңғы кездері оқытушылар мен студенттер арасында ішкі тұлғааралық кикілжіңдер белең алып келеді. Ішкі тұлғааралық кикілжің пайда болуы педагогикалық үрдісте жағымсыз әсерін тигізеді анық. Өзін-өзі танытатын тұлғалар әлеуметтік ортада кездесетін шиеленістерден қашпай, олардың шешімін кейінге қалдырмай, бірлесіп дұрыс шешім қабылдауды жөн санайды.

Осыған орай, поляк психологы Е.Мелибруданың «Қарым-қатынасты жақсартудың психологиялық мүмкіндіктері» еңбегіндегі кикілжіңді жағдайдағы адам әрекетінің конструктивті моделін ұсынуға болады. Оның пікірінше, кикілжіңдерді шешуде мынадай факторлар маңызды рөл атқарады:

• кикілжің көрінуінің сәйкестілігі;

• қақтығысқан тараптардың өзара қатынасының ашықтығы мен тиімділігі;

• өзара сенімділік пен бірлесіп мәселені шешуге бағыттылық және сондай жұмысты ұйымдастыру;

• шиеленістің мәнін анықтау /3, 56 б./.

Кикілжің көрінуінің сәйкестігіне көптеген факторлар әсер етеді. Оқытушы кикілжіңнің тікелей қатысушысы болмаса да, ол өзінің өткен жұмыс тәжірибесінен түрлі кикілжіңді жағдаяттарды қандай да бір субъективті талдауға дайын. Онда жақсы көзқарас



негізінде саналы емес сипаттағы бағыт-бағдарлар пайда болады.

Өз әрекеттерін дұрыс және заңды, ал қарсыласының әрекеттерін әділетсіз және сорақы деп қабылдау феномені «екі жақты этика» деп аталады. Кикілжінді шешуге тырысқанда оны дұрыс анықтап алып, жан-жақты талдап көру маңызды. Ол үшін тұлға қарсы адамның позициясына еніп, кикілжің жағдайын басқа қатысушының тұрғысынан талдау абзал.

Кикілжіңнің конструктивті шешілуінің негізгі шартты деп психологтар кикілжіңге түскен жақтардың ашық тиімді қарым-қатынасы деп есептейді /4/.

Сонымен кикілжінді жағдаяттардың конструктивті шешілуіне өзін-өзі танытатын тұлғаның жеке қасиеттері жағымды әсер етеді деген қорытындыға келеді.

Нақты кикілжіндерді адам өзінің қатынасын және мінез-құлқын өзгерту арқылы және оппонент психикасы мен мінез-құлқына әсер ету арқылы ескертуге болады. Ол үшін әртүрлі психотерапиялық әдіс-тәсілдер кешенін, элеуметтік-психологиялық тренингтер кешенін қолдануға болады. Жоғары білім беру жүйесінде кикілжіңнің пайда болу себептерін ескере отырып, кикілжінді шешу және оны басқарудың жаңа кредиттік технологиясы мен интербелсенді әдістерді жақсы меңгерген, педагогқа мақсатқа бағытталған кикілжінді құруға мүмкіндік береді. Мәселен,

педагог оқыту тобында үлгерімдері немесе пән бойынша кикілжіндерді әдейі тудырту да мүмкін. Осыған орай, кикілжінді жағдайлардан шығу жолдары мен тәсілдеріне зейін қоя отырып, студенттердің бірлескен іс-әрекеттерін белсендіріп қана қоймай, өзін-өзі тануға, өзін-өзі саналы түрде түсінуге, шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуына мүмкіндік береді. Эксперимент нәтижесінен зерттелушілердің өзін-өзі таныту деңгейлері мен кикілжінді жағдайларды шешу стратегиялары арасындағы байланысты анықтай отырып, күткен нәтижелерге қол жеткізуге болады деп тұжырымдаймыз.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Психология. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық: Гуманистік психология. 5-том / Жетекшісі - академик Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: Таймас баспа үйі, 2005. - 301-319 бб.
2. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алматы, 1992.- 195 с.
3. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. – М., 1988. – 145.
4. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. – М., 1996. - с. 255.

И.С. МУХАММАДИЕВ

## РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ВСЕОБУЧА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

### *Аннотация*

Рассмотрены основные негативные факторы, препятствующие выполнению закона о всеобуче в годы Великой Отечественной войны. На материалах Таджикской ССР выявлены особенности решения проблем образования.

Бұл мақалада Ұлы Отан соғысы жылдары жаппай білім беру туралы заңды орындауға кедергі келтірген негізгі жағымсыз факторлар қарастырылады. Тәжік ССР - ның материалдарында оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін шешудің маңызды бағыттары анықталады.

### *Annotation*

The main negative factors affecting the implementation of the law on compulsory education in the Great Patriotic War. On materials of the Tajik SSR identified key areas to address training and education.

*Ключевые слова:* всеобуч, школа, Великая Отечественная война, эвакуация, призыв, образование.

Великая Отечественная война (1941-1945 годы) стала величайшим испытанием для советского народа. Разрушение громадной производственной базы, невозможные потери в людских ресурсах, лишение значительной части территории страны и перестройка всего народного хозяйства на военные рельсы не могло не отразиться на постановке образования и, в том числе выполнения закона о всеобщем обучении (всеобуч) детей и подростков. Наш анализ показывает, что основные факторы, препятствовавшие реализации всеобуча в тот период можно условно рассматривать следующим образом.

1. Нехватка педагогических кадров, вызванная призывом большинства мужского населения и части женского населения определенного возраста в ряды действующей армии.

2. Отсутствие у значительной части населения материальных условий для обеспечения продолжения образования своих детей.

3. Вынужденная потребность в привлечении учащихся старших классов к участию в производительном труде в городах и в сель-

ской местности, что лишало их возможности продолжать свое образование.

4. Появление значительной массы населения, эвакуированного из западных регионов СССР, что создавало большие трудности в обеспечении новых учащихся местами в существующих школах.

Указанные факторы стали основными причинами большого отсева учащихся из школ. Например, в 1941-1942 учебном году четверть учащихся Российской Федерации не посещали школу. Лишь к 1944-1945 учебному году этот отсев удалось сократить до 12%. Немало школьных зданий пришлось занять под госпитали, казармы и т.п. В силу подобных причин часть школ занималась в двести и даже в четыре смены /1/.

Эти проблемы следовало решать немедленно, они нередко требовали принятия неординарных решений. К примеру, нехватка учительских кадров вынуждала доверять выпускникам старших классов обучение учащихся начального и среднего звена. К преподавательской работе привлекались также бой-

цы, демобилизованные по ранению или по инвалидности, если они имели хотя бы среднее образование. В школу вернулась значительная масса учителей-пенсионеров. Таким образом, в определенной степени решалась проблема кадров в школах.

Самой трудной проблемой в сфере образования в период Великой Отечественной войны являлась проблема обеспечения материальных условий жизни детям и подросткам с тем, чтобы они могли продолжать свое обучение. Вовлечение основной массы трудоспособного населения на военный и трудовой фронты, резкое сокращение продовольственного и иного обеспечения вызвало резкое снижение материального уровня населения. В таких условиях даже посещение школы детьми становилось проблематичным. Поэтому уже в самом начале войны, а именно 26 июня 1941 года Президиум Верховного Совета СССР издал указ «О порядке назначения и выплаты пособий семьям военнослужащих рядового и младшего начальствующего состава в военное время», согласно которому членам семей граждан, призванных в ряды Красной Армии, в установленных случаях выплачивались ежемесячные пособия. В дополнении к данному постановлению Совет народных Комиссаров (СНК) СССР 28 апреля 1943 года издал постановление «Об обеспечении генералов и лиц начальствующего состава Красной Армии, умерших, погибших в боях и пропавших на фронте без вести» и постановил выдавать единовременное пособие женам генералов и лиц старшего начальствующего состава Красной Армии в размере от 10 тысяч рублей до 20 тысяч рублей в зависимости от состава семьи /2/. В военное время сохранился, а в ряде случаев повышался уровень гарантий в области социального страхования.

Семьи фронтовиков регулярно получали пособия и пенсии, им предоставлялись различного рода льготы по налогам и поставкам сельскохозяйственных продуктов, обеспечивалось бесплатное обучение их детей в средних и высших учебных заведениях, предоставлялись им льготы в жилищном устрой-

стве и в снабжении. Охрана прав и законных интересов семей военнослужащих и инвалидов войны были предметом особой заботы государства.

В Таджикистане для назначения пособий при исполкомах районных и городских Советов были созданы специальные комиссии во главе с заместителем председателя исполкома, военным комиссаром и заведующим отделом социального обеспечения. Заявления семей военнослужащих о назначении пенсии и пособий рассматривались в трехдневный срок. Семьям фронтовиков оказывалась разносторонняя помощь, систематически проводились декадники и месячники по оказанию помощи таким семьям. Подобные меры облегчали материальное положение эвакуированного населения, что позволяло вовлекать их детей к обучению в школах.

Органы прокуратуры систематически проверяли деятельность комиссий об оказании помощи семьям военнослужащих, своевременное рассмотрение заявлений военнослужащих и членов их семей, инвалидов великой Отечественной войны, а также эвакуированных граждан. При выявлении нарушений принимали меры к их устранению, а виновных привлекали к ответственности. В феврале 1942 года при СНК Таджикской ССР было создано управление, а при областных, городских и районных исполкомах – отделы гособеспечения и бытового устройства семей военнослужащих. В 1941 году по республике семьям военнослужащих были выплачены пособия на сумму более 8 млн.рублей, а в 1942 году сумма выплаченных пособий составил 41 млн.рублей /3/.

22 января 1943 года ЦК ВКП(б) принял постановление «О мерах улучшения работы советских и местных партийных организаций по оказанию помощи семьям военнослужащих». В нем указывалось, что «... повседневная забота об удовлетворении материально-бытовых нужд семей военнослужащих имеет огромное военно-политическое значение и является половиной всей нашей заботы о Красной Армии» /4/. Вопросы оказания по-

мощи военнослужащим обсуждались на заседаниях исполкомов и сессиях местных Советов, проводилась большая разъяснительная работа среди населения о порядке назначения пособий семьям фронтовиков, о предоставляемых им льготах и поощрениях.

Верховный Совет Таджикской ССР на своей VI сессии 17-18 июня 1943 года обсудил вопрос о мерах улучшения работы советских органов по оказанию помощи семьям военнослужащих. Сессия обобщила первые итоги деятельности местных Советов республик по выполнению Указа Президиума Верховного Совета СССР от 26 июня 1941 года «О порядке назначения и выплаты пособий семьям военнослужащих рядового и младшего начальствующего состава в военное время» и наметила пути дальнейшего улучшения помощи семьям фронтовиков.

Следовало решать и проблемы эвакуированного населения, в составе которого значительную часть составляли дети школьного и дошкольного возраста. Очевидно, в регионах их эвакуации не было свободных жилых помещений и дополнительных мест в школах. 3 июля 1941 года СНК СССР издал постановление «О расселении населения, эвакуированного из прифронтовой полосы», а в сентябре 1941 года - постановление «О строительстве жилых помещений для эвакуированного населения». Эти постановления были направлены на материально-бытовое обеспечение, на трудовое и жилищное устройство эвакуированного населения и семей военнослужащих.

Еще в конце июля 1941 года в Таджикистан стали прибывать первые эшелоны эвакуированных. В республику были эвакуированы из Ленинграда, Киева, Москвы и других городов страны около 40 тыс. человек, в том числе 9500 детей. Для их встречи, размещения и устройства на работу при СНК Таджикской ССР был организован эвакуационный отдел, а в Сталинабадском и Ленинабадском горисполкомах – городские комиссии по приему и устройству эвакуированного населения. Эвакуированные размещались за счет уплотнения жилплощади, независимо от их

ведомственной принадлежности, а также временно в служебных и общественных помещениях – специально перестроенных для жилья. Только лишь на питание эвакуированных в 1941-1942 годы правительство Таджикистана выделило 502 тысяч рублей. Эвакопереселенческий отдел республики для оказания помощи эвакуированным в 1943 году израсходовал более 200 тысяч рублей /5/.

На протяжении всего периода Отечественной войны эвакуированное население было окружено заботой и вниманием. Особой заботой пользовались эвакуированные дети. СНК Таджикской ССР специально выделил 14486 шт. разной детской одежды и постельных принадлежностей для детей фронтовиков. К началу 1942 года в г. Сталинабаде были размещены 5137 эвакуированных граждан, из них 804 человек временно были размещены в клубах и общежитиях. Их обеспечивали топливом, продуктами питания, одеждой и обувью. В исполкомах вели специальный учет и распределение квартир эвакуированным. В бюджете республики на 1942 год было предусмотрено выделение ста тысяч рублей на расходы по оказанию единовременной помощи эвакуированному населению /6/.

Кровопролитная война уносила миллионы жизни, и миллионы людей становились инвалидами. Очевидно, в новой для себя ситуации инвалиды не могли обеспечить себе и своим семьям сносные условия жизни. Следовало решить проблему их переучивания с тем, чтобы они могли найти работу по своим возможностям. Поэтому повсеместно было организовано массовое обучение инвалидов войны новым специальностям. Благодаря всенародному вниманию и заботе большинство инвалидов войны включались в общественную жизнь страны, смогли продолжить учебу, принять активное участие в общественной и политической жизни. Всего к концу войны в республике были устроены на работы свыше 20 тысяч человек.

В годы войны принимались меры по улучшению материально-бытовых условий инвалидов войны, больных и раненых крас-

ноармейцев. Работодатели обязаны были принимать их на работу, предоставлять жилье, путевки в санатории и дома отдыха. Исполком Ленинадского областного совета 30 июня 1942 года принял постановление №12 «О трудоустройстве инвалидов Великой Отечественной войны». Персональная ответственность за создание инвалидам всех необходимых производственных и бытовых условий было возложено на руководителей хозяйственных и советских организаций.

Местные Советы совместно с органами социального обеспечения систематически заботились о предоставлении инвалидам войны единовременных пособий и продовольственных пайков и жилья. Работающие инвалиды в случае болезни получали пособие, равное зарплате независимо от стажа работы. Инвалидам войны было выплачено в качестве пособий более 70 млн. рублей, выдано товаров на сумму 4,5 млн. рублей, роздано большое количество подарков, трудоустроено более 14 тысяч инвалидов, около 20 тысяч обеспечено жилплощадью, им создавались все условия для овладения новыми специальностями /6/. Руководители предприятий, учреждений и организаций старались своевременно предоставлять воинам-инвалидам посильную работу, жилплощадь, создавать для них все необходимые производственные и бытовые условия.

В 1942 году СНК СССР принял меры по организации домов инвалидов Отечественной войны на 28800 коек, в том числе в Таджикистане на 100 коек. В 1945 году в республике функционировало 10 домов инвалидов Отечественной войны, где инвалидам были созданы необходимые условия для лечения, отдыха и приобретения новых профессий.

Семьям военнослужащих и инвалидов Отечественной войны предоставлялись льготы по налогам и обязательным государственным поставкам. Военнослужащие их жены, граждане у которых погибли или без вести пропали на фронтах Отечественной войны, дети, инвалиды освобождались от обложения некоторыми налогами. Указом Президиума

Верховного Совета СССР «О местных налагах и сборах» от 10 апреля 1942 года были освобождены строения, принадлежащие военнослужащим рядового и начальствующего состава и их семьям, если в этих строениях не сдаются в наем помещения. От земельной ренты освобождались земли обслуживающие строения, освобожденные от налога со строений. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 30 апреля 1943 года «О подоходном налоге с населения» освобождены от обложения подоходным налогом военнослужащие и военнообязанные граждане, в семье которых нет трудоспособных, или трудоспособные члены семьи работают по найму, находятся в Советской Армии, вдовам, у которых мужья погибли или без вести пропали на фронте. Очевидно, все эти меры способствовали повышению материального положения населения и объективно создавали условия для обучения детей в школах.

Решение проблем семей фронтовиков и эвакуированного населения постоянно находилось в поле зрения соответствующих органов контроля. Работники прокуратуры республики проверяли состояние исполнения постановления ЦК ВКП(б) от 22 января 1943 года, СНК СССР от 24 августа 1944 года и последующих постановлений ЦК КП(б) Таджикистана и СНК Таджикской ССР и законов, охраняющих права и интересы семей защитников Родины и инвалидов Отечественной войны. В 1944 году были проведены проверки в 211 учреждениях, на предприятиях, организациях и в исполкомах. По результатам проверки, за бездушное отношение к семьям военнослужащих и инвалидов Отечественной войны привлечено к уголовной ответственности 15 человек, к дисциплинарной и партийной - 26 человек, на незаконные решения, приказы и распоряжения принесено 134 протеста, руководителям предприятий, организаций и советских органов для устранения нарушений закона внесено 55 представлений /7/.

Таким образом, социальное обеспечение, охрана прав и законных интересов военнослужащих и их семей, инвалидов войны

и эвакуированных граждан было важным направлением работы партийно-советских и правоохранительных органов. Благодаря подобной заботе удалось обеспечить в целом всеобуч детей и подростков в тяжелейших военных условиях. Именно такая кропотливая работа властных структур, учреждений образования и главное - сплоченность советского народа перед угрозой потери независимости страны стали прочной базой дальнейшего подъема образования в СССР. В 1949 году уже было введено обязательное семилетнее образование, в 1958 году - обязательное восьмилетнее образование. А в середине 70-х годов прошлого века в Советском Союзе был в основном завершен переход к обязательному десятилетнему среднему образованию.

Следует отметить, что даже в самые трудные военные годы советская власть не упускала из виду вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания, а также настоятельную необходимость обеспечения соответствующего уровня образованности подрастающего поколения, от которого будущем зависело дальнейшее экономическое развитие государства. «В военные годы были приняты правительственные решения, касающиеся школьного образования: об обучении с 7-летнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пя-

тибалльной системы оценок успеваемости и поведения учащихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся учащихся средней школы и т.д.» (1). Стало быть, даже в чрезвычайных условиях существования государства проблемы образования подрастающего поколения должны быть в центре внимания высших органов власти в стране. Именно такой вывод можно сделать из краткого обзора небольшого периода недавней общей истории постсоветских суверенных государств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. История педагогики. – М., 1999.
2. Справочник по законодательству для органов прокуратуры, суда и министерства внутренних дел. – Том 1. – М., 1971.
3. Центральный государственный архив Республики Таджикистан (ЦГА РТ). – Фонд 280, оп.7, д.218.- Л.313-317.
4. История Великой Отечественной войны Советского Союза. -Т.3. – М., 1961.
5. ЦГА РТ. - Фонд 280, оп.7, д.218.-Л.307.
6. Книга памяти Республики Таджикистан /Под ред. И.К.Каландарова. – Душанбе, 1997.
7. ЦГА РТ.- Фонд 329, оп.20, д.77. -Л.6-18.

С. ИЗТИЛЕУОВА

### ШӘКӘРІМНІҢ КЕМЕЛДЕНУ КЕЗЕҢІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

#### Аннотация

Мақалада Шәкәрім Құдайбердіұлының ақындық кемелдену кезеңінің ерекшеліктері қарастырылады.

В статье раскрываются особенности этапа развития Шакарима Кудайбердиева как полноценного поэта.

#### Annotation

This article reveals main traits development of Shakarim Kudaiberdiev.

Түйін сөздер: поэзия, салыстыру, жүйелер, ақындық ерекшелік, үлгі, этникалық, қарым-қатынас, сталинизм, идеология.

**Ш**әкәрім өзіне дейінгі қазақ ақында-рынан үлгі-өнеге алып отырды. Ол орыс, батыс, шығыс поэзиясының озық үлгігерін жақсы білді. Өз шығармашылығында әлемдік поэзияның жеткен жетістіктерін жақсы пайдалана алды. Осымен қатар оның шығармашылығы ұлттық – этникалық табиғатының әсерлігімен ерекшеленеді. Шәкәрім поэзиясы өз заманы үшін ғана емес, бүгінгі қазақ поэзиясы үшін үлгі. Заманалар алмасуында туған ақын қазақ халқының басындағы терең трагедияны түсінді. Осындай жағдайда қазақ ұлтын сақтаудың, дамытудың, өркеніетке жылжытудың оңтайлы жолдарын қарастырды. Оның әрбір өлеңі, дастаны, қара сөзі халық өмірінің өзекті мәселелерінің айнасы сияқты.

Шәкәрім Құдайбердіұлының 1905-1906 жылдары қажылық сапарынан кейін жазылған өлеңдері шығармашылығының мән-мағынасының тереңдігін танытады. Соның ішінде, «Иманым» топтама өлеңдері мен «Үш анық» ғылыми еңбектері ойшыл ақынның шығармашылығының шоқтығы биік, танымы жоғары екендігін білдіреді. Ақынның қажылық сапары туралы деректер Орталық мемлекеттік мұрағатта сақтаулы тұр. 1905 жылы қыркүйек, қазан, қараша айларында қажылыққа аттанғандардың тізімінде 21-ші болып «Шакарим Худайбердинь» деп тіркелген. 1906 жылы осы сапардан аман-есен қайтып келгендігі туралы деректер де бар. Сапар шамамен үш айға созылған сияқты. Оны Орталық мемлекеттік мұрағаттағы құжаттар дәлелдейді. Мысалы: Қажылыққа барар алдында шетелдік төлқұжат үшін Қызыл крест қоғамының пайдасына қосымша төлем төлеушілердің тізімінде он рубль төлегендігі туралы нақты дерек те бар. Онда 21-ші болып, Семей облысы, Шыңғыс болысының қырғызы Шакарим Худайбердинь деп тіркелген.» /1/.

Семей облысының уақытша генерал-губернаторы, генерал-майор Галкиннің дала генерал-губернаторына хатында 1906 жылдың наурызында Семей уезі, Бұғылы болысының қырғыздары Кезденев Құрманғажы, Жолбасаров Құтан және Шыңғыс болысынан Чокин

Күренші және Хұдайбердин Шакаримнің аттарына берілген №6411, 6422, 6423, 6424 шетел төлқұжатын қайтарып алынғандығы туралы дерек сақтаулы. Және қажылық сапардан келгеннен кейін олардың денсаулықтары тексеріліп, ауру-сырқаудан аман екендігі айтылады /2/.

Осы сапары жайлы Шәкәрім былай дейді:

*Пароходта жүріп жолда,  
Әр елде кез келіп молда.  
Он үш күн боп Стамболда,  
Керек кітап табылғаны-ай!*

Керек кітаптарды Семейге Әнияр Молдабайұлына пошта арқылы жіберіп тұрған. Ахат Құдайбердіұлының «Абай» журналының №9 саны 1994 жылы жарияланған «Қажылық сапары» /2/ деген мақаласында әкесінің айтқандары жайында: «Сөйтіп, 1905 жылдың 1906 жылға қарсы жүріп кеттім. Абайдың ақырғы кеңесі – осы сапарым менің көзім ашылып, адам қатарына қосылуыма үлкен себебін тигізді. Сол сапарда, неше ұлттың ғалымдарымен сөйлесіп, пікір алысып, керек кітаптарды алдым. Ол кітаптарды посылка етіп, Семейдегі Әниярдың атына жіберіп отырдым. Стамболда тарих қорларын сақтайтын орындарда болып, ары бара жатқанда 13 күн тарих ақтардым. Ертедегі Шығыс ақын-жазушы, ойшылдарының шығармаларын түгелдей алдым. Гомерден бастап грек халқының ойшылы – философтарының шығармаларын, ертедегі Түрік ғалымдарының жазған шығармаларын алдым. Демек, менің бұл сапарым көкірек көзімді ашып, аңсаған арманымға қолым жеткен сапарым болды! Бұ да Абайдың маған ақыл-кеңесінің жемісі. Стамболдан Меккеге бардым, оның тарихи орындарында болып, көп қажеттерімді таптым. Мәдинаға бардым. Одан Араб халқының ескі замандағы Мұхамед пайғамбардан 200 жылдай бұрын болған Абу Суфиян сияқты ғалымдардың шығармаларымен танысып, кітаптарын алдым. Бірақ, Мысырдағы (Египеттегі) Александрия атындағы кітапханаға бара алмадым. Меккеде сол кітапханада көп жыл істеген



ғалымға кездесіп, менде жоқ ғалымдардың шығармаларын жазып алдым. Қайта қайтқанда бізден ауру шығып, бір айдай Стамболда жатып қалдық. Мен доқырман келісіп, Стамболдың тарихи орындарын тағы ақтардым. Үнді, Парсы ғалымдарымен пікір алыстым. Ең аяғы Түрік музыкантынан нота жазуды үйрендім. Парсы тілін жетік білетінімнің арқасында Парсы, Үнді доқырларымен сөйлесіп, емдеу тәсілдерінің көбін үйрендім.»– деп естелік жазады.

Осы сапар жайлы жазылған естеліктер мен нақты деректерге сүйенсек, Шәкәрімнің шығармашылығының өркендеуіне негіз болғандығына дәлел бола алады.

Абай мен Шәкәрім шығармашылығындағы үндестік, сабақтастық тақырыбы да аса терең. Екі данышпанның ой-пікірлері үзегілес келіп, жалғастық тауып жатады. Жастайынан Абайдың ақындық мектебінен суындаған Шәкәрім Абайдың қамқорлығын көріп, одан көп үйренеді. Ол туралы Шәкәрімнің баласы Ахат естелігінде былай дейді: «Батыс, Шығыстың ескі замандағы ойшылдары, жазушы-ақындарымен танысып, оқуыма да Абай себеп болды. Ғылым іздеп, қалаларды аралауыма да Абай себеп болды. «Мұсылмандық шарты», «Түрік-қырғыз шежіресін», «Қалқаман – Мамыр», «Еңлік – Кебекті» жазуыма көп көмек берді,– дейтін».

Естелік негізіне сүйене отырып қарасак, Абайдың ықпал, әсерінен кейін Шәкәрім бірнеше ірі туындылар береді. 1888 жылы «Қалқаман – Мамыр» поэмасын жазады. «Еңлік – Кебек» дастанын 1891 жылы дүниеге әкеледі. 1907 жылы нәзирә үлгісімен жазылған «Ләйлі – Мәжнүн» дастанын жазады. А.С.Пушкиннің «Дубровский» атты повесін «Дубровский әңгімесі» деп атап, 1908 жылы өлеңмен аударған. 1924 жылы кітап болып шығады. Сол жылдары А.С. Пушкиннің «Метель» деген әңгімесін «Боран» деген атпен өлеңмен аударады. 1936 жылы «Боран» «Әдебиет майданы» журналының №2 санында жарық көреді. «Түрік, қырғыз, қазақ хам хандар шежіресі», «Мұсылмандық шарты» 1911 жылы баспадан шығады. Семей

қаласындағы «Ярдам» баспасынан «Қалқаман – Мамыр», «Еңлік – Кебек», «Қазақ айнасы» жарық көреді. «Қазақ айнасына» 1878 жылдан бастап 1904 жылға дейінгі жазған өлеңдері еніп, 1912 жылы басылып шығады. Өз қаражатымен «Жәрдем» баспасынан шығарады. Жинаққа енген өлеңдерін өзі реттеп, белгілі бір жүйеге келтіреді. Осындай ірі туындыларды жазып қалдыруына ақыл-кеңес берген Абайдың ықпалы және де ұстаздық қамқорлығы екендігі даусыз. Абай мектебінің ірі өкілі ретінде Шәкәрім ұстазынан алған тағылымын шығармашылығында көрсете білді. Қажылық сапары білім мен ізденіске толы болды. Сол жылдардан кейін жазған еңбектерінің мағынасы терең, қойған мәселелері күрделі. Яғни, Жаратушы, жан, адам, нұр, тән, өмір, өлім т.б. мәселелері. Бұл тақырыптарды ғылыми негіздерге сүйене отырып та, көркемдік тәсілдермен де, поэтикалы тұрғыда да аша білді.

Шәкәрімнің рухани дамуына Абайдың тигізген ықпалы, әсері туралы Ахат Шәкәрімұлының естелігі арқылы біраз деректер алуға болады. Ахат әкесінің айтқандарын былай жеткізеді: «Адамы өлген ауыл үш жылға дейін қаралы болады. Осы өлімнің үстіне мен өте жақсы көретін Мағаш 1904 жылы қайтыс болып, Абайдың да, менің де сорым қайнап қалды. Абай Мағаш өткен соң, ақылынан адаспаса да, ауыр ойдың құрсауында болып, үйде көзінен жасы парлап, отырып қалды. Біз Мағаштың жетісіне дайындалып жаттық. Ауылдың қасындағы дөң басында Абайды күтіп, елдің қадірлі көп адамдары отырып қалды. Мен Абайға келіп: «Сіз өзіңіз: айтқанын істеген – анық адам және қайғыға қайғыра біліп, оны тоқтата алар қайраты да болуы керек»– деп бізге үйретіп, соны істемегеніңіз қалай?– дегенімде «Е, мен не деп едім?– деді.

Мен сіз:

*«Көзіме жас бер, жылайын,  
Шыдам бер қайрат қылайын.  
Жаралы жүрекке  
Дауа бер, жасап сынайын», –*

деген жоқсыз ба?– дегенімде: «Мен әлсірейін деген екенмін ғой. Киіндір, тысқа шығар» деді. Мен шапанын, бөркін кигізіп, қолтықтап көптің ортасына әкеп отырғыздым. Мағаш тек менің балам ғана емес екен, көптің сіздердің де балаларыңыз екен! Мен сіздерді ойламаған екенмін, ғафу етіңіздер» – деп, сөзге араласып кетті. Бір мезетте мені қолымен нұсқап: «Мынау Шәкәрім де, мен де сорлы екенбіз. Бұдан бұрынғы жылда Шәкәрімге ойымды айтып, уағыда бергенім естеріңізде шығар. Мына екі туысқанның қарсы қабат келіп, мұны білім іздеу жолынан қалдырып, менің Шәкәрімге білім қуғызсам деген мақсатым орындалмай қалды. Шәкәрім де мен де сорлы екенбіз дегенім осы?!– деді. Мен Абайға : «Ол тілегіңізді орындаймын, айтқан жерлеріңізге барамын!»– дедім. Абай аз күлімсіреп: «Қаражат беретін мен өліп қалсам, қайтесің?»– деді. Мен: «Сіз өлмеңіз! Қайтсем де, тірі болсам, сізге берген сертімді орындаймын!»– дедім. Осы сұхбаттан кейін көп кешікпей, Абай дүниеден өтеді.

Шәкәрімтанушы, ғалым А.Омаров: «Ұлы ақынды жерлеу, қыркын өткізу науқандарын түгел Шәкәрімнің өзі басқарып реттеген. Осы ретте жоғарыда аты аталған Бейсехан ақсақал тағы бір сөйлесін. Абайдан қайтар жолда Өзбехан болыс өзінің бауыздау құдасы көкше Дүтбайдың аулына келіп қонады. «Екі қондық,-дейді қария. – Сәске уағында Абай аға қайтыс болды деген суық хабар келді. Жүздеген адамдармен бірге қайта сол ауылға аттандық. Абай аулына жеттік. Қүнекең балаларына көрісіп, көңіл айттық. Халық жиналып қалыпты. Жайлау үсті, күн ыстық. Шәкәрім де, басқа туысқандары да дайындықты тездетіп жүр. Сыйыт көп үлестірілді. Ертеңінде шанқай түсте Жидебайға келіп, Абай ағаны жерледік. Сөйтіп, ұлы ғұламаға өз қолымен топырақ салдым.» (А.Омаров. Шәкәрімнің өмірбаяны. Инжу--Маржан, 2007жыл,133б.) /3/ Осы деректерден Абайдың қазасына байланысты Шәкәрімнің басы қасында болып, өз қолымен жөнелткені жөнінде мәліметті байқауға болады.

Абай аға қайтыс болғаннан кейін Шәкәрім көп қиындықтарға қарамай, Абай аға-

сына, ұстазына берген уәдесін орындап, рухани сапарға шығып, өзіне мол білім жинап қайтады. Оның нәтижесін шығармашылығы арқылы танытады. Жастайынан зерек те, алғыр Шәкәрім алғашқы өлеңін жеті жасында шығарған. Жастайынан әкеден жетім қалған Шәкәрімді атасы Құнанбай қамқорлығына алады. Абай рухани тәрбиесіне қатты көңіл бөлген. Білімге құштар, үйренуге ынталы Шәкәрімді Абай көре білді. Әкесі Құдайберді өкпе ауруынан 1866 жылы 37 жасында қайтыс болады. Шәкәрім әкесі қайтыс болғанынан кейін налып, мына өлеңді шығарады:

*Өлтірдің, онан таптың қандай пайда?  
Өмір сүріп жүруші ем жазда сайда.  
Жетімдік қандайлығын көзің көрді,  
Кешегі тірі жүрген әкең қайда?  
Менің де жетім қалды балаларым,  
Олар да жылайды аңсап аналарын.  
Өзің жетім, жетімді аясаңшы,  
Жоқ екен басыңда ми—саналарың...–*

дейді. Шәкәрім: «Мен қыстаудың алдындағы төбеде жалғыз отырып, тасқа өрмелеп бара жатқан жұлдыз құртты өлтіріп алдым. Өлтірсем де оған жаным ашып, өз жетімдігім ойыма түсіп, «құрт болып» өлең шығарғаным есімде» «Шәкәрімге өлең жазба деменіз, оны тыймаңыз. Жазсын, өзім қалай жазуды үйретемін» – деп, Абай Шәкәрімнің шешесі Төлебикеге айтқан екен. Анасы Төлебике арғынның қаракесек руынан шыққан сабырлы, шаруашылыққа бейім, пысық әйел болса керек. Шәкәрім бала кезінен қолөнеріне бейім болады. Пышақ жасау, шаруашылыққа қажетті құралдардың барлығын біліп, кейбірін өз қолымен жасауды үйренеді. Ахат естелігінде: «Он жеті жасынан скрипка тартуды үйренді. ...Гармонды бұрын үйренген». «Он бес жасқа келгенде Шәкәрім қаршыға ұстап, құс баптап аңшылық жолға түсті. Ол өз тұсындағы құсбегі, мерген болғандардың алды»– дейді Ахат. Шәкәрім жас кезінен киімді сәнді киетін болған. «Шәкәрім киімді не қазаққа, не басқа елдер үлгісіне ұқсатпай, пішіп киетін болған»,– дейді Ахат естелігінде. Жүріс-тұрысында жинақылық пен тазалық,

бойында зиялылық пен ізгілігі бар жас жігітті Абай өлең жазуда үнемі қадағалап отырған. Абайдың бағыт бағдар беруімен, тіптен оның сынынан да өткен Шәкәрім біртіндеп, шындала түседі. Абай ақын шәкірттеріне қатал талап қойып отырған. Тақырып таңдауда, қазақ өлеңінің айрықша өрнегін сақтап, түрлендіруге де, шығармашылық дамуына ықпал, әсерін тигізген ұстаздың биік талғамынан шыға білуге де шәкірт Шәкәрім тырмысып бағады. Қазақтың жыраулық дәстүрін жырлаған «Ескі ақындық» өлеңі де ұстаздың талғам-талабына көзқарастарына сәйкес келмейтін тұстары да кездесіп отырған. Абай қазақ өлеңінің мазмұны мен түріне жаңа өрнектің, жаңаша әдіс-тәсілдің және өзгерістердің керектігін және қажеттілігін түсінген болатын. Ескі жырдың замана талабына сәйкесе бермейтіндігін айтып, жаңа-

шылдыққа қарай бұрып, шәкірттерінің шығармашылығында басшылыққа алып отырған. Шәкірттер шығармашылығына қойған талаптарының бірі осы болатын. Шәкәрім өз шығармашылығымен ұстазы, ағасы Абай қойған талаптарға жауап бере алды. Қорыта келгенде, Шәкәрімнің поэзиясы қазақ әдебиеті мен өнеріне, пәлсафалық ойына және тәрбиелік жүйесіне қосылған зор үлес болды.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Орталық мемлекеттік мұрағаты Қор №64 тізбе №1 Іс № 2332, Қор №64 тізбе №1 Іс № 2362 .
2. «Абай» журналы. №9 саны 1994 жылғы жарияланған «Қажылық сапары».
3. А.Омаров. Шәкәрімнің өмірбаяны. Инжу-Маржан, – Алматы, 2007 жыл, 133 б.

*Б.Қ.ӘБДИҒҰЛОВА*

## «ТАРИХТЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ» ПӘНІ – СТУДЕНТТЕРДІ ЕЛЖАНДЫЛЫҚҚА ТӘРБИЕЛЕУ ҚҰРАЛЫ

### *Аннотация*

Мақалада «Тарихты оқыту әдістемесі» пәнін оқып үйренудің студенттерді елжандылыққа тәрбиелеудегі орны атап көрсетіледі. Аталмыш пәннің мазмұны мен құрылымын ашып көрсету арқылы жастарды отаншылдыққа тәрбиелеудің тиімді жолдары қарастырылады.

В статье рассматривается вопросы патриотического воспитания студенческой молодежи на современном этапе. На примере предмета «Методика преподавания истории» раскрываются методические пути эффективного патриотического воспитания молодежи.

### *Annotation*

The importance of patriotic education at the present stage is considered in the article. It reveals the methodological ways of effective patriotic education at the lesson of history.

*Түйін сөздер:* сапалы білім, патриотизм, бәсекеге қабілеттілік, әдістеме, оқыту процесі, инновациялық даму, өркенітеттілік, мәдениеттанушылық, антропологиялық тұрғыдан зерттеу.

Қазақстан дамуының жаңа кезеңіндегі елімізді әлеуметтік-экономикалық жаңғыртудағы жаңа стратегиялық бағдарлар, қоғамның ашықтығы мен ақпараттануы қазіргі

білім беруге қойылатын талаптарды өзгертіп, еліміздің әлемдік стандарттар деңгейінде сапалы білім беру қызметін көрсетуге қол жеткізуіміз керектігін талап етті /1/.

Қазақстанның әлемдегі бәсекеге қабілетті 50 елдің қатарына енуінің бірден-бір жолы-жастардың білімділігі, сергек ойы, қажыр-қайраты, ынта-жігері, отаншылдық сезімі, тынымсыз ізденісі, жасампаз еңбегі.

Елімізде кемелдіктің тұтқасын ұстайтын білімді де білікті, жан-жақты дайындығы бар, тәжірибелі, іскер, қоғам ісіне белсене қатысатын, оның болашағына жауапты, ел экономикасын нығайтатын елжанды, толерантты ұрпақ тәрбиелеу қажеттілігі талап етуде.

Қазақ халқының патриоттық тәрбиесінің тамыры терең, халқымыздың сонау көне заманнан бүгінге дейінгі сандаған ғасырлық болмысының, дүниетану көзқарасының, ақылы мен ойының, санасы мен парасатының, салты мен дәстүрінің көрінісі іспеттес. Келешек жас ұрпақта патриоттық тәрбиені ойдағыдай қалыптастыру үшін алтын бесік елін, кіндік-кескен жерінің қадір-қасиетін қастерлемей, күш-қайраты мен қажырлы еңбегін жұмсамай, отансүйгіш азаматтарды, яғни нағыз патриоттарды тәрбиелеп өсіру мүмкін емес.

«Патриотизм»-грек тілінен аударғанда «*patriotes-Отандас, patrio-Отан, туған жер*» деген мағынаны білдіреді. Қазақ ұлттық энциклопедиясында: «Патриотизм-Отаншылдық, отансүйгіштік, адамның Отанына, туған еліне, оның тіліне, салт-дәстүріне, мәдениетіне деген сүйіспеншілік сезімі»,– деп анықтама берілген. Патриотизм-Отанға деген сүйіспеншілік, бойындағы бар күш-қуатын, ерік-жігерін Отан игілігі мен мүддесіне аямай жұмсау, туған жерін, қасиетті ана тілін, елдің әдет-ғұрпы мен салт-дәстүрін құрметтеу-деп санаймыз.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев «Болашақ» бағдарламасы бойынша шетелдерде білім алған жастардың алдында сөйлеген сөзінде: жастар «мемлекеттік басқару мен бизнес саласын жетік меңгерген мамандар болуы қажет. ХХІ ғасырда қалай жұмыс істеу керектігін білетін мамандар Отанының мақсат-мүддесін алдыңғы орынға қоятын патриоттар болып қалыптасады. Оның үстіне олар менеджменттің де қыр-сырын білетін болуы керек.

Жаңа идеяларға бастамашы болулары шарт. Өйткені, біз мемлекеттік басқаруға білімді, жан-жақты дайындығы бар, тәжірибелі мамандарды тартамыз»,– деді /2/. Бүгінгі таңда Қазақстанның өскелең дамуына бағытталған барлық істерге жастар қолдау көрсетіп, белсене қатысулары тиіс. Демек, өскелең жас ұрпақ өз елін сүйетін патриот, заманауи білім алған, бәсекеге қабілетті болуы қажет.

«Халықты халықпен, елді елмен теңестіретін-білім» – деп атақты жазушы М. Әуезов айтқандай, еліміздің жаңарып, жаңа әлемнен лайықты орын алуы үшін отандық мамандарымыз мықты болуы шарт.

Бәсекеге қабілеттіліктің әлемдік стандартқа сай кәсіби білімділікке қол жеткізгенде ғана бой көрсетіп, сомдалатыны белгілі. Қай жерде болмасын біздің мамандарымыз үлкен сұранысқа ие болуы тиіс. Ендігі мақсат-әлемдік стандарттар деңгейінде білім беру, «парасатты экономика» негіздерін қалыптастыру үшін жоғары білікті және бәсекеге қабілетті кадрларды даярлаудың сапасын арттыру, білім беру саласындағы оқулықтардың, оқу құралдарын, әдістерін, бағалау тетігін жетілдіру, оқыту үдерісіне қазіргі заманғы әдістемелер мен педагогикалық технологияларды енгізу, білім мазмұнын жаңарту-бүгінгі таңда білім беру саласының алдында тұрған өзекті мәселелер.

Осы заманғы сапалы білім-әлемдік өркениетке жеткізетін сара жол. Елбасы Н.Ә. Назарбаев «Бәсекенің басы-білім»– деп атап көрсетті. Бүгін елімізде бәсекеге қабілетті өнім шығаруға, рыноктың басқа салаларында дер кезінде бетбұрыс жасауға мүмкіншілігі бар білікті менеджерлер, инженерлер, технологтар мен маркетингтерге сұраныс жоғары. Дамыған елдерде өндіріс пен бейіндік оқу арасында өзара қатынаста үйлесімділік бар. Оқу орындары инновациялық технологияның қазіргі дамуына сай кадрларды кең ауқымды бейіндік даярлауға бағытталған. Өркениетті елдердің ұлттық байлығының 75-пайызы интеллектуалдық капиталды құрайды. Алдыңғы қатарлы елдердің экономикасы ғылым мен бизнестің аспектілеріне бағытталған.

Бүгінгі жаһандану заманында орта мектеп-интеллектуалды ұлтты қалыптастырудың негізі болмақ. Қазақстанда орта білім беру жүйесіндегі ең күрделі де жауапкершілігі жоғары мәселенің бірі-жалпы білім беретін мектепте «12 жылдық моделді» енгізу және оны табысты жүзеге асыру болып табылады. Бұл баспалдақтағы басты тетік- сапа мен мазмұн болып табылады.

Республиканың жүзден аса мектебінде эксперимент ретінде іске асырылып жатқан бұл жүйе бойынша *оқушының тек білім, білік және дағдыға қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес кәсіби біліктілікке-ақпаратты өзі іздеп табу, талдау, ұтымды қолдану, тез өзеріп отырған дүниеге лайықты өмір сүру және жұмыс істеу талап етіледі.* Осыған орай, мектептегі оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешен оқушылардың әлеуметтенуіне, сайып келгенде оларды еліміздің адал азаматы болып қалыптасуына себін тигізуге бағытталуы қажет.

Мұндағы басты міндеттердің бірі-12 жылдық оқыту үлгісіне көшу барысында жоғары сыныптарды оқытудың несиелік (кредиттік) жүйесіне бейімдеу. Бұл әлемдік тәжірибеде бар, онды үрдіс. Мектеп оқушысы несиелік жүйенің элементтерін мектепте жүріп игеріп келеді, сөйтіп ЖОО-нда сапалы білім алуға, өзіндік жұмысты орындауға мүмкіншілік жасалады. Басты мәселе, мектептегі білім сапасының артатындығы мен оқушының дербес өздігінше жұмыс істеуге дағдылануы және оны өз өмір тәжірибесінде пайдалана алуы болып табылады.

Жас ұрпақты тәрбиелеудің аса маңызды міндеттері:

- ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика негізінде жеке адамды қалыптастыру;

- «оқыту үдерісінің тәрбиелік құрамдасын күшейту қажет. Олар-патриотизм, мораль мен парасаттылық нормалары, ұлтаралық келісім мен толеранттылық, тәннің де, жанның да дамуы, заңға мойынұсынушылық» /4/;

- «азаматтық пен патриотизмге, өз Отаны Қазақстан Республикасына сүйіспеншілікке,

мемлекеттік рәміздерді құрметтеуге, халық дәстүрлерін қастерлеуге, Конституцияға қайшы және қоғамға жат кез-келген көріністерге төзбеуге тәрбиелеу;

- белсенді азаматтық ұстанымы бар жеке адамды тәрбиелеу, республиканың қоғамдық саяси, экономикалық және мәдени өміріне қатысу қажеттігін, жеке адамның өз құқықтары мен міндеттеріне саналы көзқарасын қалыптастыру.

Отандық және әлемдік мәдениеттің жетістіктеріне баулу; қазақ халқы мен республиканың басқа халықтарының тарихын, әдет-ғұрпы мен дәстүрлерін зерделеу; т.б.» болып саналады /5/.

Тәрбие берудің осындай жауапты міндеттерін жүзеге асыруда жоғары оқу орындарында оқытылатын «Тарихты оқыту әдістемесі» мен «Қоғамдық пәндерді оқыту технологиясы» пәндерінің мүмкіндіктері зор.

4 курста тарих факультетінде студенттер «Тарихты оқыту әдістемесі», «Құқық және экономика негіздерін оқыту әдістемесі» пәндерін оқып үйренеді. Тарих факультетінің студенттері мен магистранттарына тарихты оқыту әдістемесінің мазмұны мен құрылымы, оны оқыту технологиясымен таныстыру арқылы оларға елінің жарқын болашағы үшін адал еңбек ету, жақсы оқу еліміздің әрбір азаматының басты мақсаты екенін түсіндіруімізге мүмкіндік туады. Отанымыздың күш-қуатын нығайту, көркейту, ғылымды ілгерлету, экономиканы дамыту, әлеуметтік проблемаларды шешу, еліміздің қазіргі жетістіктерін одан әрі арттыру бүгінгі жастар үлесінде екені баса айтылады. Жастардың озық ойы, жасампаз ісі, табанды да қажырлы тіршілігі біліммен ұштасқан біліктің арқасында биік шыңдарға жеткізе алатындығына көз жеткізуге мүмкіндік жасалады.

Жас ұрпақтың бойында халқымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан рухани қазынасын, ата-бабамыздың өсиет етіп қалдырған асыл мұраларын сіңіруде, өз ұлтының құндылықтарын дәріптеуде, жоғары мәдениеттілікке, ұлтаралық келісім мен толеранттылық

сияқты құндылықтарды сiңiруде тарихты оқыту үдерiсiнде қазiргi заманғы әдiстемелер мен инновациялық технологияны ұтымды пайдалану отандық бiлiм саясатының негiзгi ұстанымы.

Жаңа қазақстандықтарды тәрбиелеуде бiлiм беру iсiнiң инновациялық дамуына ерекше орын беруiмiз керек. Бұның өзi оқытудың белсендi әдiстерi мен жаңашыл технологияны оқу үрдiсiнде кеңiнен қолдануға жағдай жасайды, жаңаша оқыта алатын бiлiмдар ұстаздарды қажет етедi. Олай болса, қоғам сұраныса сай болашақ кәсiби деңгейi жоғары педагог мамандар даярлауда, студент жастарды оқытудың жаңашыл әдiстемесiмен, мұғалiмдердiң озат тәжiрибелерiмен жан-жақты таныстыру, қоғамның бiлiм беруге қойылатын жаңа талаптарын түсiндiруге септiгiн тигiзедi. Осы орайда, тарихты оқыту әдiстемесi пәнiнiң қыр-сырын терең меңгеру, оны күнделiктi сабақта өз тәжiрибесiнде пайдалана бiлудiң орны ерекше.

Ұлтжандылық-өз ұлтының тiлiн, дiлiн, дәстүрiн сүюдiң белгiсi /6, 224/. Ұлтжандылық өз ұлтының мәдениетiн, әдебиетiн, дәстүрiн қадiрлейтiн, ұлттық намысты қорғай бiлетiн адамның ең жоғарғы қасиетi.

Студенттер алғашқы оқу жылдары Қазақстан тарихы пәнiмен жан-жақты танысады. Бұл пәндi оқып-үйрену студенттерге елiмiздiң басынан өткiзген сан қилы аумалы-төкпелi кезеңдерден, қазiргi егемендiкке қол жеткiзген кездегi бүгiнгi еркiн тыныс-тiршiлiгiнен өте бай мәлiметтер бередi.

Студенттердiң көз алдынан сонау ерте заманнан осы күнге дейiнгi тарихтағы: қайшылықтар, қаһармандық, жасампаздық iстер мен қайғылы оқиғалар, шын мәнiнде тарихта қандай болса, сондай нақты, шыншыл, әр алуан, адамзат тарихы тұтас күйiнде, толық өтедi. Студенттер Қазақстан тарихын оқып үйрену барысында алған теориялық бiлiмдерiн тарихты оқыту әдiстемесi мен технологиясы пәндерiмен тереңiрек танысқанда және педагогикалық практика кезiнде iс жүзiнде пайдалануға мүмкiндiк алады.

Тарихты оқыту әдiстемесi пәнi оқытудың мақсатын, мазмұнын, формасын, әдiстерiн, тәсiлдерiн, талаптарын, оқыту құралдарын анықтайтын ғылыми педагогикалық пән.

Тарихты оқыту әдiстемесi мен технологиясы пәндерiнiң маңызды мiндеттерiнiң бiрi:

- студенттердiң тарихи, өзiндiк ойлау қабiлетiн қалыптастыру, яғни бұның өзi оқыту әдiстерi, тәсiлдерi мен оқу құралдарын талапқа сай қолдануды қажет етедi;

- тарих курстарының тәрбиелiк потенциалын барынша ашып көрсету, тәрбие берудiң тиiмдi жолдары мен құралдарын анықтау;

- тарихты оқыту барысында бiлiмдiк, тәрбиелiк және дамытушылық мiндеттердi бiрлiкте ойдағыдай iске асырудың әдiстемелiк шарттарын ашып көрсету;

- алған теориялық бiлiмдерiн тәжiрибеде, әлеуметтiк бейiмделу үдерiсiнде ойдағыдай пайдалануын iске асыру және т.б.

Әдiстеме пәнi негiзгi практикалық мәселелерге: *не үшiн оқыту керек (оқытудың мақсаты), неге үйрету керек (оқытудың мазмұны), қалай оқыту керек* деген сауалдарға жауап бередi.

Тарихты оқыту әдiстемесi тарих ғылымымен тiкелей байланысты. Алайда, тарих пен әдiстеменiң зерттеу объектiлерi, мiндеттерi мен әдiстерi әртүрлi. Бүгiнгi күнi тарих көп факторлы, көп нұсқалы үрдiс ретiнде қарастырылады; тарих ғылымы өркениеттiлiк, мәдениеттанушылық, антропологиялық тұрғыдан зерттелiп, оның мазмұны үнемі кеңейтiлiп, байытылып, толықтырылуда. Тарихшылар жаңа әдiстемелiк көзқарастарды сыни тұрғыдан, тарихи үрдiстi алуан түрлi, тұтас күйiнде, диалектикалық даму үстiнде көруге ұмтылуда. Бүгiнгi таңда тарихи үрдiске жаңаша ой жүгiрту, қазақ халқының өткендегi тарихын объективтi, ғылыми тұрғыдан түсiндiру, ал жекелеген проблемаларды баяндауда жаңа көзқарастар iздестiрiлуде. Тарихи бiлiмге жаңа әдiстемелiк тұрғыдан келу өз елiнiң өткенiн белсене тануға, ақпараттарды жеке дара таңдауға, бағалауға, студенттердiң алған бiлiмдерi, бiлiктерi мен дағдыларын

өз өмір тәжірибелерінде қолдана алуға мүмкіндік береді.

Тарихты оқыту әдістемесі мен технологиясы пәндерінің дәрістерінде, семинарлар мен өздік жұмыстарында «Қазақстан тарихын оқыту әдістемесінің қалыптасуы мен дамуы», «Тарихты оқытуда белсенді және инновациялық әдістерді қолдану», «Педагогикалық технологиялар» және басқа тақырыптардың мазмұнын ашып көрсету арқылы тарихты оқыту әдістемесі пәнінің мәні, оқытудың едәуір тиімді әдістері мен тәсілдері, жаңа технологиялардың түрлерімен танысып қоймайды, сонымен қатар шығармашыл мұғалімдер тәжірибесіндегі сабақ үлгілері талданып, оны студенттердің практикада пайдалануына мүмкіншіліктер жасалады. Осы тұрғыдан алғанда, аталмыш пәндер студенттерге тарихтан сапалы білімге қол жеткізуде, оқытудың жаңашыл әдіс-тәсілдерін меңгеруге көмектеседі. Сонымен қатар «Қазақстан тарихын оқытудың тәрбиелік мәні», «Қазақстан тарихын оқытудың білімдік, тәрбиелік, дамытушылық рөлі», «Қазақстан тарихы оқулықтарының мазмұны» атты тақырыптардың мазмұнын ашып көрсету студенттердің отаншылдық, толеранттылық сезімін қалыптастыруда орны ерекше.

Тарих пәнінің патриоттық тәрбие берудегі міндеттері мен оны жүзеге асыруда қолданылатын тиімді әдістері мен тәсілдеріне Н.Г. Дайри, П.С. Лейбенгруб, Л.Н. Боголюбов және басқа әдіскер-ғалымдар еңбектерін арнаған.

Әдістемелік еңбектерде тарихты оқытуда оқушы жастарға тәрбиелік әсер ететін, оларды толғандыратын, баға беріп, ойландыратын, осылардың негізінде белгілі бір идеялар мен сенімдер туғызатын тарихи фактілер-деп атап көрсетілген. Тарихты оқытудың бүкіл барысы тәрбиелік міндеттерді іске асыруға бағытталған.

Тарихты оқытуда тәрбиелік әсер ететін төмендегідей тәсілдер мен жолдар атап көрсетейік: оқулықтағы материалды нақтылау және жандандыра түсу үшін курстың негізгі материалының тәрбиелік әсерін күшей-

те түсетін, ал жеке жағдайларда өздігінше тәрбиелік рөл атқара алатын дара-жеке фактілерді, образдарды, детальдарды, қанатты ұшқыр, дана сөздерді тауып іріктеп алып пайдалану; кейбір жағдайларда оқиғалар мен адамдарға өзінің жеке көзқарасын білдіре отырып, материалды түсінікті, нанымды және әсерлі түрде жеткізе білу; олардың тәрбиелік маңызы жөнінен құнды материалдарды саналы ұғынуына көмектесу, жасаған қорытындылары мен бағаларын сенімге, ал (эмоцияларын) сезімдерін-тұрақты сезімге айналдыра алатын тәсілдерді пайдалану және соларды іске асыру жолдарын іздестіру болып табылады.

Тарихты оқыту үдерісінде студенттер теориялық білім алумен қатар, басқа пәндерден алған білімдерін жүйеге келтіреді, жинақтап қорытындылайды, өзіндік пікірлерін негіздейді, болашақ маман ретінде өз тәжірибесінде қолдануға мүмкіндік алады.

Қазақстан тәуелсіз мемлекет. Оның өркендеп дамуы бүгінгі күннің жастарына байланысты. Сондықтан студенттер тәуелсіздіктің маңызын терең оймен түсініп, жүрегімен сезінуі қажет. «Қазақ тарихы әлемдік тарихтың құрамды бөлігі, оның әлемдік дамуға қосқан үлесі, ол-адамзат баласының мақтанышы, болашақ дамуы, шарықтау бақыты. Біз тәуелсіз елдің перзенті, Отан тарихын мақтан ете аламыз, ұлттық саналылыққа одан нәр ала аламыз. Қиялымызға серпін, ісімізге екпін, рухымызға күш-қуат берер Отан тарихы-өркеніет перзенті, ағайын»— деп жазды академик М. Қозыбаев /6/.

Қазақстан тарихы, тарихты оқыту әдістемесі мен технологиясы пәндерін оқып үйрену барысында адамзат жинаған құндылықтар, рухани және адамгершілік тәжірибелер туралы материалдар студенттерді елжандылыққа, парасаттылыққа және адамгершілікке тәрбиелеуге елеулі үлес қосады.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. Жаңа әлемдегі Жаңа Қазақстан «Қазақстан-2030» стратегиясы



Қазақстан дамуының жаңа кезеңінде. Қазақстан Республикасы Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 2007 жылы 28 ақпан. – Алматы, 2007. -72 б.

2. «Елбасы ел туралы ой толғайды» Қазақстан Республикасы Президентінің Интернет конференциясы // Егемен Қазақстан, 2007, 8 маусым.

3. Назарбаев Н.Ә. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты. Қазақстан Республикасы Прези-

дентінің Қазақстан халқына жолдауы. 2012 жылы 28 қаңтар. // Егемен Қазақстан, 2012 жылы, 28 қаңтар.

4. Қазақстан Республикасының «Білім туралы заңы». – Алматы., 2007.

5. Қазақ ұлттық энциклопедиясы. – Алматы.: Қаз. Ұлт. Энциклопедиясы, 2001.

6. Қозыбаев М.Қ. Қазақ тарихы-Дала өркениетінің құрамды бөлігі//Отан тарихы, 1998, №1. Б.19-25.

Г. Т. ХАЙРУЛЛИН, У. Д. МУНАЛБАЕВА, Л. Н. ДЕМЕУОВА

## О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

### *Аннотация*

Гражданственность рассматривается как интегральное качество личности, включающее в себя патриотизм, нравственность, правовую культуру. Выявлены специфические принципы формирования гражданской ответственности учащейся молодежи.

Азаматтылық, жеке тұлғаның интеграциялық сапасын көрсететін патриотизм, адамгершілік, құқықтық мәдениет ретінде қарастырылады. Оқушы жастардың азаматтылығын қалыптастырудың арнайы принциптері анықталған.

### *Annotation*

Citizenship is seen as an integral quality of person, which includes patriotism, morality, and legal culture. Identified specific principles of citizenship students.

*Ключевые слова:* гражданственность, патриотизм, правовая культура, законопослушание, миролюбие, интернационализм.

В недавнем прошлом на одной шестой части суши планеты Земля господствовала ясная, устоявшаяся идеология, которая базировалась на общепризнаваемых принципах. Оставив в стороне вопрос о степени реализованности этих принципов на практике жизнедеятельности советских людей, отметим, что данная идеология обеспечивала необходимую определенность, устанавливающую четкую направленность воспитательных усилий по отношению к подрастающему поколению. Развал великой державы вызвал у известной части населения постсоветского пространства стремление полностью отказаться от недавних духовных ценностей. Поскольку в духовной сфере, как и в материальной сфере, нет места пустоте, то освобождающуюся нишу заполнили так называемые «западные» ценности, которые в значительной массе своей не соответствуют менталитету казахстанского народа.

В сложившихся условиях возникла настоятельная необходимость установления ясных ориентиров воспитания подрастающего поколения. Такие ориентиры содержит По-

слание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана, в котором ставится задача усиления воспитательной направленности обучения. Ориентиры воспитания определены здесь четко и однозначно: «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» /1/. Стало быть, речь идет о формировании гражданской ответственности учащейся молодежи, если принять за основу трактовку гражданской ответственности как термина, сводящего воедино патриотизм, нравственность и правовую культуру.

С данной точки зрения, «гражданственность» целесообразно понимать как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций: осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, реализации подлинно свободной приверженности к

ориентации на общепринятые нормы и нравственные ценности (включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений). Гражданственность – это долг, достоинство, ответственность, активная социальная практика, сформированность основ национального самосознания через систему идей о целях казахстанского общества и гражданина, средствах их достижения; это овладение основами правовой культуры, социального жизнотворчества; это осознание приоритетов казахстанской модели развития (социального ориентированная направленность, многоукладный характер экономики – государственная и частная формы собственности); осмысление роли государственных социальных минимальных стандартов.

Гражданственность предполагает освоение и реализацию своих прав и обязанностей по отношению к себе как личности, своей семье, обществу, Отечеству, планете в целом. Её критериями выступают уровень знаний и степень их реализации в соблюдении и выполнении гражданских, политических, экономических и социальных прав и обязанностей человека. Формирование гражданственности основывается на процессе постижения, освоения и присвоения учащимся нравственных ценностей: достоинства, честности, свободы. Её содержание направлено на формирование сообщества детей и взрослых, опирающегося на права человека и поощряющего достоинство и достижения каждого как условие развития правового государства.

Формирование гражданственности является одной из сторон процесса социализации – включения индивида в общество через усвоение опыта предыдущих поколений, моделей гражданского сознания и поведения, закрепленных в культуре. Этот процесс, с одной стороны, решает проблемы индивида, помогая стать ему полноправным членом своей группы, общества и в то же время обеспечивает жизнедеятельность самого общества и преобладание его культурных, гражданских традиций.

В такой трактовке гражданственность интегрирует общечеловеческие духовные ценности: высокий строй души и чувств, социальную направленность мыслей. Гражданственность – одно из ведущих идейно-нравственных свойств личности, нравственно-политическое качество, важной составляющей частью которого является патриотизм. Таким образом, «гражданственность» и «патриотизм» представляют собой тесно взаимосвязанные понятия. Гражданственность «подпитывается» патриотизмом, интеллектуальной ментальной казахстанской спецификой. Поэтому неслучайно появление таких понятий, как «гражданско-патриотическое», «гражданско-нравственное», «гражданско-правовое» воспитание и т.п.

Очевидно, патриотизм, как важнейший компонент гражданственности, также представляет собой нравственное качество. В нравственный кодекс патриота включаются такие критерии, как любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам; это готовность защищать свое Отечество и готовность трудиться во имя его процветания. Привитие чувства патриотизма молодому поколению создает возможность прикоснуться к самым памятным страницам истории Отечества, своего края, рода, семьи. Интерес к истории своего народа, рода, страны, к языкам и культуре народов страны создает основу патриотического чувства молодого человека.

Патриотизм представляет собой сложное и многогранное явление. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, он интегрирует в своем содержании социальные, исторические, духовные, культурные, этнические и другие компоненты. Проявляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, патриотизм выступает в качестве важнейшей составляющей духовного богатства личности. Истинный патриотизм всегда есть единство духовности, гражданской зрелости и социальной активности личности, является действенной побудительной силой и реализуется в ее деятельности на благо Родины.

Патриотизм выступает в качестве одного из факторов развития общества и государства, атрибутов их жизнеспособности. Патриотическая идея является наиболее мощным мотивом сплочения самых различных (социальных, национальных, региональных, половозрастных, религиозных и других) групп и общностей, источником консолидации общества и укрепления государства. Это с особой силой проявляется в условиях необходимости преодоления трудностей и испытаний, обострения внешних опасностей и угроз.

Патриотические идеи представляют собой одно из средств мобилизации широких масс на достижение социально значимых целей. Потенциал, характер, духовная и социальная направленность деятельного патриотизма проявляются в активной сопричастности к проблемам, волнующим общество, ответственности за исторические судьбы своей Родины, готовности разделить и преодолеть с ней все трудности и невзгоды. В переломные эпохи, когда происходит переоценка духовных ценностей, изменяются социальное положение, ориентиры и интересы всех слоев и групп, патриотизм становится тем стержнем, вокруг которого объединяются лучшие силы общества. Именно он наполняет смыслом жизнь и деятельность людей, помогает им объединиться во имя служения Отечеству.

Воспитание гражданственности и патриотизма учащейся молодежи как подсистема общей системы воспитания подрастающего поколения, базируется как на общих принципах воспитания, так и на некоторых специфических принципах, в числе которых следовало бы привести нижеследующие.

1. *Сочетание государственных и общественных начал в воспитании патриотизма.* Государственные начала предусматривают работу по патриотическому направлению в воспитательной работе с молодежью во всех учебно-воспитательных учреждениях и Вооруженных Силах Республики Казахстан. Общественные начала воспитания гражданственности и патриотизма молодежи строятся на основе добровольности, инициативы,

творчества. Принципиально важно, чтобы как государственные, так и общественные начала соответствовали бы друг другу в целях и основных направлениях воспитания, формирования личностных качеств молодежи.

2. *Национальное равноправие и единство.* Республика Казахстан представляет собой – унитарное полиэтничное государство. Национальные амбиции, конфликты или противостояния могут инициировать элементы национал-патриотизма в той или иной этнической группе, что коррозирует патриотизм граждан государства в целом. Воспитание патриотизма и гражданственности, напротив, способствует подавлению межнациональных конфликтов, оно консолидирует общество. При этом особую значимость приобретает взвешенная языковая политика государства, обеспечивающая языковое равенство своим гражданам. В Республике Казахстан установлено, что одной из особых «ценностей и главным преимуществом нашей страны является многонациональность и многоязычие. Государственным языком, согласно нашей Конституции, является казахский. Наравне с ним в государственных органах официально употребляется русский. Это нормы нашей Конституции, которые никому не позволено нарушать. Планомерное развитие казахского языка не будет происходить в ущерб русскому».

3. *Историзм и объективность.* Почти по всему комплексу воспитания гражданственности и патриотизма школьников достижение конечной воспитательной цели становится возможным только на основе исторического примера, на базе проведения исторической аналогии, изучения и анализа исторического опыта. Это превращает историзм из отличительной черты в принцип воспитания патриотизма. При этом чрезвычайно важна объективность представляемой информации на уровне возможного, в данный исторический момент. Соблюдение принципа историзма в воспитании патриотизма должно строиться на строго доказательной объективной базе. В противном случае, воспитательные усилия

приведут к противоположному результату, т.к. на ложных «истинах» невозможно формировать подлинный патриотизм.

4. *Миротворчество через гражданственность и патриотизм.* Современные школьники в процессе воспитания приходят к неизбежному выводу о том, что процветание Родины возможно лишь при условиях мирной жизни. Таким образом, истинный гражданин и патриот всегда миротворец, а это означает, что воспитание патриотизма и миротворчество должны существовать во взаимосвязи. В основе взаимоотношений человека с миром лежит качество миролюбия, которое является принципом морали и политики, базирующейся на признании человеческой жизни высшей социально-нравственной ценностью и утверждающей поддержку и укрепление мира как идеала отношений между народами и государствами. Миролюбие предполагает уважение личного и национального достоинства отдельных граждан и целых народов, государственного суверенитета, прав человека и народа на собственный выбор образа жизни /2/.

5. *Единство гражданственности, патриотизма и интернационализма.* Истинный патриот, пекущийся о процветании своего Отечества, не может не признавать такого же права за патриотами иных государств. В этих противоположностях проявляется их единство. Патриотическому воспитанию современных школьников неизбежно должно соответствовать интернациональное воспитание. При этом очень важно, чтобы воспитание не превращалось лишь в накопление полезной информации воспитанниками. Воспитательная деятельность должна быть сочетаема с вовлечением воспитанников в посильную, общественно-полезную деятельность, укрепляющую интернациональные качества воспитанников. «Задача воспитания заключается не в том, чтобы увеличить для учащихся объем информации о человеке, а в том, чтобы приобщить их к общечеловеческим ценностям...Новым содержанием должны быть наполнены первостепенные средства воспитания; деятельность, общение, отношение...

Сформировать у учащихся потребность участвовать в деятельности на благо окружающих людей - сложная задача» /3/.

6. *Формирование законопослушания.* Воспитание гражданственности должно формировать законопослушного гражданина, человека, осознанно и активно исполняющего свой гражданский долг. Должно быть непрекаемой нормой безусловное подчинение духу и букве Конституции РК, следует прививать уважение к Государственному флагу и Государственному гербу Республики Казахстан, героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, любовь к родному языку, красотам родной природы и т.п. Законопослушание должно быть направлено на единение всех граждан республики вне зависимости от национальной принадлежности, политических либо религиозных убеждений, должно консолидировать общество во имя процветания Казахстана.

В формировании гражданственности и патриотизма подрастающего поколения участвуют не только образовательные учреждения посредством организации специальной воспитательной работы, но также и иные социальные институты, общественные организации посредством создания атмосферы гражданского праздника и патриотического духа. Таким образом, в деятельности иных институтов, в том числе и средств массовой информации, должны учитываться цели формирования гражданственности, патриотизма и толерантности.

Патриотизм представляет собой сложное и многогранное явление. Будучи одной из наиболее значимых ценностей общества, он интегрирует в своем содержании социальные, исторические, духовные, культурные, этнические и другие компоненты. Проявляясь в первую очередь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, патриотизм выступает в качестве важнейшей составляющей духовного богатства личности, характеризует высокий уровень ее социализации. Истинный патриотизм всегда есть единство духовности, гражданской зрелости и социальной актив-

ности личности, являясь действенной побудительной силой, реализуется в ее деятельности на благо Родины. Патриотизм имеет духовно-нравственную природу, которая тесно связана с социальной сущностью человека, с его социальным предназначением. В патриотизме духовно-нравственное начало является исходным и определяет его суть, равно как и основу, содержание и другие структурные компоненты патриотического воспитания.

Чувство патриотизма, проявляющееся как любовь к Родине, всегда имеет национальную окраску, поскольку субъект патриотических чувств и взглядов всегда принадлежит к определенной расе, национальности, этносу. Человек любит Родину не как абстрактное человеческое существо, которое лишь по мере взросления и социализации «приобретает» принадлежность к определенному этносу. Уже с ранних лет ребенок испытывает воздействие родителей, окружающих людей, и это воздействие в определенной степени «национально окрашено». По мере взросления и социализации человек начинает осознавать, как оригинально проявляются и индивидуально выражаются в нем родовое и народное начала, этнические особенности и черты национального характера. И только на основе этого осознания происходит самоидентификация с «родным» этносом, а впоследствии вырабатывается самосознание «человека вообще», представителя «человечества» или «земной планетарной цивилизации». В этом смысле все, кто любит родину – националисты в самом добром значении этого слова (не допускающего шовинизм и пренебрежение интересами других этносов), поскольку полноценная любовь к своей родине предполагает любовь к своему народу.

Патриотизм выступает в качестве одного из факторов развития общества и государства, атрибутов их жизнеспособности. Патриотическая идея является наиболее мощным мотивом сплочения самых различных – социальных, национальных, региональных, половозрастных, религиозных и других групп и общностей, источником консолидации общества и укрепления государства. Это с особой

силой проявляется в условиях необходимости преодоления трудностей и испытаний, обострения внешних опасностей и угроз. Поэтому вопросам патриотизма, любви к Отчизне отводится особо важная роль в творчестве представителей разных народов. В лучших образцах поэтического творчества Коркытата, Асан Кайгы, Махамбета и других акынов и жырау любовь к родным местам, жертвенность во имя процветания Родины и родного народа занимают центральное место. К.Д. Ушинский горячо осуждал надсадное желание чернить родную страну, её историю, обычаи. Это дикость, вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории. Русский философ И.А.Ильин, касаясь проблем воспитания, настаивал на том, чтобы с пяти-шести лет ребёнок знал своих национальных героев, влюблялся в них. Расул Гамзатов в книге «Мой Дагестан» писал: «Если мы выстрелим в прошлое из винтовки, будущее выстрелит в нас из пушки». Кто не уважает своей родины, тот не уважает себя, тот не имеет права на уважение к себе со стороны других лиц /4/.

Таким образом, существует некая основа интегрирования качеств гражданственности и патриотизма в единое целое. Эта основа наиболее ярко выражается в цели гражданско-патриотического воспитания: формирование гражданина – патриота Отечества, обладающего высшими социально ориентированными качествами, готовностью и способностью реализовать их для позитивного изменения социальной среды, развития и укрепления общества и государства. Естественно, что условием такой социализации личности является ее самореализация в качестве полноценного субъекта жизнедеятельности в социуме, основанная на проявлении его индивидуальных особенностей, удовлетворении личных потребностей, интересов и т. д.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. Социально-экономическая модернизация- главный вектор разви-

тия Казахстана//Вечерний Алматы №15 от 28 января 2012 года.

2. Словарь по этике /Под ред. А.П. Гусейнова и И.С.Кона. – М., 1989.

3. Кабуш В.Т. Гуманистическое воспитание школьников. Средства системы гума-

нистического воспитания //Творческая педагогика.-2006.-№3.-С.83-92

4. Муналбаева У.Д. Научно-педагогические основы этносоциального воспитания современных школьников. – Дисс. д-ра пед. наук.– Алматы, 2009.

*Е.Д. БРАЖНИКОВА*

## ВОПРОСЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются сущность, структура, содержание и средства экологического образования и воспитания учащихся начальной ступени обучения.

Бастауыш мектепте экологиялық білім берудің мақсаты – негізі қоршаған ортаға деген жауапкершілікті көзқарас болып табылатып, экологиялық мәдениетті қалыптастыру.

### *Annotation*

The purpose of ecological education in an elementary school is the formation of ecological culture, in which basis the responsible (crucial) attitude (relation) to an environment lays.

*Ключевые слова:* экологические проблемы, экологическое образование, сущность экологического воспитания и обучения, экологическая парадигма.

**В** настоящее время среди множества педагогических проблем выделяют вопрос экологичности образовательной системы, и, прежде всего, оптимизации взаимодействия человека и природы. Глобальные экологические проблемы отражают несбалансированность во взаимодействии человека и природы, потребность в обеспечении рационального использования природных ресурсов. Экологические проблемы существенно влияют на все стороны жизни человечества: его хозяйственную деятельность и культуру, мировоззрение и мораль, а, стало быть, и на процесс воспитания. Экологическая грамотность включает, помимо знаний о природе, знания человеческого взаимодействия со всеми структурами ойкумены в культуросообразующей парадигме. Все эти вопросы находятся в центре содержания общего среднего образования.

Младшие школьники характеризуются ростом познавательной активности, стремят-

ся к познанию окружающего мира, но смотреть и видеть – совсем не одно и то же. Научить читать их книгу природы, видеть экологическую информацию во многих объектах и явлениях природы, необычное в привычном – задача учителя.

Экологическое образование включает обучение, то есть процесс усвоения учащимися экологических идей, теорий, фактов, понятий, связанных с экологическими проблемами, и процесс воспитания у учащихся бережного отношения к окружающей природной и социальной среде.

Экологическое образование и воспитание, таким образом, представляет психолого-педагогический процесс, направленный на формирование знаний научных основ природопользования, необходимых убеждений и навыков, нравственных принципов и активной жизненной позиции в отношении к окружающей среде, куда интегрирован и человек, и рациональному использованию природных ресурсов.



Цель экологического образования заключается в формировании экологической культуры, в основе которой лежит ответственное отношение к окружающей среде. Под экологическим воспитанием принято понимать целенаправленное формирование у людей экологического стиля мышления, необходимых экологических, юридических, нравственных и эстетических взглядов на природу и место в ней человека, научного понимания проблем экологической материальной и духовной деятельности общества, активной жизненной позиции в осуществлении мероприятий по охране природы и человека, рациональному использованию природных ресурсов.

Начальная школа – важнейший этап в становлении научно-познавательных, эмоционально-нравственных, практически-деятельностных отношений детей к окружающей среде и своему здоровью на основе единства чувственного и рационального познания природного и социального окружения человека. Эпиграфом к процессу обучения экологии могут быть слова В.А. Сухомлинского, с большой чуткостью относящегося к специфике детского познания и воспитания: “Ребёнок по своей природе – пылкий исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним откроется чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках”.

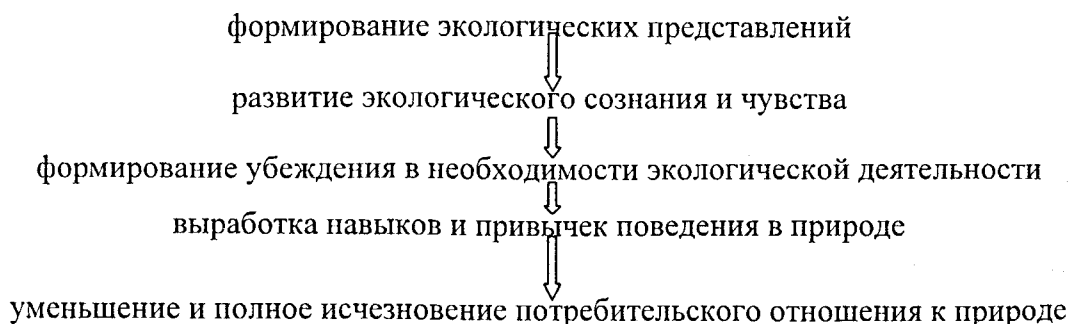
Экологическое воспитание в начальной школе можно представить в виде схемы:



Рисунок – Структура экологического воспитания

Сущность экологического воспитания обусловлена двумя факторами: во-первых, экологическим сознанием, во-вторых, экологическим поведением. Экологическое сознание формируется у учащихся начальной школы на уроках ознакомления с окружающей средой, природоведения, а экологическое поведение складывается из отдельных поступков (совокупности состояний, конкретных

действий, умений и навыков) и отношения человека к поступкам, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности (мотивы в своем развитии проходят следующие этапы: возникновение, насыщение содержанием, удовлетворение). Экологическое поведение формируется с годами и не столько на уроке, сколько во внеклассной работе и внешкольной деятельности.



Кроме того, существуют другие особенности экологического воспитания как процесса:

- длительность;
- сложность;
- скачкообразность;
- активность.

Огромное значение имеет психологический аспект, который включает:

1. Развитие экологического сознания;
2. Формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности;
3. Выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек;
4. Воспитание устойчивой воли;
5. Формирование значимых целей экологической деятельности.

Одним из средств экологического воспитания младших школьников выступает природоохранительное просвещение, которое должно осуществляться в целях формирования экологического сознания, необходимого для рационального поведения человека в природе. Общение человека с природой играет огромную роль в душевном, нравственном и эстетическом развитии личности, в становлении его внутреннего мира.

Фундамент ответственного отношения к окружающей среде закладывается в начальной школе, поэтому успех экологического воспитания, обучения во многом зависит от первого этапа обучения школьников.

В учебном курсе должны находить отражение все аспекты содержания экологического образования: *научно-познавательный, ценностный, нормативный, практически-деятельностный.*

*Научно-познавательный аспект* содержания, развивающий интерес младших школьников к проблемам окружающей среды и формирующий представление о научной картине мира, может быть представлен материалом, раскрывающим свойства предметов и явлений, их многообразие, связи между ними.

*Ценностный аспект* содержания призван раскрыть детям многообразную значи-

мость изучаемых объектов в жизни природы и человека.

*Нормативный аспект содержания* – это правила (предписания и запреты) поведения человека и его деятельности в природе и социальном окружении. Основы экологической культуры, как и любой другой, закладываются в детском возрасте. Вот почему именно в начальной школе необходимо уделять особое внимание раскрытию этого аспекта содержания. Содержание экологического аспекта должно обоснованно подводить учащихся к выводу: надо поступать так и почему именно так.

*Практически-деятельностный аспект* содержания играет не менее важную роль в экологическом образовании. Практическая деятельность – конечный результат формирующихся отношений, критерий развивающегося сознания и чувств. Младший школьник в силу физических возможностей мало вовлечен в деятельность природоохранительного характера. Объём и содержание практического участия детей в защите и благоустройстве окружающей среды значительно шире, чем кажется: это уборка квартиры, уход за собой и домашними животными, забота о младших, престарелых родственниках и др. Следует учитывать, что организация практической деятельности в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: детей надо учить, что и как делать.

В содержании экологического воспитания в начальной школе должны найти отражение материалы из различных разделов экологии. Наибольшие возможности для этого имеет раздел по экологии биологических систем. Особый интерес у младших школьников вызывает материал о взаимоотношениях живых организмов со средой обитания. Содержание этого раздела близко и понятно детям. Оно даёт представление о многообразии природы, о том, как живые организмы приспосабливаются к условиям жизни, где живут, какое влияние оказывает на них человек и его деятельность и как уменьшить вредное воздействие этой деятельности на сохранение видов растений и животных.

В процессе экологического воспитания рождается важнейшее качество личности – убежденность, которая опирается не только на знания, но и на чувства, на жизненный опыт школьников. У учащихся вырабатываются навыки экологически грамотного поведения, сознательное отношение к природе и правила поведения в ней. Все чувства, убеждения, которые формируются в ходе экологического воспитания школьников, направлены на решение одной из задач нашего времени – оптимизации отношений человека с природной средой.

Конечная цель экологического образования – ответственное отношение к окружающей среде. Это сложное комплексное образование и в связи с этим один учебный предмет, формирующий в основном естественнонаучные знания, в том числе и знания по биологической экологии (естествознанию), не может справиться с формированием многогранных отношений младших школьников с природной и социальной среде. Важная роль в экологическом образовании отводится межпредметным связям. Оптимальные возможности для становления экологической культуры младших школьников представляет смешанная модель, при которой все учебные предметы сохраняют свои специфические учебно-воспитательные цели, а координирующую роль берут на себя предметы естественнонаучного цикла. Особую роль играет введение в обучение предметов экологической направленности: валеологии, ОБЖ.

Современная экология исследует экосистемную структуру природы Земли, природные законы, которые определяют условия жизни и существования человека и общества, социально-экологические и нравственные принципы природопользования, поэтому содержательную сущность комплекса экологии

составляют экосистемы разного уровня: организм — среда; природное сообщество — среда; человек — окружающая среда.

Одновременно с усилением регионального компонента экосодержания важное значение отводится использованию элементов народной культуры – этнопедагогике, общающие детей к традициям бережного, благоговейного отношения к природе, к природным богатствам, к здоровью, грамотному и разумному природопользованию. Народная педагогика как одна из важнейших составляющих народной традиционной культуры изначально строилась на таких фундаментальных основах, как труд, бережное отношение к природе, нравственность и уважение к человеку как носителю народной мудрости, заботе о его здоровье – главнейшей проблеме современности.

Работа над экологическим воспитанием младших школьников включает современные педагогические технологии; комплексные экскурсии; этические беседы; экологические сказки; дидактические и ролевые игры; творческую и практическую деятельность, задания и задачи по организации многообразной деятельности учащихся – всё это в комплексе влияет на экологическое развитие учащихся начальной ступени обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. – М.: Просвещение, 1990.
2. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание//Философские науки. – 1991. – №2. – С.186-190.
3. Хафизова Л. М. Экологическое воспитание у младших школьников// Начальная школа. – 1989. – № 3. – С.33-34.

М. Т. ЖУСУБАЛИЕВА

## КРИТЕРИИ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

### Аннотация

В статье определена сущность духовно-нравственного воспитания старшекласников средствами этнокультурных традиций, выделены возможные уровни духовно-нравственной воспитанности, разработаны критерии и показатели её сформированности.

Мақалада жоғары сынып оқушыларын этномәдени дәстүрлер арқылы рухани-адамгершілік тәрбиелеудің мәні анықталған, рухани адамгершілік тәрбиесінің мүмкін деңгейлері бөліп көрсетілген, критерилері әзірленген және оның қалыптасу көрсеткіштері айтылған.

### Annotation

In the paper essence of spiritually-moral education of senior pupils by ethnocultural traditions means is defined, possible levels of spiritually-moral good breeding are allocated; criteria and indicators of the condition of spiritually-moral good breeding formation are developed.

*Ключевые слова:* критерии, уровень, духовно-нравственное воспитание, традиция, этнокультура, потребность, старшекласник, народ.

Обращение к историческим корням, к обычаям и традициям народа к выработанным им в течение тысячелетий духовно-нравственным ценностям, заключенным в этнокультуре, способно, по нашему убеждению, приостановить процесс утраты высоких морально-этических норм и понятий, испокон веков присущих народу. Однако, эта работа должна организовываться не по желанию кого-либо, а на основе установленных наукой критериев. Критерий представляет собой некий эталон, показатель, по которому мы можем судить о степени подготовленности учащегося к выполнению определенного вида деятельности.

Выступая в роли мерила, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший, самый совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу.

Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии его свойств, связей, отношений и употребля-

ется для отображения последовательности традиций, где многие из последующих представляют собой гораздо менее крупные ступени повышения организации по сравнению с одной или несколькими предыдущими ступенями.

Приобщение старшекласников к духовно-нравственным ценностям своего народа является структурной, инвариантной частью общей системы нравственного развития личности. И поэтому в своем исследовании мы для выработки её критериальных показателей опирались на результаты всех основополагающих исследований по вопросам теории и практики духовно-нравственного развития личности.

В трудах О.С. Богдановой, И.Ф. Харламова, Л.И. Рувинского, Е.В. Бондаревской и других исследователей содержатся широкие обобщения в области теории и практики духовно-нравственного воспитания школьников. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Е.В. Бондаревская выделяет структуру индивидуального нравственного сознания, включающую три вида её компонентов. Нор-

мативный - это нравственные знания, моральные понятия, принципы, идеи, выражающие ценности общественной морали и ставшие достоянием личности. Оценочный - оценки и самооценки, осознанные оценочные критерии, используемые личностью в практической деятельности. Регулятивный - нравственные чувства, отношения, убеждения и другие компоненты сознания, оказывающие существенное воздействие на поведение личности, регулирующие его. Взаимодействие всех компонентов придает нравственный смысл действиям и поступкам личности / 1,93/

А.В. Зосимовский выделяет четыре критерия для изучения уровней сформированности нравственности: уровень нравственных знаний, умение с их помощью решать «нравственные задачи», осознание личностного смысла нравственных знаний и направленность реального поведения /4,11/

Несколько иначе определил уровни духовно-нравственной воспитанности А.В. Иващенко, который выделяет четыре основных критерия: когнитивный (интеллектуальный) - знания и умения на их основе утверждать свои взгляды; поведенческий - отношения к окружающей сфере, проявляющиеся в познавательной, трудовой, общественной активности; мотивационный - отражает сущность побуждений личности к выбору поступков, действий; мировоззренческий (убежденческий) - проявление нравственных чувств и убеждений, критическое отношение к собственным поступкам /5/.

Б.Т. Лихачев выделяет четыре этапа духовно-нравственного становления личности (нравственное сознание - нравственный поступок - нравственная привычка - нравственная черта характера). Кратко охарактеризуем каждый из них. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и, одновременно, постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства. Нравственное сознание - активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний. Нравственное поведение личности имеет

следующую последовательность: жизненная ситуация - порождаемое ею нравственно-чувственное переживание - нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений - волевой стимул - поступок. Постепенно, через эмоциональную подсознательную сферу психики, формируются привычки и привычные формы поведения. На этом уровне развития возникает возможность некоторого самоконтроля над поведением благодаря привычкам, укреплению привычных действий. На базе привычного поведения в многообразных жизненных ситуациях, под влиянием целенаправленного педагогического воздействия, у ребенка развивается нравственное мышление. Вместе с ним и с его помощью, на базе нравственных чувств, сознания и воли образуются нравственные качества и свойства личности: патриотизм, доброты, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность. Эти свойства и качества личности представляют собою психические новообразования, которые возникают в результате активного взаимодействия ребенка с миром, в системе общественных отношений. Высшим уровнем нравственного поведения, мерилем нравственной устойчивости человека является сознательное владение собой, сохранение твердости, верности нравственным убеждениям, особенно в кризисных и экстремальных ситуациях /6/.

При определении критериев, определяющих уровень сформированности духовно-нравственных качеств, мы будем исходить из следующих положений:

1. Духовность человека характеризуется знаниями (пониманием того, что значит быть духовно-нравственным), отношением к ним (стали ли эти знания потребностями и мотивами личности, вошли ли в систему ее ценностных ориентации и установок) и духовно-нравственным поведением (в какой степени эти отношения реализуются личностью в конкретных поступках и действиях).

2. В жизни человека его знания, отношения и поступки тесно связаны между собой, образуют единство, которое выражается в не-

которых личностных качествах (добросовестность, самокритичность и т.д.)

3. Наличие у учащихся этих качеств и проявление их в конкретной деятельности можно считать критерием сформированности духовно-нравственной воспитанности.

Определяя критерии сформированности духовно-нравственной воспитанности на этнокультурных идеалах своего народа, необходимо, на наш взгляд, уточнить их компоненты. Исходя из выявленных существенных характеристик духовных потребностей, мы выделили следующие: когнитивный, оценочный, регулятивный.

*Когнитивный компонент* предполагает углубление знаний о духовно-нравственной культуре, о процессах духовного развития общества и личности, о культурном наследии своего народа, своей истории. Поставленная цель достижима только тогда, когда учащимися осваиваются не внешние, «сувенирные», признаки духовного наследия, а его живое, вечно развивающееся ядро. Это ядро можно определить как нераздельное триединство истины, красоты и добра. Именно эти нравственно ориентированные категории являются существенными характеристиками этнокультуры. Они придают народной культуре целостность, стереоскопичность, онтологическую первичность, устойчивость, непротиворечивость.

*Оценочный компонент духовных потребностей* представляет возможность для выявления особенностей отношения старшеклассников к духовно-нравственным ценностям народа. Оценочное отношение к духовным потребностям проявляется в ситуативном выборе эмоциональных оценок, устойчивых эмоционально-оценочных переживаниях учащихся. Оценочный компонент выполняет оценочно-императивную функцию, которая определяет готовность личности через рефлексию, оценивание и самооценивание проявлять личностное отношение к духовным ценностям, нравственным нормам своего народа, к самому себе.

*Регулятивный компонент духовных потребностей* направлен на определение сте-

пени сформированности у старшеклассников умения соизмерять собственную деятельность окружающих с действующими нравственно-этическими нормами народа. Регулятивный компонент выступает в роли обратной связи, когда ученика оценивает старшие или же его товарищи.

Компонентный состав духовно-нравственного воспитания определил выбор критерияльных оснований их сформированности у старшеклассников: когнитивный, оценочный, регулятивный.

Наиболее объективными и реально измеримыми показателями сформированности компонентов духовных потребностей являются:

- совокупность знаний об этнокультуре, нравственном и безнравственном в жизни, об этических нормах и установлениях в общественном и семейном бытовании (когнитивный критерий, проявлениями которого являются полнота этических знаний, правильное представление о нравственных нормах, умение их использовать в различных жизненных ситуациях, способность с помощью этих знаний анализировать свое поведение и поведение других людей);

- нравственные отношения к самому себе, к «объекту», к другим людям (оценочный критерий, проявлениями которого являются самооценка, и оценочные суждения, выражающие отношения к нравственным ценностям своего народа; сила, устойчивость, глубина чувственных переживаний как основа мотивации для осуществления действий и поступков);

- поступки, особенности поведения школьников (регулятивный критерий, проявляющийся в формах поведения, во внутренних побуждениях, заставляющих личность вести себя, так или иначе; в степени устойчивости нравственного поведения в тех или иных ситуациях, в воздействии предыдущих критериев на поведение личности, регулирующих его).

На основе данных критериев можно выделить три уровня сформированности духовных потребностей у старшеклассников.

**Критериально-уровневая шкала оценки духовно-нравственной  
воспитанности старшеклассников**

Таблица 1

Уровень	Критерии	Показатели критерия
Низкий	Знания	Поверхностные знания о народной культуре, о народных традициях, обычаях, истории Родины, нравственно-этических ценностях народа незнание родного языка.
	Умения	Деятельность практически не соотносится с нравственными-эт ценностями и нормами своего народа.
	Отношения и потребности	Познавательная инертность, отсутствие интереса к истории Родины, народным традициям и принятию явлений духоно-нравственной культуры своего и других народов.
Уровень	Критерии	Показатели критерия
Средний	Знания	Определяется наличием половины или более половины признаков соответствующего критерия, знанием основных традиций и обычаев своего народа; владением неполным знанием духовно-нравственной культуры своего народа; желание изучить родной язык, историю Родины; понимание сути народных традиций, культурных особенностей других народов.
	Умения	Усвоенные ценности и нравственно-этические знание нормы не стали мотивами поведения личности, отношение к ним неопределенное(неустойчивое).
	Отношения и потребности	Недостаточно развито стремление к нравственному самосовершенствованию. Духовные потребности устойчивы, но бессистемны.
Высокий	Знания	Глубокие знания о духовных нравственных традициях и обычаях своего народа, знание родного языка, истории Родины;
	Умения	Устойчивое проявление нравственного качества в поведении. Соблюдение норм народного этикета в семье, в общественных местах.
	Отношения и потребности	Духовные потребности устойчивы и проявляются системно.

Исследователи А.В. Иващенко, И.С. Кон, А.В. Петровский и др. единодушно отмечают, что для юношеского возраста характерно бурно формирующееся этническое самознания, и оппозиция «мы - они» становится доминирующей в системе этнических представлений. Подростки начинают проявлять интерес к истории и культуре, как своего, так и других народов. Происходит формирование системы представлений и оценок культурных и психологических особенностей своей эт-

нической общности в сравнении с другими народами и культурами. Этническая принадлежность индивида обеспечивается на основе освоения им элементов «своей» культуры, из которых главными выступают для него ценности и нормы жизни, деятельности и поведения которое обеспечивается в процессе общения в этнокультурном пространстве. Первоначально оно основывается на очевидных показателях - внешности, языке, в поведении людей, элементах материальной культуры



(еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы - общность предков, общность исторической судьбы, религию.

Особенностью этого возраста является повышенная восприимчивость к нравственным и эстетическим воздействиям со стороны старших. Повышается ответственность за свое поведение как члена своего народа. При правильной организации воспитательных мер школьник начинает могут заниматься самовоспитанием. Этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку явлениям и ценностям этнокультуры. Определение себя в этнокультурном мире и идет как бы в виде диалогов: диалога с самим собой, диалога с окружающими людьми.

Диалог с самим собой в первую очередь по вопросу о том, каким мне быть в окружающем мире. И в этом диалоге нередко сталкиваются противоположные точки зрения. Это вполне естественно для ранней юности, когда мировоззренческие позиции складываются, нравственные ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих. Поэтому, нащупывая истинную линию жизни, пробуя различные варианты, юноши и девушки являют нам противоречивые мысли и поступки, которые есть плод их социальной незрелости.

Познавая духовно-нравственных ценностей этнической культуры и себя в нем, старшеклассник неизбежно сталкивается с вопросами: кто же я сам среди своего народа? Как я сам отношусь духовным ценностям своих предков? Ответ на эти вопросы и составляет существо процесса определения своей ценностных ориентации. Этот процесс протекает под большим влиянием тех ценностных ориентации, которые сложились у старшеклассника в раннем детстве. Становление мировоззрения в ранней юности отличается тем, что идет активная актуализация таких знаний, которые связаны с проблемой личности и обще-

ства, с многомерными связями ребенка пространством духовно-нравственной культуры своего народа. В процессе общения с окружающими людьми подросток постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения означает выбор одного из ряда нравственных поступков. Выбор, который определяется ценностным отношением тем или иным нравственно-этическим нормам своего народа в свою очередь влияет на его формирование.

Исходя из анализа специфики особенностей данного возраста, мы пришли к выводу, что именно период ранней юности наиболее благоприятен для организации работы по целенаправленному формированию духовных потребностей у старшеклассников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алимбеков А. Кыргыз этнопедагогикасы. – Бишкек, 1997.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, Изд-во Ростовского пед.ун-та, 2000.-352с.
3. Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988.-136с.
4. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте: Автореф. дис...дпн. – М., 1980.
5. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Уч. пособие.-2-е изд., перераб. и доп. – Мн., 1999.-136с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед.уч.зав. – М. Прометей, 1992.
7. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. - 1999. - №2. - С. 30-37.
8. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1997.

З.Қ. ОРМАНОВА

**ҚАЗІРГІ КӘСІБИ МАМАН ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ  
МЕКТЕПТЕГІ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

*Аннотация*

Бұл мақалада қазіргі мектептегі кәсіби маман педагог-психолог қызметінің ерекшеліктері қарастырылады.

В данной статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности педагога-психолога современной школы.

*Annotation*

The features school psychologist professional services. In this article is said about the differences of psychological work.

*Түйін сөздер:* психологиялық қызмет, психикалық даму, психологиялық зерттеулер, дамудың макрофазасы, психодиагностика жасау, психологиялық білімді, психологиялық түзетулер.

Қазіргі күнде психологияның педагогикаға арқа сүйеуі түрлі оқу бөлімдеріндегі және мектептегі оқу-тәрбиелік процестің тиімділігін көтеру проблемасы ретінде жүзеге асырылады.

Келер ұрпақты, өсіп келе жатқан ұрпақты дұрыс тәрбиеге салып, оларға сапалы білім беру үшін педагогтар мен психологтардың бірлескен қызметі қажет және олар психологиялық зерттеулер нәтижесінде алынған білімнің кешеніне сүйеніп отыруы керек.

Кеңестік психология ғылымында әрқашан зерттеулердің практикалық бағыты тән болатын. Бірақта, қазіргі кездегі ғылымның деңгейі, кез-келген ғылыми-зерттеу формасының белгісі бар ұйымшылдықпен жүзеге асуын талап етеді. Сонымен бірге, балалар және педагогикалық психологияда ғылыми жетістіктерге жеткен халыққа білім беру практикасын жүзеге асырудағы перспективалы жолына енді мектептегі психологиялық қызмет енді. Қазіргі күнде біздің елімізде мектептегі психологиялық қызметтің мәнісіне, әдіснамасына, негізгі функцияларына,

ұйымдастыру құрылымы және т.б. мәселелеріне катысты қызу пікірталастар өтуде.

Мектептегі психологиялық қызмет деген ұғым – осы заманғы жантану ғылымының алға қойған зерттеу мәселелердің бірі. Психологиялық қызметтің өмір тәжірибесінде қаншалықты маңызды екендігіне жете түсіндіріп, оны іс жүзінде қолданудың нақты шаралары мен әдіс-тәсілдерін іздестіретін психологиялық сипаттары күрделі мәселе болып саналады. Психологиялық қызметтің іске асырылуы, сипаттары түрліше мазмұнда және әр қилы формада болуы мүмкін. Бұл мәселенің психологиялық негізі жеке адамның, дара тұлғаның жан-дүниесін белгілі бағытта дамытудың мақсат-мүдделерін көздейді.

Қазақстан психолог-мамандары Ж.Ы. Намазбаева, Ә.Алдамұратов, Қ. Жарықбаев, А.Ақажанова, В.В.Чистов және т.б. қазақ және орыс тілдеріндегі мектептердегі психологиялық қызмет туралы Ереже құрастырды, психолог-мамандар мен мектеп мұғалімдеріне арналған еді. Қазақстанда тоғыз мыңнан аса мектепте үш миллиондай

оқушы бар десек, ол салаларға педагог-психолог мамандардың аса қажет екені өз-өзінен белгілі. Келешекте Қазақстанның әр ұлттық мектебінде педагог-психолог маманы болуға тиісті. Елімізге тоғыз мыңдай педагог-психолог маманы қажет болса, бүгінде оның үштен біріндей ғана маман бар.

Кез-келген білім беру жүйесінде білім алушы адам үйренуші болып табылады. Осы түсінікте адамның өзі басқалардың көмегімен оқитыны атап көрсетіледі, яғни, ол білім беру процесінің белсенді субъектісі бола тұрып, барлық қарастырылған субъектілік сапалармен, қырларымен сипатталады.

Сонымен бірге барлық үйренушілер білім беру жүйесінің белгілі бір сатысында бастапқы, жалпы және тек оларға тән ерекшеліктермен, қырлармен сипатталады. Бұл, әр білім беру сатысы, әдетте, адам өмірінің белгілі бір кезеңімен теңестірілуімен түсіндіріледі. Мысалы, дүние жүзінде бастауыш мектепте 10 жасқа дейінгі балалар оқиды. Бастауыш мектеп оқушысы – бұл адамның іс-әрекет берілген жағдайда оқу іс-әрекетінің субъекті ретіндегі қоғамдық болмысының бастауы. Осы сапада бастауыш мектеп оқушысы, ең алдымен, оған дайындығымен сипатталады. Бұл оқу мүмкіндігін қамтамасыз ететін физиологиялық және психикалық, ең алдымен интеллектуалдық даму деңгейімен анықталады. Мектепке оқуға дайындық мектепке, оқуға, танымға деген жаңаны ашуға қуану, жаңа дүниеге, үлкендер дүниесіне ену ретіндегі қатынасын білдіреді. Бұл жаңа міндеттерге: мектеп, мұғалімдер, сынып алдындағы жауапкершілікке дайындық. Жаңаны тосу оған қызығу бастауыш мектеп оқушысының мотивациясының негізінде жатыр.

Бұл дайындық бүкіл алдыңғы психикалық дамудың қорытындысы ретінде, отбасындағы және бала бақшадағы тәрбиелеу мен оқытудың бүкіл жүйесінің нәтижесі ретінде түсіндіріледі. Оларға жататындар: Баланың жалпы физикалық дамуы, жеткілікті білімдер көлемінің болуы, өзін-өзі күтудің, мінез-құлық мәдениетінің, қарым-қатынастың, қарапайым еңбектің, «тұрмыстық» дағдылардың болуы;

тілдің дамуы; жазудың алғышарттарының болуы; оқуға ниеттену.

Бастауыш мектепте, кіші мектеп оқушысында, осы кезеңдегі жетекші іс-әрекеттің негізгі элементтері, қажетті оқу дағдылары мен іскерліктері қалыптасады. Осы кезеңде ойлау жүйелері дамиды, олар ары қарайғы ғылыми білімдерді меңгеруді, ғылыми, теоретикалық ойлаудың дамуын қамтамасыз етеді. Мұндай оқуда, күнделікті өмірде өз бетінше жұмыс істеудің алғы шарттары қалыптасады. Осы кезеңде «баладан тек елеулі ақыл-ой жұмсауды ғана емес, сондай-ақ үлкен физикалық төзімділікті талап ететін» психологиялық қайта құру жүреді.

Өмір жағдайының өзгеруімен, отбасынан немесе бала бақшадан мектепке ауысуымен байланысты бастауыш мектеп оқушысында үстем беделдер біршама өзгереді. Ата-ана беделімен қатар мұғалім беделі де пайда болады. «Ал мұғалім былай айтты», – деп бала шешесінің айтқанына қарсы шығады. Осындай балалардың жаңа кезеңге келіп түсініспейтін жағдайлардың пайда болу кезеңдерінде педагог-психологтардың қолдау беріп көмектесуі, кеңестер беруінің пайдасы өте зор. Бастауыш мектептің соңына қарай, дамудың макрофазасы ретінде негізгі бейімделу кезеңі аяқталғанда, оқушы тек қана оқу іс-әрекетінің ғана емес, сондай-ақ, белсенді тұлға аралық өзара әрекеттесудің де субъекті бола бастайды, оның өзі өте маңызды.

Білім мен тәрбие – егіз ұғым. Бұл екеуі әрдайым бірге жүргенде ғана адамның рухани байлығы кең болмақ. Ел болу үшін де ең алдымен тәртіп керек. Қазақ халқында «ел боламын десен, бесігіңді түзе» деп тегін айтылмаса керек. Әлемдегі екінші ұстаз Әбу Насыр әл-Фараби: «Адамға ең бірінші білім емес, рухани білім керек, тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы» деген.

Тегінде, тәрбие–үлкен жауапкершілікті, жүйелі көңіл бөлуді талап ететін өзгеше бір элем. Ғылымда осы өзгеше тәрбие мәселесімен айналысатын педагогика-психология саласы – халық педагогикасын зерделеуге, бала психологиясын, оның эстетикалық

талғамын, ұлттың дәстүрлі мәдениетін, әскери мекемелер мен әскерилер психологиясын, өмірдегі жаман-жақсы адамдар психологиясын зерттеуге арналған бірден-бір ғылым. Осы ғылымның терең тамырлы, жан-жақты халықтық тәрбие, еңбек тәрбиесі, әскери тәрбие, патриоттық тәрбие, экономикалық тәрбие салалары бар. Барлық салалардың көздеген мақсаты – біреу ғана, ол – адам тәрбиелеу, яғни бүгінгі ұлттың менталитетіне лайық икемді, жан-жақты жетілген, нарықтық экономикаға бейім, парасатты ұлт азаматын тәрбиелеу.

Сонымен қатар адам бойындағы ешқандай аспаппен өлшеп болмайтын асыл қасиет – адамгершілік нәрін адам бойына сіңіру. Содан кейін ғана еліміздің болашағы – жастарға білім беру жолындағы тәрбие. Әр жастың санасын білім нәрімен сусындатып, оны ары қарай тереңдете жалғастырып, қазіргі заманның талабына сай етіп даярлау, т.б. Бұлардың бәрі – педагог-психологтың қызметі. Міне, осындай түзу жолдан шығып кетпес үшін арнайы педагог-психологтардың кеңесіне сүйенеміз, үйренеміз және өзгеге үйретеміз.

Қазіргі педагог-психологтың алдына: болашақ өркениетті, дәстүрлі демократиялық мемлекетті құратын жас ұрпақтың ең әуелі адамгершілік қасиеттерін қалыптастырып, содан кейін оның жан сапасын, тән сапасын арттырып, техникалық прогреске сәйкес жан-жақты қолданбалы білім беру міндеттері қойылады. Ол үшін мектептер қаражатпен, техникалық құралдармен, мәдени қажеттіліктермен толық қамтамасыз етілуі тиіс.

Нағыз педагог-психологтар қоғамдағы саяси-экономикалық жағдайларда кездесетін келеңсіз үрдістермен күрес жүргізе алатын – күрескер болуы керек. Өйткені ол халықтың қамын, шәкірттің болашағын ойлайтын және сол үшін еңбек ететін тұлға.

Білім беру жүйесіндегі психологиялық қызмет: ғылыми, қолданбалы және практикалық сияқты үш түрғыда қарастырылады.

Ғылыми жағы білім берудегі психологиялық қызмет мәселелерінің зерттелуін, тео-

риялық және әдіснамалық негіздемесін, психодиагностика жасау, қазіргі мектептегі білім берудің нақты жағдайына сай психологиялық білімді қолдану түрлері мен әдістерін дамыту және психологиялық түзетулерді қамтиды.

Қолданбалы жағы оқыту мен тәрбиенің, оқулықтың дидактикалық және әдістемелік материалдардың, оқу бағдарламаларының психологиялық негіздерін жасау және оны талдауды қоса алғандағы барлық үрдістерін психологиялық жағынан қамтамасыз ету.

Практикалық жағы психологтардың білім беру мекемелеріндегі (балабақшалар, мектептер, гимназиялар мен интернаттардағы) немесе білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет орталықтарындағы жұмыстарына тікелей қатысты.

Білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет Білім және ғылым министрлігінің педагогикалық және психологиялық қызмет бөлімі, білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің аймақтық орталығы, облыстық, аудандық орталықтары арнайы білім мекемесінің педагогикалық-психологиялық қызметі сияқты еліміздің білім кеңістігіндегі біртұтас тікелей құрылым күйінде жобаланады. Бұлардың әрқайсысы білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің тиімділігіне кепілдік бере отырып, өздеріне қатысты да тиісті мәселелерде бірлесіп жұмыс істеуді нақты білуі тиіс.

Мектеп психологы: білім беретін мектептердің жұмыстарын көрсететін құжаттар мен материалдарды, педагогикалық және жас ерекшелігі психологиясы жайында арнайы әдебиеттерді, қазіргі психодиагностиканың және психологиялық түзетудің әдістерін пайдаланып, зерттеу материалдарын талдауды, педагогиканың, дидактиканың сабақ беру әдістемесінің, дефектологияның негіздерін білуге, мектептің психологиялық қызметі құжаттарының толтырылу тәртібін, мектеп құжаттары мен нормативті құжаттарды білуге тиісті.

Психологтың негізгі мақсаты – психологиялық саулықтың негізі – баланың рухани өсуіне, оның жанының жайлы болуына

психологиялық жағдай жасау, оқушылар мен мұғалімдердің шығармашылық қабілетін ашу болып табылады.

Педагогикалық үрдіс кезінде туындайтын қиындықтар мен олардың психологиялық себептерін анықтау, оңтайлы қарым-қатынас ұстанымдарын қалыптастыру, ата-ана, мұғалім, басқа да қызметкерлерге психологиялық қызмет көрсету, оқушылардың мамандыққа қабілеттілігін анықтау, т.б. – мектеп психологының тікелей міндеттері.

Психолог оқушылардың жан-жақты және үйлесімді дамуын мақсат етіп, өзінің іс-әрекетін педагогикалық ұжыммен, дәрігерлік қызметпен, социологтар, дефектологтар, сондай-ақ қоғам өкілдерімен тығыз байланыста ұйымдастырады. Психологтың жұмыс тәртібі осы ереже негізінде қабылданған психологиялық қызмет бағдарламасының мақсаты мен міндеттерін ескере отырып, оқу мекемесінің жалпы жұмыс тәртібіне сәйкес анықталады және оқу мекемелерінің директоры бекітеді. Оқу мекемелері мамандардың кәсіптік іс-әрекеттерін кешенді психологиялық-педагогикалық сараптауға, білім басқару орындарының немесе жеке оқу мекемелерінің ұсыныстары арқылы жүргізілетін оқу бағдарламалары мен жобаларды, оқу-әдістемелік құралдарды құрастыру немесе жазуға қатысады.

Отандық және шетелдік психологиядағы жетістіктерді оқу мекемелеріне тарату және енгізуге, педагогикалық қызметкерлердің іс-әрекетін психология саласындағы ғылыми-әдістемелік құралдармен қамтамасыз етуге ат салысады.

Педагогикалық-психологиялық білім, бұл тәрбиеленушілердің мәдени-құқықтық орнын және біліктілігін ұғынып түсіну, тәрбиелік адамгершілік деңгейін анықтау, қайта тәрбиелену, не тәрбиелену мүмкіндіктерін көре білу, өз жұмыс практикасына қатысты тарихи-педагогикалық тәжірибелерді меңгеруі; теориялық білімін іс жүзінде пайдалану мүмкіндігі, әр түрлі категориядағы адамдармен қарым-қатынас орнату технологиясының инновациялық тәсілдерінен хабардар болуы;

тәрбиелеу мен оқытудың әдіс-тәсілдерін модернизациялау жолдарын меңгеру және т.б.

Біз құрып отырған қоғамда педагог-психолог маманы өте маңызды орынға ие. Қоғам болғандықтан ол бірнеше компоненттерден құралады: ұжым, топ, ұйым және т.б. Аталған компоненттердің мүшесімен және мүшесіне мәдени, шығармашылық-рухани дүниесін, коммуникативтілігі, әлеуметтік міндетін, этикалық және эстетикалық талғамдардың болуын қазіргі заманға сай қалыптасуына ықпалын тигізеді.

Педагог-психолог қоғамдағы тұлғаның биологиялық және әлеуметтік дамуына көңіл бөледі. Биологиялық тұрғыдан морфологиялық, физиологиялық, биохимиялық жетілуі болса, әлеуметтік дамуына психикалық, рухани, интеллектуалдық жағдайлары жатады. Демек, педагог-психолог маманын адам баласы өмірге келгеннен оң мен солды, ақ пен қараны ажырата алғаннан бастап, келешек толыққанды азамат және тұлға болып, оның әрі қарай жетілуіне әсерін тигізеді. Педагог-психолог – отбасында ана, мектепте мұғалім, балабақшада тәрбиеші, жоғары оқу орнында оқытушы, жұмыста қызметкер, өз ісіне жауапты маман.

Көрнекті психолог, профессор Ж.Ы. Назмабаеваның, С.М. Жақыповтың және т.б. еңбектерінде оқу процесін педагогикалық-психологиялық модельдеудің қызметтік деңгейінің бірінші сағысы оқытушы мен оқушылардың ішкі жүйелік қарым-қатынасы ретінде білімнің мазмұндық жанамалығы, оқытудың әдіс-құралдары көрсетілген. Оқу процесі жүйесінің құрылымдық бағдарын анықтай отырып, білімнің объективті және субъективті мазмұндылығын айыру қажеттілігі туындайды.

Ұстаздық жолды ұстанған тұлға үшін педагогикалық шеберлікті жетілдіру негізгі мақсат болып саналады. Өйткені мұғалімнің шеберлігі шәкіртті қалай, қалайша оқыту үшін оның психологиясын білу – екінші жағынан, оқытып тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін, жолдарын терең білу және оларды қолдана білу. Психология адамдардың өзін-өзі тәрбиелеуіне

жол сілтейді, оның өз ерекшеліктерін ажырата білуге жәрдемдеседі.

Қай елдің болсын, өсіп-өркендеуі өркениетті дүниеде өз орнын алуы оны ұлттық білім беру жүйесінің қалыптасуына, даму бағытына тікелей байланысты.

Ал, педагог-психологтың бойында әділдік, тапқырлық, қамқорлық, шыдамдылық, адамшылық, кең пейілдік қасиеттері басым болуы қажет. Педагог-психолог адамдардың рухани-моральдық нормаларын бала бойына сіңіре біледі. Педагогтың оқушылармен, олардың ата-аналарымен қарым-қатынас сипатына негізінен педагогикалық ұжымда қалыптасқан моральді-психологиялық хал-ахуалы әсер етеді. Мұғалімнің өз әріптестерімен мектеп әкімшілігімен іскерлік, тату байланыстары бүкіл мұғалімдер ұжымының өз оқушылары мен олардың ата-аналарымен қарым-қатынас жасауында тәрбиелік ықпалының біртіндеп және бірыңғай бағыт алушылығын қалыптастыруға жәрдемдеседі.

## ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы // Егемен Қазақстан, 1999.
2. Нұсқабаев О. Мектеп – жас ұрпақты әлеуметтендіру институты. – Алматы, Қазақстан, 1997.
3. Аязбекова Г. Әлеуметтік-педагогикалық қызметтің үлгі ережесі. – Астана, 2005.
4. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. – Алматы, 1992.
5. Сақтағанова Т.С. Өркениетті білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет // Мектептегі психология, 2006, №2, 6-бет.
6. Козырева Е.А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей с 1 по 11 класс. – М, 1997 г.
7. Самаукина Н.В. Практический психолог в школе. – М, 2003 г.

А.Н. АУТАЕВА, Л.А. БУТАБАЕВА

## КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТТАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

### Аннотация

В данной статье рассматриваются психологические основы развития речи, компоненты устной речи, а также роль устной речи у детей с кохлеарным имплантом.

Бұл мақалада сөзді дамытудың, ауыз екі сөздің компоненттерін, сондай-ақ кохлеарлы имплантты балалардың ауызекі сөзін дамытудың психологиялық негізі қарастырылады.

### Annotation

This article discusses the psychological basis of language development, the components of speech and the role of speech in children with a cochlear implant.

*Түйін сөздер:* кохлеарлы имплантталған бала, сөйлеу тілі, ауызша сөйлеу тілі, ауызша сөйлеу тілінің компоненттері, ауызша сөйлеу тілінің ритмикалық, интонациялық және әуенділік (мелодикалық) компоненттері, сөздің контуры, қарым-қатынас.

Қазіргі ғылым мен техниканың қарқынды дамыған заманда естімейтін жандарға оттың шоғындай болса да жылт еткен үміт отын жақты – оларға айналадағы барлық дыбыстарды естуге мүмкіндік туды. Заманауи жоғарғы технологиялық әдіс ретін-

де, естімейтін жандарға арналып – кохлеарлы имплантация (КИ) қазіргі таңда кеңінен қолданылып жатыр. Бұл технология зақымдалған есту мүшесінің қызметін атқарып, естімейтін жандарға еститіндер қоғамында толық қанды өмір сүруге жол ашты.

КИ-де естуді протездеудің бір түрі болып табылады. Бірақ, КИ есту аппараттары сияқты дыбысты күшейтпейді, КИ сенсоневральды керендік кезінде зақымдалған есту рецепторларының орнын алмастырып, сырттан келген дыбыстарды электр импульстеріне айналдырып, бас ми жүйкесіндегі есту орталықтарына жібереді /1/.

КИ ең бірінші естіп, сөйлеп жүріп белгілі бір себептерге байланысты (жарақат, менингит т.б.) естімей қалған балалар мен ересектерге өте тиімді: қайтадан естулерін қалпына келтіріп, ары қарай толық қанды өмір сүрулеріне жағдай жасайды. Екі – үш жасқа дейінгі туғанынан естімейтін кішкентай балаларға да өте жақсы әсер етеді. Ерте жаста жасалған имплантацияның әсерінен қалыпты балалармен жалпы білім беру мектептерінде оқуға мүмкіндік алады. Қазіргі таңда жалпы білім беретін мектептерде оқу жағдайлары біздің тәжірибемізде көптеп кездеседі. Жалпы алғанда КИ есту аппараттары көмектеспейтін естуі терең зақымдалған адамдарға жасалады.

КИ балалардың спецификалық ерекшеліктерін ескере отырып, сөйлеу тілдерін дамыту өте маңызды болып табылады. Дегенмен, КИ балалардың ерекшеліктері әлі де толығымен зерттелмегендіктен, олардың сөйлеу тілін дамытудың ерекшеліктері де толығымен анықталмаған. Осы мәселенің өзектілігін ескере отырып, біз осы мақаламызда кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық негіздерін қарастырдық. Мақаланың негізгі мақсаты кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін тиімді дамыту жолдарын анықтау мақсатында сөйлеу тілін дамытудың психологиялық негізін ашып көрсету.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың психикалық дамуының ерекшеліктерін дұрыс түсіну үшін, оларда қарым – қатынастың,

сөйлеу тілінің қалыптасуының жалпы және спецификалық заңдылықтарын қарастыру керек. Онсыз оқыту мен тәрбиелеуді, сөйлеу арқылы қарым – қатынас жасауды қалыптастыру процесін дұрыс ұйымдастыру және тиімді психологиялық түзетуді жүзеге асыру мүмкін емес. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселелерін көптеген ғалымдар – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Н. Аутаева және т.б. зерттеген.

Қарым-қатынас – адамдар арасында ақпарат алмасу сипатында жүретін өзара әрекет. Онтогенезде қарым-қатынастың дамуы былай жүреді: бала алдымен, экспрессивті-мимикалық құралдарды қолданады, кейін қарым-қатынастың заттық-әрекеттік құралын қолданады, содан кейін барып дамудың белгілі бір сатысында сөйлеу құралдарын қолданады. Л.С. Выготскийдің ойынша «...сөйлеуге немесе қандай да бір таңбалар жүйесіне әлде қарым-қатынас құралына негізделмеген қарым-қатынас өте шектелген көлемдегі ең қарапайым болып табылады» /2/.

Сонымен сөйлеу – сөйлеу тілін қарым-қатынас үшін қолдану процесі, ал сөйлеу тілі – таңбалар жүйесі және олардың өзгеру ережесі болып табылады. Психологияда өзара тығыз байланысқан сөйлеудің негізгі екі қызметін бөліп көрсетеді. Біріншісі – адамдардың арасында қарым-қатынас процесін жүзеге асыратын коммуникативті қызметі, екіншісі – ойын жеткізу қызметін атқарады, осы қызметтің арқасында адамдар өз жүріс-тұрыстарын жоспарлап, болжай алатын болады. Сөйлеу заттар мен шынайы құбылыстарды талдау мен жинақтаудың, салыстыру мен жалпылаудың құралы болып табылады. Баланың психикалық дамуының үйлесімділігінің ауытқуы сөйлеудің негізгі қызметтерінің бұзылуына әкеледі. Осындай бұзылулар есту қабілеті зақымдалған балаларда да кездеседі.

Кохлеарлы имплантталған балалар сөйлеу тілін бастапқы кезде арнайы оқыту жағдайында меңгереді де, кейін спонтанды меңгеру мүмкіндігі бар. Кохлеарлы имплантталған



балалардың сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауы әр түрлі іс әрекет жағдайында қалыптасады. Кохлеарлы имплантталған балалармен жүргізілетін оңалту жұмыстарында естіп қабылдауын дамытуға көп көңіл бөлінеді.

Неміс сурдопедагогы М.С.Аппенның ойынша, кохлеарлы имплантталған балалардың есту қабілетін дамыту және сөйлеу тілін дамытудың негізгі міндеті кохлеарлы импланттың көмегімен сөйлеу тілін естіп қабылдау дағдысын жетілдіру болып табылады /3/. Кохлеарлы имплант арқылы сөйлеу тілін қабылдау келесі маңызды сәттерден тұрады:

*Біріншіден*, кохлеарлы имплант барлық жиіліктегі дыбыстарды қабылдауға мүмкіндік беретіндіктен, дыбыстық еліктеулерді, таныс сөздер мен фразаларды танып қабылдауға болады; ең алдымен сөздің ритмикалық контурын және интонациялық құрамын қабылдайды.

*Екіншіден*, сөйлеудің темпін, әуендік және интонациялық жағын қабылдау жатады. М.С. Аппеннің ойынша, естіп қабылдаудың осы мүмкіндігі қалыпты сөйлеу тілінің дамуын қамтамасыз етеді.

*Үшіншіден*, сөйлеу тілін дамытудың ең қолайлы жағдайы, сөйлеу ортасын құру болып табылады. Сөйлеу ортасы кезінде кохлеарлы имплантталған бала әрдайым қоршаған адамдардың сөзін естіп, есту, көру және кинестикалық тітіркенулер арасында функциональды байланыс жетіле түседі. КИ балалардың сөйлеу тілін меңгерудің тағы бір ерекшелігі сөздік материалды талдау кезектілігінің әртүрлілігі.

Психологияда сөйлеу тілінің бір-бірімен өзара байланысты негізгі екі қызметін бөліп көрсетеді. Біріншісі – коммуникативті, соның арқасында адамдар арасында қарым-қатынас процесі жүзеге асады, екіншісі – интеллектуальды, сөйлеу тілі ойлау құралы болып табылады, соның арқасында адам өз жүріс-тұрсын жоспарлап және болжай алатын болады. Сөйлеу тілі өмірдегі заттар мен құбылыстарды талдау және жинақтау, салыстыру және жалпылау құралы болып табылады /4/. Кохлеарлы имплантталған естімейтін баланың

сөйлеу тілін қалай меңгеретінін және сол кезде қандай психологиялық ерекшеліктер байқалатынын қарастырайық.

Кохлеарлы имплантация жасалған соң, бала сөйлеп кетеді деп ата – аналар, тіпті көптеген мамандар үміт артып күтеді. Барлығы баланың алғашқы дыбыстарын, алғашқы сөздерін күтеді. Қалыпты балалардағы сияқты олардың пайда болуы КИ балалардың дамуының маңызды кезеңі болып табылады. Дегенмен, бала сөйлеп, сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде пайдалануы үшін, ол тек естіп қана үйренбей, әр түрлі сөздерді тани білуі керек. Ол үшін:

Біріншіден, бала сөйлеу тілдің дыбыстарын тез айта білуі керек. Себебі, қалыпты сөйлеу кезінде дыбыстар бір – бірімен тез – тез алмасып сөздер мен сөйлемдер құрайды. Бұл біліктілік артикуляция мүшелерінің, дауыс шығару және тыныс мүшелерінің жұмысын басқара алуды дамытумен байланысты.

Қалыпты балалардың сөйлеу дағдыларының дамуы 2-4 айда гуілдеу кезеңінен басталады. Өйткені, осы кезде балада дұрыс тыныс алу мен дауыс қатпарларының тербелісі қалыптаса бастайды да, бала ересектердің артикуляциясы мен интонациясына еліктей бастайды. 4-6 айда балада былдыр пайда болады (дауысты және дауыссыз дыбыстардың бірігіп шығуы), ал бір жасқа келгенде балада алғашқы сөздер пайда болады. Ана тіліне тән дыбыстарды айтуының қалыптасуы 5-6 жасында аяқталады. Естуі қалыпты балаларда дауыс және тыныс жүйелерінің жұмысын, сөйлеу процесі кезінде артикуляция мен есту жұмысын қамтамасыз ететін мидың әртүрлі орталықтары арасындағы байланыстар, негізінен, бала өмірінің алғашқы екі жылында қалыптасады.

Естімейтін балаларда гуілдеу мен ерте былдыр туа пайда болған қозғалыс реакциясы ретінде болады. Бірақ, естудің жоқтығынан былдыр ары қарай дамымайды, егер балаға 6-8 айында есту аппаратын кигізбесе және онымен түзету жұмысын жүргізбесе, онда 1,5 жасында бала мүлде сөйлемейтін болады. Егер бала сөйлемей қалса, онда мида-

ғы тыныс алу және дауыс шығару, артикуляторлық орталықтар арасындағы байланыстардың дамуының сенситивті кезеңі өтіп кетеді, аталған мүшелер мен жүйелердің жұмысы қалыптаспайды. Сол себепті де, имплантацияға дейін естімейтін балалардың сөйлеу-қозғалыс және есту-моторлы жүйесін дамытуға көп көңіл бөлу керек. Бала сөйлемей қалмау керек /3/.

Егер бала сөйлемей қалса, онда кейін балада қалыпты сөйлеу тілін қалыптастыру өте қиын болады.

Екіншіден, бала буындап немесе буын тәріздес дыбыстар шығарса да, тек сол арқылы болса да қарым-қатынас жасау біліктілігі қалыптасу керек.

Үшіншіден, бала сөйлеу үшін, не айту керек екенін білуі керек. Бала көптеген сөздердің мағынасын білу керек, оларды қалай өзгерту және сөйлемде қалай біріктіру керек екенін бала білу керек. Ол үшін баланың есінде грамматика жайлы білімдері мен енжар сөздік қор жинау керек. Осының барлығы сөйлеу тілдің жүйесін құрайды /7/.

Егер біз балаға сөйлеу тілдің барлық дыбыстарын жақсы айтып үйретсек және айтқан сөзді дұрыс қайталап айтқызсақ, бірақ бала қайталап айтып жатқан сөздің, не сөйлемнің мағынасын түсінбесе, онда бала ешқашан өз бетімен сөйлемейді! Егер баланың есінде өзі білетін сөздер болса, және солардан қалай сөйлем құрау керек екенін білсе, онда ол сөйлеп, айналасындағылармен сөйлеу арқылы қарым – қатынас жасауға тырысады. Тіпті, баланың айтқандары басында түсініксіз болса да, ең бастысы оның ынтасының болуы.

Қалыпты бала алдымен сөйлеу тілін түсініп үйренеді, кейін ғана сөйлеп, қарым-қатынас жасауды үйренеді. Негізінен, тілдік жүйе 6-7 жасқа келгенде қалыптасып, 15-16 жасқа дейін дамуын жалғастырады. Ал КИ балаларда тілдік жүйенің дамуын қарастырайық.

Ерте жастан естімей қалған балаларды айтқанды түсіну мен сөйлеуге үйрету өте көп уақытты талап етеді. Қалыпты баланың сөйлеу тілін барлық құрамымен меңгеруі 5-7 жаста аяқталады. Осы жылдарда баланың миы

дыбыстық, көру арқылы, есту арқылы келген ақпараттарды талдап үйренеді. Осы уақыт ішінде бала ана тілінің дыбыстарын айтып, сөйлеп, өзіне айтылған сөзді түсініп, сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасауды үйренеді /5/.

Естімейтін балалардың кохлеарлы импланттың көмегімен сөйлеу тілін дамыту үшін, баланың психикалық дамуына назар аударған жөн. Баланың сөйлеу тілі дамуы үшін «сенситивті» (сезімтал) немесе «критикалық» кезең бар. Бұл кезде баланың миы сөйлеу тілі дамуы мен тілдік жүйенің қалыптасуы қабілетіне шектеулі уақытта ғана ие болады. Егер бала, имплантацияға дейін сөйлеу тілін есту мүмкіндігі болмаса, онда ол сенситивті кезеңнің маңызды бөлігін өткізіп алды десек болады.

Есту қабілеті зақымдалған бала сөйлеу тілін түсінуі үшін, әртүрлі сөздік сигналдарды табу, ажырату, тануға үйрету жеткіліксіз болады. Сөйлей білу және сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасай білуі үшін дыбыстарды таза, дұрыс айтқаны да жеткіліксіз. Бала тілдік жүйені меңгеруі тиіс, яғни көптеген сөздердің мағынасын, олардың дыбыстық құрамын, сөздердің сөйлемде өзгеру және бір-бірімен тіркесу ережелерін меңгеруі тиіс және сөйлеуді қарым-қатынас құралы ретінде қолдануы керек. Бұл процестің қалыпты балаларда мектепке дейінгі кезеңді қамтып, бастауыш мектеп кезеңіне жалғасатынын жоғарыда айтып кеттік. Ал КИ балаларда бұл одан да ұзақ процесс болып табылады.

Баланың сөйлеу тілінің жүйесін дамытуды операцияға дейінгі кезеңде бастаған дұрыс. Балаға түсінікті құралдарды қолданған дұрыс: есту аппараты, көру-есту арқылы қабылдау, жесттер, сөздер жазылған табличкалар (глобальды оқу), суреттер, т.б. Бұл сабақтар балаға сөздердің мағынасын меңгеруге, импрессивті (енжар) сөздік қорын жинауға, сөздер арқылы қарапайым сөйлемдер құрау сияқты грамматиканың қарапайым бастамасын меңгеруге, осы сөздер мен сөйлемдерді қарым-қатынасқа қолдануға үйретеді /5/.

КИ сөйлеу процессорын қосқан соң, бұл жұмыс естіп қабылдау арқылы белсен-

ді жалғасады. Қалыпты балалардыкі сияқты тілдік жүйені меңгеру мағынасын білетін сөздік қорын жинаудан басталады. Қалыпты балалардағыдай бұл сөздер әртүрлі категорияға: зат есімдер, етістіктер, сын есімдер және т.б. жатады. Бұл сөздерді бала күнделікті өмірде естіп, «көріп», «қолымен ұстап көретін» сөздер болуы тиіс (орындық, мысық, ит, үстел, ұйықтау, тамақ жеу, т.б.). Баланың алғашқы меңгеретін сөздерінің арасында бала үшін маңызды «болмайды», «жақсы», болады», т.б. сөздерде және қарапайым сұрақтар мен өтініштерде («Қасық бер», «Орындық әкел», «Кітап қайда?» және т.б.) болуы тиіс.

Балада тілдік жүйені дамыту, естіп қабылдауын және сөйлеу тілін дамыту сияқты сурдопедагогпен жүргізілетін мақсатты бағытталған сабақтарға байланысты емес, керісінше, күнделікті өмірде жақын адамдармен қарым-қатынас барысында, ойын барысында жүзеге асады. Баланың ата-анасы тұрмыстық жағдайда өздерінің іс-әрекеттерін атап, түсіндіріп отырса, бала сөздің мағынасын есінде сақтап, оны керек кезде қолдана бастайды.

Сондықтан белсенді және енжар сөздік қорын жинауда ата-ана басты рөл атқарады, сол себепті де баланың сөйлеу тілін түсінуін дамытуда ата-анамен жұмыстың маңызын бірден түсіндіру керек.

Педагог сабақта ата-аналарға үйде қалай жасау керек екенін көрсетеді, түсіндіреді,

өзі баланың жаңа сөздерді меңгеру процесін «іске» асырады, бірақ, берілген жаңа сөздерді үйде қолайлы жағдайда бекітіп отырмаса, онда бала оны есінде сақтай алмайды және қолданбайды /6/.

КИ балалардың ерекшелігіне, оларда КИ-дің көмегімен пайда болған есту және тыңдау дағдысы арқылы есінде жаңа сөздерді жинау мен меңгеру процесі өте тез жүретіні жатады. Және бұл процес спонтанды түрде жүзеге асады. Бала сабақта өтпеген сөздерді ересек адамдардан естіп алып, есінде сақтап, қалыпты балалар сияқты мағынасын түсініп айта бастайды.

Бала өзіне үйретпеген сөзді естіп алып, ата-анасына келіп сол сөздің мағынасын сұраса, осы сәт кохлеарлы имплантталған балалардың дамуының маңызды кезеңі болып табылады.

Операция балаға неғұрлым ертерек жасалса, баланың естіп қабылдауы мен сөйлеу тілін дамыту жұмысы ерте жастан басталса, баланың сөйлеу тілін спонтанды меңгеру процесі тез пайда болады. Оқытудың алғашқы кезеңінде ата-аналарға баланың алдымен меңгеруі тиіс сөздердің тізімін береді және баланың мағынасын түсінген сөздерін (түсінеді – сөзді атағанда затты дұрыс көрсетеді), есту арқылы тану, қайталау, өз сөйлеуінде қолдану және оқу дағдыларын тіркеп отыратын «сөздік күнделік» жүргізіп отыру ұсынылады.

Сөздер	Есту/көру-есту арқылы тану	Жазбаша түрін біледі	Қайталайды (бірақ дұрыс көрсетпейді)	Өз бетімен айтады
машина	+/+	-	маита	-
доп	- /+	+	топ	топ
қызыл	-/+	+	ызы	-

(+) – баланың дұрыс орындағанын білдіреді, (-) – баланың орындай алмағанын білдіреді.

КИ балалар сөздік қорының көлемі мен оларды қарым қатынас құралы ретінде пайдалануы өз құрбыларынан салыстырғанда артта қалады, себебі бұл балалар имплантацияға

дейін ешқандай сөздерді үйренбегендіктен, имплантациядан кейін екі-үш ай бойы сөздерді естіп есте сақтауы қиын болады. Бұл көбіне имплантацияға дейін есту аппаратын қолданбаған және 2,5 асқанда имплантталған және нейроинфекциямен ауырғаннан кейін естуін жоғалтқан балаларда кездеседі /6/.

Сөздік қордың аздығы мектепке дейінгі кезде ғана емес, сонымен қатар мектеп кезеңінде көрініс табады. Бұл алдымен жалпылаушы түсініктерге және сирек қолданатын сөздерге қатысты болып келеді. Сол себепті сөздік қорды жинауға көп көңіл бөліну керек. Мектепке дейінгі кезеңде бала жиі естіп, күнделікті өмірде қолданып жүрген сөздерін есінде тез сақтайды. Бала «сиыр» сөзін есінде сақтауы үшін оның суретін көрсетіп, сиыр туралы әңгіме (жайылып жүргенде қасқыр шабуылдап, оны бала мен ит құтқарып қалып, сиыр оларға сүт береді) айтып берсе, бала «сиыр» сөзін есінде тез сақтап қалады.

Осы кезде балада сөздің «семантикалық алаңы» қалыптасады. Ол сөздің мағынасын меңгеруге, есте сақтауға, сол сөзді естіген кезде, естен тез жаңғыртуға қажет.

Сөздік қорын дамытуда көрнекілікке және ерте жастан баланың оқу дағдысын дамытуға сүйену керек. КИ балалардың сөздік қорының дамуының негізгі көзіне ата-анасымен бірлесіп сурет қарау, кітап оқу жатады.

Педагогтар мен ата-аналар баламен сөйлескенде жеке сөздер емес, фразалар қолдануы тиіс, сонда бала сөздердің сөйлемде бірігу және өзгеру ережелерін меңгереді. Балаға сұрақ қойған кезде, оның толық жауап беруін талап ететін сұрақ қою керек. Мысалы: «Тамақ жегің келе ме?» деген сұраққа бала: «Иә» деп қысқа жауап қайтарады. Ал егер: «Сен тамақ жегің келе ме, әлде шәй ішесің бе?» деп сұрасақ, онда бала: «Иә» деген қысқа жауап бере алмайды да: «Тамақ жегім келеді» деп толық жауап қайтарады /5/.

Сонымен қорытындылай келе, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін максимальды дамыту үшін бірнеше қолайлы жағдайларды ескеру керек:

1. Кохлеарлы имплантталған балалардың естіп қабылдау және сөйлеу процестерінің психологиялық ерекшеліктерін ескеру керек.
2. Кохлеарлы имплантталған балалар міндетті түрде сөйлеу ортасында болу керек.

3. Баланың сөйлеу тілі тиімді дамуы үшін қалыпты балалар сияқты қоршаған дыбыстарды үнемі естіп жүруі керек (кохлеарлы имплантты күні бойы үздіксіз тағып жүру керек).

4. Сөйлеу тілі мен естіп қабылдауын дамыту жұмысы дұрыс ұйымдастырылып, адекватты құрастырылған әдістемені қолданып жүйелі түрде жүргізіліп отыру керек.

5. Түзету жұмысын реберверациясы жоғары бөлмелерде жүргізеу керек. Өйткені, ондай жағдайлар айтылған сөздерді импланттың көмегімен естіп қабылдауға келергі келтіреді.

Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілінің дамуының психологиялық ерекшелігін ескере отырып, адекватты жұмыс жүргізу, түзету-оңалту жұмысын ерте жастан бастау керек. Әсіресе, кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық негізі ескеріліп, сөйлеу тілін дамыту жұмысы ұйымдастырылу керек.

#### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Galgagnini – Stillhard E. Das Cochlear – Implant. Eine Herausforderung für die Horgeschadigtenpädagogik. – Luzern, 1994.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. –Т. 2. – С. 18.
3. Allen M.C., Nikolopoulos T.P. Speech intelligibility in children after cochlear implantation // Am. J. Otology. 1998. Vol. 19. No 6. P. 742-746.
4. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекций.–Л.: 1989. –184с.
5. Шматко Н.Д. Если малыш не слышит. – М., 2003.
6. Королева И.В. Кохлеарная имплантация. – Санкт–Петербург, 2008. –751с.
7. Аутаева А.Н. Психолого-педагогические основы формирования звукопроизношения у детей-казахов 6-7 лет. Автореферат. – Алматы, 1996.

Т.Ш. ИСАБЕКОВА, Ж.О. БАЙДОСОВА

## БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

### Аннотация

Мақалада бастауыш сынып оқушыларының қарым-қатынасындағы психологиялық ерекшеліктері жайында айтылады.

В статье говорится о психологических особенностях общения в младшем школьном возрасте.

### Annotation

The article considering the of education process subjects' professional speech peculiarities. The article also pays attention to the important role of the oratorical skills in other spheres in primary school age.

*Түйін сөздер:* қарым-қатынас, өзін-өзі тәрбиелеу, отбасы, ойлау, өзін-өзі бақылау, тіл таза-лығы, әңгімелесу, тұлға.

**Б**астауыш мектеп кезі бұл – жеке тұлғаның мәнді алғышарттарының қалыптасу аралығы болып табылады. Жеке қасиеттердің қалыптасуын Л.С.Выготский /1/ дамудың элеуметтік жағдайы ретінде белгілеген. Осы дамудың элеуметтік жағдайының өзі әр жас шамасына тән бала мен орта қатынасымен анықталады. Дамудың элеуметтік жағдайы ең алдымен баланың жеке тұлғасының психологиялық ерекшеліктерін және психикалық процестеріндегі негізгі өзгерістерді қамтамасыз ететін осы жас шамасында жетекші орынды иеленетін іс-әрекетпен анықталады. В.В. Давыдов /2/ бала мектепке келісімен оқу үрдісінде жеке тұлғаның теориялық санасының негіздері жасалынатындығына (ғылыми, көркемдік, адамгершілік) нұсқайды. Д.Б.Эльконин бойынша /3/ бастауыш сыныптағы оқушы өзінің мектептегі жұмысын қоғамдық мәнді, қатаң түрде міндетті іс-әрекет ретінде қабылдай бастайды да, оның бойында оқудың жаңа қоғамдық сезімдегі түрткілерінің сыныптағы жаңа позициясының, өзіне және жанындағы құрдастарына жаңа қатынастар мен талаптардың табылуына жетелейді. Б.Г. Ананьев балалардың мектептегі оқу үрдісі олардың бүкіл өмірін жаңаша ұйымдастырып, баланың жанұядағы орнын өзгертетіндігіне ерекше көңіл қояды, өйткені онда жанұядан тыс міндеттер, яғни міндетті оқу еңбегі пайда болады /4/.

Психологтар бастауыш мектеп жасындағы оқушының жеке тұлғасының қалыптасуындағы оқу іс-әрекетінің мәніне ерекше көңіл бөліп, осы мәселенің «оқушының ішкі позициясын қабыл алу», (Л.И.Божович) /5/, «оның танымдық және адамгершілікті күштерінің дамуының жаңа көздерін ашатын, мінез-құлық түрткілерінің өзгерісі» (В.В. Давыдов) /2/, Н.Ф. Добрыниннің ойынша баланың мектепте оқу міндетін сезінуде қамтылған қоғамдық орнының өзгерісі сияқты аспектілерді бөліп көрсетеді. Бастауыш сыныптағы оқушыларды зерттейтін кеңес психологтары (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Н.Ф. Добрынин) /1/ теория және эксперимент жүзінде, осы жастағы балалардың жеке тұлғасының дамуын, оның оқуға қатысы мен балалардың танымдық қызығушылықтарының адамгершілік қасиеттерінің, қабілеттерінің, эмоционалдық аясының дамуы арқылы ересектермен, құрдастарымен өзара қатынастары арқылы жүзеге асатындығын дәлелдеген.

Осы жастағы оқушылардың қарым-қатынастарының ерекшеліктерін сипаттай келе Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин балалардың құрдастармен жақындығына қарамастан ересек адам, әсіресе мұғалім, олар үшін бедел иесі болып табылатындығын көрсетеді. Д.Б. Эльконин «баланың ересектермен қатынастарының барлық жүйесі жеке қарым-қатынасқа дейін оқу іс-әрекеті

арқылы жанамаланады» деген қорытындыға келеді /3/. Баланың оқу іс-әрекетіне енуі ересектің оқушылардың өзіндік сана-сезіміне әсер ету мүмкіншілігін ұлғайтады. Осындай көзқарастың негізінде бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың ересектермен өзара қатынастары бір-біріне қайшы екі тенденциямен сипатталады. Бір жағынан ересектердің талаптарына мойынсыну, бағыну міндеті айқын көрінсе, екінші жағынан өзінің жеке басының дербестілігінің ынтасына қарай құқығын қорғау мақсатында дербестік пен тәуелділік сезімі пайда болады.

Психологтардың ойынша бастауыш мектеп жасындағы балалардың өзара қатынастарының негізгі бет бейнесі, олардың достық қатынастарының сыртқы өмірлік жағдайлары мен кездейсоқ қызығушылықтарының бірігуіне сүйенуі ретінде қарастырылады. Құрдастарының берген бағасы өзіндік бағалаудың қалыптасуына негіз болмайды. Балалардың бір-бірімен қарым-қатынасында жыныстық сезімнің алғашқы көріністері де байқала бастайды.

Жекетұлғақалыптасуының жас ерекшелік заңдылықтарының мәселелері бойынша алынған психологиялық зерттеулердің талдау жұмысы, ересектермен қарым-қатынас, жеке тұлға ретінде дамуының әр сатысына айрықша әсер ететінін көрсетеді (М.И. Лисина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин) /3, 5, 6/. Осы үрдістің ерекшеліктері әр жасқа тән бала мен оны қоршаған ортасы арасындағы осы сатының дамуының әлеуметтік жағдайы деп аталатын өзіндік қатынасымен анықталады.

Психологтар сол адамтанудың эмоционалдық қатынасқа қажеттілігі жайындағы тікелей байланысты нақтылап көрсетеді. Бала дамуының алғашқы сатыларының өзінде-ақ, ересектермен қарым-қатынасында басқа адамдармен араласқысы келе бастайды, олармен эмоционалдық қатынасы қалыптасады. Мектеп жасына дейінгі балаларға жүргізілген зерттеу жұмыстарда балалардың айналасындағылармен қарым-қатынастарындағы жағымсыз ауытқулар, олардың алдындағы әлеуметтік тәжірибесінің

ерекшеліктерінде жатқандығы анықталды (М.И.Лисина) /6/. Жасөспірімдік кезеңдегі балалардың ересектермен қарым-қатынасы, құрдастармен қарым-қатынастарының сипаты, адамдардың жеке ерекшеліктерін түсіне алу қабілеті, ұжымның нормалары мен талаптарына бағынумен анықталады (В.В. Давыдов, Эльконин) /2, 3/.

Бастауыш сыныптағы оқушылардың әлеуметтік жағдайларының ерекшеліктері баланың оқу іс-әрекетіне енуінде байқалады. Баланың ересектермен қарым-қатынастарының жүйесі тіпті жеке қарым-қатынастарының өзі оқу іс-әрекеті арқылы жанамаланады.

Баланың мектептегі өзгерістерден кейін өмірлік тәжірибесінде түрлі қатынастардың, құрбыларының арасында өзіне тән нақты орынды иелену ұмтылысы пайда болды (Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев) /5,4/. Бастауыш мектеп жасында балалардың ересектермен, әсіресе мұғаліммен қарым-қатынастары ерекше мәнге ие болады, өйткені осы жас шамасындағы балада мектептегі оқуға өтумен байланысты өзінің іс-әрекетіне, ересектермен және құрбыларымен жаңа қатынасқа, жаңа өмір салтына өту дайындығымен қатар, білімдерді меңгеру дайындығын қамтитын, оқушының әлеуметтік позициясы қалыптасады (Л.И. Божович) /5/. Бала мектепке келісімен оқығысы келу тілегімен қатар осыны жүзеге асыра алмауымен байланысты қиыншылықтар мен қарама-қайшылықтарға ұрынады (В.В. Давыдов) /2/. Ересек адам баланы жаңа іс-әрекеттерді орындауға неғұрлым дұрыс үйрететін болса, оқушының оқуға деген қызығушылығы соғұрлым нығая түседі де, оқудың қандай да бір жағымды мотивациясы қалыптасады. Соңғысы аса мәнді, өйткені бастауыш сыныптағы оқушының жеке тұлғасының дамуы көбіне оқу іс-әрекетіндегі түрткілерінің бағыттылығымен анықталады.

Балалардың ересектермен араласқысы келуінің қарқынды сипаты бастауыш сынып кезеңіндегі қарым-қатынастың дамуына тән ерекшеліктердің бірі болып табылады (Л.И.Божович, Д.Б. Эльконин және т.б.) /5, 3/.

Алайда адам баласының ой-санасы өсіп, ақыл-ойының кемелденуі үшін де тіршілік нәрі санаға отбасынан сіңеді. Қазақ ұғымында отбасы – өмірдің тұтқасы, үй ішінде от жағылатын ошақтың төңірегі, оттың маңайына таратқан жан балқытар жылуы. Сондықтан да ата-аналар сөз өнерінің жоғарыда аталғандай зор күшін ескере отырып, баланы ұтымды сөз арқылы тәрбиелеуге, оның сыртқы ортамен дұрыс қарым-қатынас орната білуіне үлкен жауапкершілікпен қарау керектігін барлық жан-дүниесімен сезінуі қажет.

Бала тәрбиесіне мектептен гөрі отбасындағы тәрбиенің ықпалы өте басым екенін айта келе, оның ішінде ата-бабаларымыздан қалған мұра – шешендік өнердің тәрбиелік мәні зор деп сендірткіміз келеді. Әсіресе кез келген адаммен қарым-қатынасқа түсу үшін әрқашанда ана тілінің ролі айрықша. Сондықтан да халқымыз «Ана сүті – бой өсіреді, ана тілі ой өсіреді» деген сөзбен ана тілінің қадір-қасиетін, баланың дамуындағы оның маңызды ролін айқын көрсеткен.

Демек, дұрыс жолға қойылған тәрбие жұмысы (отбасында, кез-келген ұжымда немесе өзін-өзі тәрбиелеуде) өсіп қалыптасып келе жатқан жеке бастың ішкі талпыныстарын, талабын, белсенділігін ынталандыру арқылы дұрыс бағытта білсе, оның өз бетімен ізденіп жұмыс істеуіне, өзін-өзі толықтырып, жетілдіруіне жол ашылады. Өз алдына мақсат етіп қоя отырып, педагог-тәрбиеші оқушылардың санасына өз бетімен білім алу, өзін-өзі тәрбиелеп жетілдіру, өз бетімен іздену қажеттіліктерін қалыптастырады.

Жанұя баланың психикалық және адамгершілік тұрғысында дамуына белсенді әсер ететін алғашқы әлеуметтік топ екендігіне көптеген психологиялық-педагогикалық зерттеу жұмыстары кепіл бере алады (А.С. Макаренко, В.С. Сухомлинский, В.Н. Селиванов, Н.Н. Обозов, А.Г. Харчев, М.М. Рубинштейн) /7/. Отбасы кішкентай сәбиге қоғамдық болмысты және қоғамдық сананы танытады. Сондықтан да ерте балалық шақта бойға біткен жеке тұлғаның қасиеттері мен ішкі сенімдері қандай да бір мөлшерде, бүкіл өмір бойы баланың жадында сақталады.

Отбасы тек тәрбиелеп қана қоймай кейінгі қоғамдық тәрбиенің негізін байытады немесе керісінше деңгейін төмендетеді. Жанұядағы балалар «өмір сезіміне» ие болып, қарапайым және табиғи түрде өмірге бейімделе алады /7/. Кейде жеке тұлғаның жан-жақты дамуына жанұялық тәрбиенің өзі ғана жеткіліксіз деп жатады. Қоғамдық тәрбие әсерінің тиімді жолдарын іздестіруде, олардың ерекшеліктерін терең психологиялық талдау қажеттілігі пайда болады.

Баланың, оқушының белсенділігі іс-әрекеттің әр алуан түрлерінде көрінетіні психологияда дәлелденген. Өмір барысында қарым-қатынас, таным белсенділіктері, өзін-өзі жетілдіру мен қоршаған өмірді түрлендіру, өзгерту белсенділіктері дамиды. Кішкентай баланың өзі де пассивті емес түрде өмірдің жағдайларына бағынады. Ол өзінің талаптарын орындағанда (үлкендерге) белсенді түрде, оны қоршаған адамдарға қатысты өз түзетулерін енгізеді. Ол адамдарға деген (ұнату, ұнатпау) және заттарға деген (керек, керек емес, жақсы көретін, жақсы көрмейтін) өзіндік жеке тұлғалық қатынасын көрсетеді. Бұл қатынастар оның іс-әрекетінде жеке тұлғаның өзгешелігін жасай отырып пайда болады.

Қарым-қатынас – генетикалық түрде бала белсенділігінің ең алғашқы белгісі болып табылады. Адамның әлеуметтік тіршілік иесі ретіндегі ерекшеліктері осы қарым-қатынаста көрінеді. Онда адамдарға деген қатынастың алуан түрлі реңктері бар: ата-анаға, мұғалімдерге, таныстарына, таныс емес адамдарға, құрдастарына, өзінен кішкентайларға, достарына. Бала өзіне дос таңдайды, ол адамдардың белгілі бір шеңберімен қарым-қатынас орнатуды көздейді және де басқаларға ықпал етеді. Ұжымда ол кейде ұйымдастырушы, кейде орындаушы ролінде болады. Қарым-қатынас белсенділігі жеке тұлғаның ең маңызды жақтарының дамуына жағдай жасайды, олар – адамгершілік, қайырымдылық, қамқорлық, өзі үшін, адамдар алдындағы өз істері үшін жауапкершілік /7/.

Бастауыш сынып оқушысының қарым-қатынасқа түсу қабілетінің дамуы барысын-



да жеке тұлғаның танымдық белсенділігінің өрісі де кеңейіп, тереңдей түседі. Кейбір заттардың қасиеттерін тану үшін оларды қолына ұстап көргеннен кейін бала «Бұл не? Бұл кім? Қалай аталады?» деген сияқты сұрақтар қоя бастайды. Бұл сұрақтардың жауабы балаға заттар мен құбылыстардың жалпы мәнін ашып береді.

Әрбір балаға жеке тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі, өзіндік әрекет жасай алатын ортасы бар екенін ескере отырып, оқушының білімге, ғылымға деген ынтасын арттыру, олардың ақыл-ой қабілетін, диалектикалық дүниетанымын, өмірлік мақсат-мүддесін айқындауға, жеке басының қасиеттерін дамытып оны қоғам талабына сай іске асыруға көмектесу мектеп өміріндегі, әсіресе бастауыш сыныпта, үздіксіз оқу-тәрбие үрдісінің үлкен жемісі болып табылады.

Бастауыш мектептегі қарым-қатынас әңгімелесуге, шындықты бірлесе іздестіруге, білімді бірге игеруге, өздік шығармашылықты, ішкі белсенділікті оятуға бағытталған. Жеке тұлғаның бойында жақсы көру, бейбітшілік, әдептілік, шыншылдық, аяушылық, адалдық, имандылық, сыйластық, достық, сүйіспеншілік, кішіпейілділік, жанашырлық, жақсылық жасау, әділеттілік, елжандылық, ізеттілік, сенім, махаббат, қайырымдылық, қамқорлық жасау сияқты құндылықтарды қалыптастыру көзделген.

Оқушылар өзара қарым-қатынас барысында:

- адамдардың іс-әрекетінің, ұлттық салт-дәстүрлердің жақсы жақтарын аңғара алады, шындықты айтуға, жағымды ойлауға үйренеді;
- өзара сыйластықты түсінуге қабілетті, айналасындағыларды ұнатып, жақсы көре біледі, жақсылық жасауға дайын, жақындарын қуантуға асығады;
- сабырлы, салмақты болуға, тәрбиелі болуға, ойланып сөйлеуге үйренеді;
- әдептілікке, ұқыптылыққа үйреніп, көмектесе біледі, қамқорлық жасай алады, үлкендерді құрметтей біледі;
- өзгені ренжітпеуге тырысады, кешірімді болуға, барлық тіршілік иесіне сыйластықпен

қарауға, аяушылық сезімін білдіріп отыруға үйретеді.

Ұсынылған материалдарды талдау барысында терең ойлану қажеттілігі туындайды. Осы кезде:

- қоршаған орта туралы түсінігі кеңейеді, жақсы мен жаманды айыра біледі, әділ болуға ұмтылады;
- айналасымен жақсы қарым-қатынас орнатуға, өзін-өзі жақсы көруге, құрметтеуге, шыдамдылыққа үйренеді;
- өзіндік пікірі бар, отбасына қамқоршыл, міндетін орындауды біледі, ел тыныштығы жөнінде ойлай алады;
- өзіне-өзі бақылау жасап, өз ісін бағалай біледі, үлкендердің ойымен санаса алады;
- өзгелерге қамқорлықпен қарап, жауапкершілікті сезіне біледі.

Оқу барысында:

- қарым-қатынасқа жеңіл түсе алатын болады;
  - сауатты, саналы түрде оқитын болады;
  - түсінгенін анық жеткізе алады;
  - талдауға белсене қатысады;
  - өзіндік пікірін еркін жеткізуге үйренеді;
  - топта жұмыс істей біледі.
- Оқушының қабілетін ашып, сезімін ояту мақсатында жүргізілетін қарым-қатынастық әрекетте:
- қоршаған ортаға қызығушылығы артады;
  - салт-дәстүрлердің мәнін ұғып, үлкен құрметпен қарайтын болады;
  - өзіндік белсенділігін таныта бастайды;
  - ойын қағаз бетіне түсіруге, түрлі суреттер арқылы білдіруге дағдыланады;
  - ата-анасын, жолдастарын, мұғалімдерін құрметтеуге үйрене бастайды.
  - қарым-қатынасқа белсенді түрде түсетін болады.

Сонымен, қарым-қатынас дегеніміз – адамдардың дамуына, өмір сүруіне әсер ететін ең қажетті құбылыс. Ол оқыту үрдісінде, отбасында, кез келген әлеуметтік ортада ойды дұрыс, түсінікті, анық, дәл, әсерлі әрі әдеби түрде тіл нормасын, тіл тазалығын сақтай отырып, жеткізе білу шеберлігін білдіреді.

Қарым-қатынастық әрекетте бастауыш мектепте жоғарыда аталған мәселелер басшылыққа алынып, оқу-тәрбие үрдісі ұйымдастырылатын болса, бүгінгі таңдағы қазақ мектептерінің өзекті мәселелерінің бірі – оқушылар арасындағы қарым-қатынас мәдениетін көтеру, өз ойын айқын жеткізе алатын, кез-келген ортаға тез бейімделетін, өзара қарым-қатынаста өзін еркін ұстай алатын, өз ойы мен пікірін ашық айта білетін, мәдениетті жеке тұлға қалыптастырып, азаматтарды тәрбиелеу мәселелері біршама шешілетіні анық.

### ӘДЕБИЕТТЕР

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика. Детская психология, 1984.
2. Давыдов В.В. Психология развития в младшем школьном возрасте. В кн: Воз-

растная педагогика и психология (под ред. А.В.Петровского 2-е изд.) – М.: Просвещение, 1979. – 100с.

3. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М., Воронеж, 1995. – 416 с.

4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – ЛТУ, 1968.

5. Божович И.Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1986. – 464с.

6. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни- ВКН: Проблемы общей, педагогической психологии. (под ред. В.В. Давыдова) – М.: Педагогика, 1978. – с. 237-252

7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии изд. 2-е Отв. ред. Е.С. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976.

Л.Ф.БУРЛАЧУК, Р.Б.КАРИМОВА, Г.И.КАЗАХБАЕВА

## ДЕСТРУКТИВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ЭПИДЕМИИ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

### Аннотация

В данной статье раскрываются основные понятия деструктивных социальных эпидемий подростков в современных условиях. Проведен анализ факторов, предрасполагающих к социально-деструктивным нарушениям в образовательной среде, осуществлено социально-психологическое исследование школьников и студентов на предмет изучения эмоционального состояния, межличностных отношений и конфликтов.

Ғылыми мақалада заманауи жағдайдағы жасөспірімдердің деструктивті элеуметтік эпидемияларының негізгі ұғымдары қарастырылған. Білім беру жағдайында элеуметтік-деструктивті бұзылыстарға жетелейтін факторларға талдау жүргізіліп, оқушылар мен студенттердің эмоционалдык күйлерін, тұлғааралық қарым-қатынастары мен жанжалдардың себеп-салдарын анықтау мақсатында элеуметтік-психологиялық зерттеу жүргізілді.

### Annotation

The given article reveals the basic concepts of destructive social epidemics of teenagers at present conditions. The analysis of the factors contributing to social-destructive infringements in the educational environment, social-psychological research of pupils and students on studying the emotional condition, interpersonal relations and conflicts have been carried out.

*Ключевые слова:* деструктивное социальные эпидемии, подростки, психологическое здоровье, кризис личности, социально-психологический опрос.

**П**сихологическое здоровье и социальное благополучие подрастающего поколения являются главным приоритетом национальной политики государства, обозначенной в Послании народу Казахстана Президентом Н.А.Назарбаевым. Программа дальнейшего социального развития предусматривает формирование новой образовательной системы, направленной на подготовку квалифицированных инновационно-ориентированных специалистов. В то же время на фоне стремительного проникновения научно-технического прогресса во все сферы общественной жизни происходят нарастающие негативные явления в социальной и экономической сферах общества, усиливается агрессивное влияние информационной среды на молодежь.

Научные исследования последних лет показывают, что до 10% населения планеты вовлечено в химическую либо психологическую зависимость; прямое деструктивное воздействие социальных эпидемий затрагивает существенную часть общества (до 40% населения); косвенное психотравмирующее воздействие затрагивает общество в целом. Таким образом, степень деструктивного влияния рассматриваемых социальных явлений на психологическое здоровье и социальную стабильность нашего общества ставит данную проблему как одну из глобальных вызовов эпохи.

Транскультуральная тенденция роста деструктивных и аддиктивных форм поведения, социальных зависимостей, неформальных и религиозных объединений среди молодежи говорит о новом социально-психологическом явлении – социальных эпидемиях, которые в первую очередь затрагивают детей и подростков /1/. Социальные эпидемии среди подростков начинаются с накопления незначительных изменений, которые в начале могут быть незамечены, но вместе они приводят к переломной критической точке, которая становится потом катализаторами крупных социальных перемен.

Радикальные и порой стремительные перемены во всех сферах жизни общества,

вызывающие психосоциальное напряжение населения, определяют агрессивно-деструктивный вариант кризиса личностной идентичности у подростков. Потребительская идеология стала основополагающей в процессе либерализации общества. Поэтому вопросы предупреждения социальных эпидемий становятся сегодня особенно актуальными, так как только превентивные меры профилактики и интервенции дадут возможность эффективной борьбы с рисками вовлечения подрастающего поколения в деструктивные социальные эпидемии /2/.

Глобальные темпы и масштабы распространения социальных эпидемий свидетельствуют о недостаточной эффективности профилактических мер противодействия химической, социальной и психологической зависимости у подростков /3/.

Одним из важнейших факторов данного процесса являются проблемы школьного образования. С одной стороны, несовершенство организации управления процессами обучения и воспитания, отсутствие налаженной, систематической связи школы с семьей учеников и рычагов воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка, неудовлетворительная организация внеклассной работы, отсутствие детских организаций в школе.

С другой стороны, профессиональная некомпетентность учителей в вопросах возрастной психологии; нарушения взаимоотношений в системе «ученик — учитель», необъективный подход к оценке знаний учащихся, навешивание ярлыков и подавление личности ученика приводят к различным деструктивным проявлениям среди школьников, которые затем принимают устойчивый характер /4/.

Социально-психологические изменения в обществе выдвинули целый ряд новых проблем, одной из которых является проблема воспитания детей с девиантным поведением, трудного ребенка. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом отмечается рост детской преступности, наркомании,

алкоголизма, прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением. Причины отклонений в поведении ребенка возникают как результат политической, социально-экономической, экологической нестабильности общества и неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля за поведением, чрезмерной занятости родителей, эпидемий разводов /5/. Рост девиантных форм поведения детей и подростков представляют собой потенциальную угрозу как субъекту поведения, развитию его личности, так и окружающим его людям, обществу в целом /6/.

Это определяет новые задачи перед педагогами, а значит в первую очередь перед вузовскими специалистами для подготовки учителей новой формации, готовых принять ураган социальных эпидемий /7/.

Для этого необходимо проведение комплексных социально-психологических исследований с целью выявления факторов риска и прогнозирования деструктивных эпидемий в школе и семье, внедрение новых учебных программ с переоценкой ценностных ориентиров «чему и как учить?», повышение уровня развития и учебной мотивации детей, поступающих в школу.

В рамках научно-исследовательского проекта научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им.Абая проведено комплексное социально-психологическое исследование в школах г.Алматы и сельской школы учеников 5-11 классов и студентов ППФ.

Для этого применялись специально разработанные анкеты и адаптированные методики социально-психологического опроса, направленные на оценку основных дестабилизирующих факторов в семье и школе, изучение особенностей функционирования семьи и внутрисемейных взаимоотношений, характера воспитания и пути выхода из кризисных ситуаций. Кроме того, анализировались случаи острых кризисных ситуаций у школьников в зависимости от формы проявления и возраста, степень их понимания со стороны родителей.

В эксперименте участвовало 231 школьник (М-113, Д-118) и 110 студентов (М-14, Д-96).

Анализ представленных данных показал, что, несмотря на значительные экономические и социально-психологические изменения в современном обществе, семейные ценности и традиции имеют большое значение для школьников. На всех уровнях опроса школьников однозначно отмечается приоритет семьи, особенно в возрасте 11-13 лет. Так, в случае какой-либо острой ситуации 60% школьников ответили, что обращаются за помощью к родителям и только 2% -к учителю! При этом настораживает, что 16% детей вообще ни к кому не обращаются, значит, не имея поддержки ни стороны родителей, друзей или школы эти дети могут представлять группу риска при возникновении какой-либо трудной жизненной ситуации.

64% школьников отметили, что с удовольствием проводят выходные дни вместе с семьей, значит, семейный досуг для них достаточно интересен и позволяет в какой-то степени компенсировать дефицит общения и чрезмерную занятость родителей. Признаки эмоциональной и коммуникативной депривации отмечены только у 3% школьников, однако именно они потенциально наименее защищены в конфликтных или в других сложных ситуациях.

Приоритет семейного очага подтверждается и тем, что только у 11% детей возникает желание при определенных ситуациях уйти из дома, у 11% -такое желание появляется иногда, у 78% школьников никогда не возникает желание уходить из дома, что свидетельствует в определенной степени о семейном благополучии, позитивной позиции родителей.

Эти данные вполне коррелируются с ответами на вопрос «всегда ли тебя понимают родители»- 75% ответили, что родители их понимают всегда, и совсем не понимают только в 2% семей. Это говорит о достаточном уровне доверительности и взаимопонимания между родителями и ребенком.

Анализ внутрисемейного функционирования показал, что только в трети случаев

(38%) возникающие вопросы в семье решаются с учетом мнения каждого, остальные отметили, что с ними считаются редко (35%) и в 27% случаев - вообще никто не спрашивает их мнение. Таким образом, можно сделать заключение, что в большинстве семей преобладает авторитарный стиль воспитания.

Изучение традиций проведения семейных праздников, как важной воспитательной функции семьи показало, что в 72% семей отмечаются все праздники, т.е. государственные и религиозные праздники, 12% только государственные, причем 81% школьников отмечают, что семейные праздники проходят весело, что позволяет сделать заключение о позитивном тоне функционирования большинства семей. Ведь хорошо известно, что праздники выполняют важную функцию совместной психологической релаксации, эмоционального сближения членов семьи, способствуют привитию детям национальных традиций, формированию личностных установок в духе патриотизма. В то же время, в 12% школьники отмечают только религиозные праздники, а в 3% - вообще не отмечают никаких праздников, что настораживает в плане общего культурологического уровня семейного воспитания, однобокости интересов и мировоззренческих позиций родителей.

Учитывая традиционность многодетных семей, мы оценивали характер отношения родителей ко всем детям и установили, что 80% детей никогда не чувствовали или не замечали дефицита родительского внимания и любви, и только в 20% дети отмечали определенную ущемленность в семье. Это соответственно будет отражаться на формировании «поля собственной безопасности», способствовать развитию тревожности, заниженной самооценки у ребенка.

Исследование регулирующей функции семьи показало, что уровень наказаний за проступки не высок: 59% - иногда, 18% - часто, в то же время 23% отметили, что их вообще никогда не наказывают, что с одной стороны можно расценивать как социально одобряемый ответ, но с другой стороны, мо-

жет служить показателем вседозволенности как формы воспитания.

Обращает внимание характер наказания родителей за проступки: 33% отмечают, что не выпускают на улицу, 19% - не допускают к телевизору или компьютеру, т.е. становятся непонятным: что же остается делать ребенку?

В подростковом возрасте отмечается определенное смещение ценностных ориентиров, что связано с особенностями развития личности и ценностных установок в период пубертатного криза. Поэтому 39% подростков отмечают приоритет общения с друзьями, 25% - в семье, и только 11% - в школе, при этом проблемы школьной жизни большинство из них предпочитают решать без педагогов.

Четверть опрошенных подростков (25%) предпочитают в одиночестве проводить свободное время, здесь, по-видимому, играют большую роль формирование зависимости, особенно от социальных сетей, однако нельзя исключить шлейф определенных депрессивных и тревожных постстрессовых, стрессовых состояний, когда ребенок стремится к уединению.

Подростки практически одинаково часто испытывают чувство непонимания как со стороны родителей - 36%, так и учителей - 34%, со стороны сверстников - 23%, при этом в 32% случаев советуются с родителями, 43% - с другом, и только в 5% - с учителем.

Внутрисемейные конфликты не могут уладить более 50% подростков, 8% просто уходят из дома, 9% хотят что-то сделать с собой. В то же время, при возникновении школьных проблем подростки все-таки обращаются за помощью в 50% случаев к родителям. Конструктивно уладить межличностную ситуацию пытаются только 46% подростков.

Таким образом, аутодеструктивные формы поведения высказывают 17% подростков, которые не в состоянии выстраивать межличностные взаимоотношения, поэтому в трудной жизненной ситуации у них можно предполагать высокий суицидальный риск.

40% подростков отметили, что подвергались вербальному насилию (оскорблениям),

5% – домашнему насилию, 4% – подвергались шантажу, 4% физическим домогательствам.

Анкетирование студентов-психологов первого курса показало, что жизненным приоритетом у них является общение со сверстниками и друзьями – 41%, причем в стенах университета чувствуют себя комфортно только 12%, поэтому можно предположить, что наибольшее предпочтение отдают общению в неформальной среде. В то же время, 26% студентов предпочитают одиночество, что является настораживающим фактором в плане наличия коморбидных состояний психического здоровья.

Проблемы взаимоотношений, уровень взаимопонимания являются актуальными для студентов, так как отражают степень психологической адаптации в среде. Результаты анкетирования показали, что для студентов особо значимы проблемы непонимания как со стороны друзей и сверстников – 32%, так и со стороны родителей – 30%, что составляют основную почву для возможных кризисных ситуаций, при этом немалую роль играют и сложности взаимоотношений с педагогами – 20%.

Ситуации острого межличностного кризиса достоверно подтверждаются со стороны родителей – 26%, друзей – 24%, с преподавателей – 15%.

Следует подчеркнуть, что в ситуациях решения острых кризисных проблем все-таки преобладает авторитет родителей – 55%, нежели друзей – 32%, что говорит о достаточной сохранности внутрисемейных связей и поля безопасности для подростка.

Трудности быстрого нахождения взаимоотношений, налаживания контактов с окружающими испытывают более трети студентов – 33%, что с учетом даже интравертированности характера отдельных студентов представляет значительную группу риска дезадаптации в плане высокого уровня тревожности, низкой стрессоустойчивости.

Не случайно, около 40% студентов считают наиболее важным для себя умение саморегуляции, что позволит в дальнейшем самореализации себя как личности. 16% процентов

студентов приоритетом считают выбор жизненного пути, что свидетельствует о направленности личности в определенном социальном контексте, стремлении достижения своих жизненных целей.

Трудности студенческой жизни встречаются всегда у студентов, однако только 74% из них могут решить конфликты конструктивно, 36% идут по деструктивному пути – конфликтуют с окружающими, бросают учебные занятия, что говорит о наличии определенной конфликтности личности, демонстративности поведения, максимализма и нетерпимости к окружающим.

Уровень доверительных отношений личности является одним из важнейших факторов формирования ее устойчивости, однако, особая ранимость внутреннего мира в юношестве во многом предопределяет возможность спонтанных острых кризисов личности. Молодые люди в своем большинстве доверяют секреты только друзьям, что и собственно им свойственно, и только 18% могут доверять родителям, настораживает довольно большая группа студентов – 29%, которые вообще никому не доверяют.

С одной стороны, недоверчивость и настороженность характерны для многих людей как способ своеобразной защиты, с другой стороны, защита может генерализоваться и проявляться всегда и без разбору (А.Луньков), тогда недоверие уже не защищает человека, а обрекает его на одиночество, способствует развитию социальных фобий.

В ходе анкетирования выявлены значительные проблемы функционирования диадической системы «педагог – студент»: 47% студентов отметили, что испытывали несправедливое отношение со стороны преподавателей. С другой стороны, 32% вообще не ответили на этот вопрос, но это не означает, что они не испытывали этого – каждый в жизни встречается с этим явлением. Ведь не случайно говорят, что «если ты не испытывал несправедливость – проверь свой пульс» Скорее всего они не хотят признать сам факт несправедливого отношения.

Несправедливость преподавателя самым обидным признали 20% студентов. Для них учеба стоит на первом месте по уровню притязаний, поэтому непонимание со стороны преподавателя становится наиболее значимым фактором острого личностного риска.

Конфликты в системе «педагог – студент» становятся чрезвычайно актуальными сегодня, они обуславливают значительное недоверие к педагогам, снижение их авторитета и статуса. Здесь важна и родительская позиция, так нередко, родители вольно или невольно формируют негативное и презрительное отношение к учителю. Потеря моральных и нравственных ценностей замещается меркантильными и материальными приоритетами, снижает социальный статус педагогов, формирует потребительское отношение к учителю: учитель обязан все и вся...

С другой стороны, изменилось и отношение учителей к ученикам: многие склонны только требовать, но не давать знания. Педагоги зачастую не стараются понять и принять проблемы молодежи, а родители не готовы их принять, таким образом, возникающая острая кризисная ситуация личности при высокой импульсивности действий и мыслей подростка может привести к непоправимому шагу.

Основные проблемы, которые беспокоят студентов, в 37% случаев связаны с учебной, в 21% семейные проблемы, т.е. в каждой пятой семье имеют место конфликтные ситуации, которые отражаются на личностной ситуации студента. В 5% – студентов беспокоят больше всего неудачи в личной жизни.

Поиск конструктивного решения появляющихся проблем обозначили большинство (90%) студентов, но в тоже время, 10% не могут самостоятельно решать или обратиться за помощью в решении каких-либо проблем, поэтому собой представляют собой группу риска по аутодеструктивному поведению. Неспособность решать многие проблемы связана также со снижением самооценки, замкнутостью в собственном мире.

Одной из наиболее актуальных проблем юношеского возраста является внутрилич-

ностные проблемы, так 71% студентов ответили, что самым обидным является предательство или измена близкого друга, унижение со стороны сверстников – 6%. Обозначенные факторы являются наиболее значимыми в плане суицидогенного риска. В то же время, 100% студентов сказали, что переживут, если их бросит близкий человек (жизнь продолжается!), что нельзя однозначно признавать полностью достоверным – здесь имеет место элемент агривации.

77% студентов ставят себе жизненные цели ближнего характера - закончить учебу, только 23% хотят реализовать себя в жизни как личность.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в семье и школе имеются достаточно серьезные дестабилизирующие факторы, способствующие формированию деструктивных социальных эпидемий. Прежде всего, это конфликты и нарушения воспитания в семье, социальная заброшенность и депривация общения, как в семье, так и в школе, неумение строить свои отношения со сверстниками, низкая стрессоустойчивость подростков. Особо следует подчеркнуть заметное снижение авторитета школы и педагогов в целом, что заставляет переосмыслить проблему деструктивных социальных эпидемий у подростков, как актуальную психолого-педагогическую задачу.

Поэтому необходима разработка программно-целевой системы психолого-педагогической подготовки будущих учителей, направленной на эффективное противодействие вовлечению детей и подростков в деструктивные социальные эпидемии. Это должна быть целостная система исследования социально-психологических связей, взаимодействия и эволюции социальных эпидемий с позиций социального детерминизма; культурно-исторической концепции, перехода от «знаниевого» к компетентностному подходу для успешной социально-психологической гармонизации личности подростка.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Никифоров Г.С. Психология здоровья. – СПб., 2003.

2. Шнейдер Л.Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога. – М.: «Первое сентября», 2009.

3. Осорина Н.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб: Речь, 2007.

4. Иовчук Н.М. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей. – М., 1995.

5. Подольский А.И., Идобаева О.А. Внимание: подростковая депрессивность. — М., 2004.

6. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М., 2003.

7. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия, – СПб. Издательство: Когито-Центр, 2005 г.

Л.И. СЕКСЕНБАЕВА

ПСИХОАНАЛИЗ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ

*Аннотация*

В данной статье автор отразил некоторые знания объективных законов функционирования и развития психики людей, используя при этом научную методологию психоанализа. Необходимо отметить, что психология управления – это еще не сформировавшаяся окончательно научная область, в которой представлены очень многие (но не все) решения проблем психологического обеспечения совершенствования управленческого процесса.

Бұл мақалада автор адамдардың психикасының жұмыс істеуі мен дамуының объективті заңдарының бірқатар ілімдерін атап көрсетеді және психоанализдің ғылыми методологиясын пайдаланды. Басқарудың психологиясы – бұл әлі түпкілікті қалыптасқан ғылыми сала екенін атап өту қажет. Мұнда басқару процессін жетілдірудің психологиялық қамтылу мәселелерінің көптеген шешімдері ұсынылған.

*Annotation*

In the given article, we have reflected some knowledge of the objective functioning laws and the development of the psychology of the people, having used scientific psychoanalysis's methodology. It is necessary to note that psychology of management – not yet developed scientific area, in which there have been presented many (but not all) decisions of the problems of psychological ensuring the improvement of the management process. And with this aim, we want you to review this scientific material, may be it might be useful to you.

*Ключевые слова:* психика, субстрат психики (сома), психология управление, теоретические предпосылки (принципы), стрессозащита в зависимости от группы крови.

Психология управления – это не столько прикладная отрасль общей психологии, использующая накопленный психологической наукой материал, сколько скорее результат приложения современной психологической методологии к изучению психических процессов в людях, причастных к управлению. Специфика этих процессов на-

столько велика, что лишь около 50% проблем современного управления могут быть объяснены на базе достижений общей психологии.

Остальные психологам-специалистам по управлению пришлось исследовать самостоятельно. Предметом исследования психологии управления являются психика людей, причастных к управленческим процессам, в первую очередь, в качестве руководителей, а также и исполнителей, как тех, на кого проецируются управленческие воздействия и кто испытывает на себе силу и качество этих воздействий. Назначение психологии управления состоит в совершенствовании управления при условии обеспечения людям возможности выживать, развиваться, наращивать возможности для повышения качества и продолжительности жизни. При этом мы осознанно не вводим в порле своего анализа классические проблемы управления – проблемы управленческого кольца, обратной связи в управлении, расстановки кадров и т.д. Психология управления рассматривается нами в основном с позиций учета факторов стрессоустойчивости и различных возможностей адаптации личности к стрессогенным ситуациям.

Чтобы понять сущность психологии управления с предлагаемых позиций, напомним общеизвестное.

Психика – это единая система, в состав которой входит мышление, чувства (ощущения), эмоции и коммуникативные процессы и т.д. Последние подразделяют на вербальные (голосовые и графические) и невербальные (жесты, мимика, позы, паралингвистические проявления...) Вербальные служат в основном для передачи смысла, невербальные – в основном для передачи отношения к собеседникам, их делам и событиям.

Субстратом (носителем) психики является тело (сома). Субстратом высших психических функции (прежде всего, мышления) считают мозг. Назначение (миссия) психики – обеспечение выживания людей, накапливание возможностей выживания (за счет опыта, фиксируемого памятью), развитие людей, повышение качества и продолжительности

их жизни. Это назначение осуществляется благодаря трем функциям психики: отображению реальности, мыслительному опережению событий и творению среды обитания людей на основе отображения и опережения событий. Психические процессы ненаблюдаемы. Но они «отпечатываются» /1/ в результатах деятельности людей, в их поведении, в их вербальных и невербальных коммуникациях. Психология управления выделилась в относительно самостоятельную область не очень давно. И совершался этот процесс не по научным соображениям (потребность науки, любознательных ученых), а был следствием давления управленческой практики. Когда стало понятно, что средствами всех и любой из наук, претендующих на объяснение сути и методов управления, нельзя решить такие проблемы в управлении, которые связаны с мышлением, эмоциями, отношениями, поведением людей, с этого момента на базе достижений общей психологии начала формироваться и психология управления.

#### *Теоретические предпосылки*

В качестве методологического основания разработки и использования средств увеличения способности людей к преодолению критических жизненных ситуаций (стресса, фрустрации, внутреннего конфликта и жизненного) были взяты три теории. Это, во-первых, теория Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакиной, М.А. Уколовой, которая раскрывает закономерности ранее не изучавшихся адаптационных реакций организма /2/.

Вторая теория – теория переживания как внутренней деятельности, представленная в монографии “Психология переживания”/3/. Третья теория. Это открытие связи между принадлежностью людей к разным группам крови и их возможностями и способами преодоления стрессогенных воздействий. Первая теория представляет собой продолжение и развитие широко распространенного учения Г.Селье о стрессе как об общем адаптационном синдроме (ОАС). Огрубляя суть, ее можно свести к следующему.

Человеческий организм реагирует на внешние воздействия не только стрессом, который, защищая его, сам оставляет повреждение, но и более мягкими неспецифическими реакциями, которые названы авторами теорий “реакцией тренировки” и “реакцией активации”. Первая реакция возникает от относительно слабое воздействие, вторая – на раздражитель средней силы. В отличие от стресса, который возникает в ответ на сильное воздействие, отмеченные реакции не повреждают организм, более того, они как бы готовят его к тому, чтобы и в стрессе организм пострадал минимально («стресс без дистресса»). Практически любая психическая функция, любой психологический процесс могут приобретать в определенных условиях защитное и компенсаторское значение. И на этом базируется и оптимизм тех, кто работает над созданием средств стрессоустойчивости, и осознание чрезвычайных трудностей теоретического решения проблемы, и понимание трудностей практического выбора адекватных методов и приемов усиления защитных возможностей человека. Обоснование в теории сопряженного комплекса “практическая ситуация - переживание” позволяет развернуть единый фронт средств человека независимого от того, в какой форме “дается” субъекту переживание.

Можно выделить и другие методологические принципы решения указанных проблем.

Принцип удовольствия предписывает осуществлять психологическую защиту на основе выявления максимальной степени эмоционального благополучия, возможного в условиях неблагоприятных ситуаций. Механизм же реализации этой высокой степени благополучия, согласно теории, заключается в когнитивной и эмоциональной инфантильности человека.

Принцип реальности нацеливает на трезвый подход к миру, в котором движение к какой – либо цели рассматривается не как прямолинейный процесс подъема на все новые ступени, а допускает длинные, в том числе окольные пути и косвенные средства. Психологический же механизм реализации принцип

реальности состоит в основном в способности к терпению.

Принцип ценности указывает на необходимость построения систем различных жизненных альтернатив на одном ценностном основании, в результате чего каждая из альтернатив в рамках данной системы ценностей получает свою оценку. Этот приоритетный список оценок и служит инструментом рационализации той ситуации, которую требуется преодолеть. Как пишет Ф. Е. Василюк, задача ценностного переживания заключается в том, чтобы из сохранных, реализуемых жизненных отношений выбрать и ценностно утвердить такое, которое по-своему содержанию в принципе способно стать новым мотивационно – смысловым центром жизни. Однако главная часть работы ценностного переживания состоит... в особых преобразованиях пораженного жизненного отношения.

Принцип творчества определяет в значительной мере самостроительство личности, активное и сознательное созидание человеком самого себя, причем не только в идеальном смысле, но и в чувственно-практическом воплощении таких проектов в реальности кризисных ситуаций. Но принцип творчества можно толковать не только в описанном смысле. Само творчество, независимо от того, будет ли объектом сам переживающий человек или нечто вне него, является мощным средством «непотопляемости» человека. Подчас именно творчество, точнее, продолжение творческого дела является единственным способом спасения человека от утраты своей личности, своего «Я» даже в самых сложных, самых трудных и безвыходных ситуациях. Главную роль в этом играют не приобретаемые знания, а гибкость, позволяющая вовремя менять тактику, и тем самым нормализующая поведение. Литература в наше время дает довольно много примеров зависимости состояния человека от его творческих занятий. Созидание нового, нестандартные подходы к старому, поиски выходов из «безвыходных» положений, стремление вносить в любое дело свое собственное «выстраданное», возмож-

ны в любой деятельности. И, следовательно, творчество как компенсаторское и защитное средство не имеет профессиональных ограничений. Однако при этом следует подчеркнуть, что поле его возможности не безгранично в качественном отношении. Дело в том, что повреждение, наносимое стрессором, может иметь различную субстратную локализацию в НДС и различные психические проявления. По крайней мере, почти каждый человек наблюдал две различные формы выходящего за норму поведения людей, попавших в кризисные ситуации. Одна представлена угнетением основных психических функций с тенденцией к депрессивному типу переживания. Другая – истощающей, неуправляемой творческой активностью с тенденцией к потере ориентации в реальной действительности. Вспомните хотя бы изобретателей вечного двигателя. Естественно, что при этом стратегия не может быть одинаковой. Во всяком случае, обязательное стимулирование творчества как обеспечивающего гибкость психики человека должно раходиться в отношении людей с разными типами реагирования на стрессоры. И совсем не исключено, что в действительности может понадобиться терапия монотонной деятельностью, то есть такими формами деятельности, в которых однообразная повторяемость действий в течение некоторого времени окажется предпочтительной.

Переход к рынку, как известно, связан с перегрузками людей. Перегрузок не миновать всем, и в первую очередь руководителям. И средство противостоять этим перегрузкам известно – превентивная подготовка к переходу на новые условия и новый режим деятельности.

Недавно на книжных рынка России появилась книга Питера Д.Адамо и Кэтрин Уитни «4 группы крови – 4 пути к здоровью», в которой впервые в науке был представлен подход, связывающий принадлежность человека к определенной группе крови с его стрессоустойчивостью и специфическими способами защиты от стрессогенных воздействий /4/. Авторы монографии на основе 15-летнего изучения

пришла к выводу, что люди I группы крови наиболее устойчивы к стрессогенным воздействиям благодаря сверхактивной иммунной системе и защиту они находят в интенсивных физических нагрузках. Авторы пишут: «Для людей с группой крови I характерна замедлительная двигательная реакция; другими словами, стресс воздействует прямоком на ваши мышцы. Эта особенность досталась вам в наследство от далеких предков-охотников; в вашей группе крови «запрограммирована» такая форма отклика на сигнал тревоги, которая разрешает интенсивное выделение механической энергии. При возникновении стрессовой ситуации ваш организм «берет управление на себя». По мере того как надпочечники накачивают кровь адреналином и другими гормонами, ваш заряд энергии вырастет до гигантской величины. Люди со II группой крови устойчивы к стрессогенным факторам, если они действуют в упорядоченных структурах жизнеобеспечения и если предпочитают вегетарианское питание. Наилучшим способом защиты от стрессогенных факторов для представителей этой группы крови будет самоустраивание.

Представители III группы крови самой их природной защищены от стрессогенных воздействий лучше представителей всех других групп крови. У них мощная иммунная система. И самым эффективным способом снижения последствий стрессов является у них уход в созидательное творчество, то есть в конструирование, создание чего-либо такого, что является, как минимум, новым для самого творца. Вытеснение тяжелого состояния, связанного со стрессогенным воздействием, здесь происходит довольно быстро и достаточно надежно.

Стрессы представителей IV группы крови иногда бывают разрушительными. А способ снятия стресса – «интеллектуальный, сопровождаемый физической живостью». Этот способ оказывается тем результативнее, чем больше у представителя IV группы крови имеется возможностей вступать в интенсивное общение с близкими (но не только) людьми

ми, в процессе которого они реализует успешно доминантную особенность своего типа-способность адаптироваться к любому человеческому окружению. Нетрудно понять, что в группах людей каждой группы крови самым сильным средством стрессоустойчивости является включение таких особенностей этих групп, которые наиболее развиты у их представителей, наиболее желанны и наиболее результативны. Уровновешивание организма и психики стрессованного лица происходит как за счет комфортно процесса желанной деятельности, так за счет получения значимых результатов. На этом фоне негативное значение стрессогенных воздействий падает тем быстрее, чем быстрее человек погружается в свою типологическую деятельность.

В течении полугода нами были проведены наблюдения за представителями разных групп крови, при этом мы опросили многих из них с целью выявить, насколько верны заключения Питера Д'Адамо и Кэтрин Уитни по вопросу зависимости способов стрессозащиты от принадлежности людей к определенным группам крови. Не знакомые с работой этих авторов люди более чем на 60% подтвердили, что они уходят из-под ударов стрессогенных факторов теми способами, о которых писали эти исследователи. Эмпирически каждый из них открывал свой "кровный" способ без науки, в чистом опыте. После ознакомления с монографией более 90% людей заявило, что "это им подходит", что "это эффективно", что они возьмут это на вооружение.

Таким образом, с учетом развития уровня психологии управления в стране и опираясь

на ее применение в организациях, мы с оптимизмом можем смотреть в будущее. Ведь почти все основанные трудности управления рыночными предприятиями могут быть с успехом решены с помощью современной психологии управления. К этому выводу нас подталкивает также и то обстоятельство, что к настоящему времени уже наведены прочные организационные мосты между психологией управления как наукой и практикой управленческой работы. Фактически нет никаких серьезных препятствий, которые мешали бы массовому практическому применению достижений психологии управления. Задержки в процессе связаны не с качеством разработок, а с неосведомленностью руководителей о ее возможностях. Но это препятствие преодолим. И показателем желанья специалистов в области психологии управления способствовать прогрессу в сфере управления является то, что публикацией данной статьи разговор с практиками управления не заканчивается.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н.И., Катков А. Ю. Резервы нашего организма. – М.: Знания, 1990. - С.8.
2. Гаркави Л.Х., Квакина Е.Б., Уколова М. А. Адаптационные реакции и резистентность организма. – Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. - С. 245.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М., 1984. - С. 263.
4. Питер Д. Адамо, Кэтрин Уитни. 4 группы крови – 4 пути к здоровью. – Минск, 2000. - С. 274.

*С. А. МАХМУТОВ, С.А. МИХАЛКИН, Е.А. КОЛМЫКОВ, Д.В. ЮГАЙ*

**ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ  
ДЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛ ПЕРВОГО ПРЕЗИДЕНТА  
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

*Аннотация*

В статье рассматривается интегрированная информационная система «Интеллектуальная школа», которая предназначена для автоматизации основных видов образовательно - управленческой деятельности организаций среднего образования (школ, лицеев, гимназий), и может эксплуатироваться как клиент – серверная информационная система (работать в локальной или глобальной сети с единым сервером), и как распределенная информационная система (децентрализованная система в многосерверной сети).

Мақалада орта білім берудегі (мектеп, лицей, гимназия) оқыту-басқару іс-әрекетінің негізгі түрлерін автоматтандыруға арналған және клиент-сервер ақпараттық жүйесі эксплуатацияланатын (бірыңғай сервермен жергілікті және ауқымды желіде жұмыс істейтін), ақпараттық жүйе ретінде бөлінген (көпсерверлік желіде орталықтандырылған жүйе) «Интеллектуалдық мектеп» интеграцияланған ақпараттық жүйе қарастырылады.

*Annotation*

In article the integrated information system «Intellectual school» is considered, which is intended for automation of principal views of secondary school educational - administrative activity (schools, lyceums, grammar schools) and can be maintained as the client-server information system (to work in a local or global network with a uniform server), and as the distributed information system (the decentralized system in a multi-server network).

*Ключевые слова:* интегрированная информационная система «Интеллектуальная школа», серверная информационная система, школа, лицей, гимназия.

**И**нтеллектуальные школы Первого Президента Республики Казахстан – школы XXI века, в которых инновационные технологии образования занимают приоритетное место. В настоящее время, несмотря на предпринимаемые Министерством образования и науки Республики Казахстан усилия, существует ряд проблем, связанных с инновациями информационных технологий в об-

разовании. В частности, проблема создания информационной среды для интеллектуальных школ полностью не раскрыта и не решена. Эта актуальная проблема может быть решена посредством разработки и внедрения в интеллектуальных школах интегрированной информационной системы (ИИС) «Интеллектуальная школа» (рис. 1).

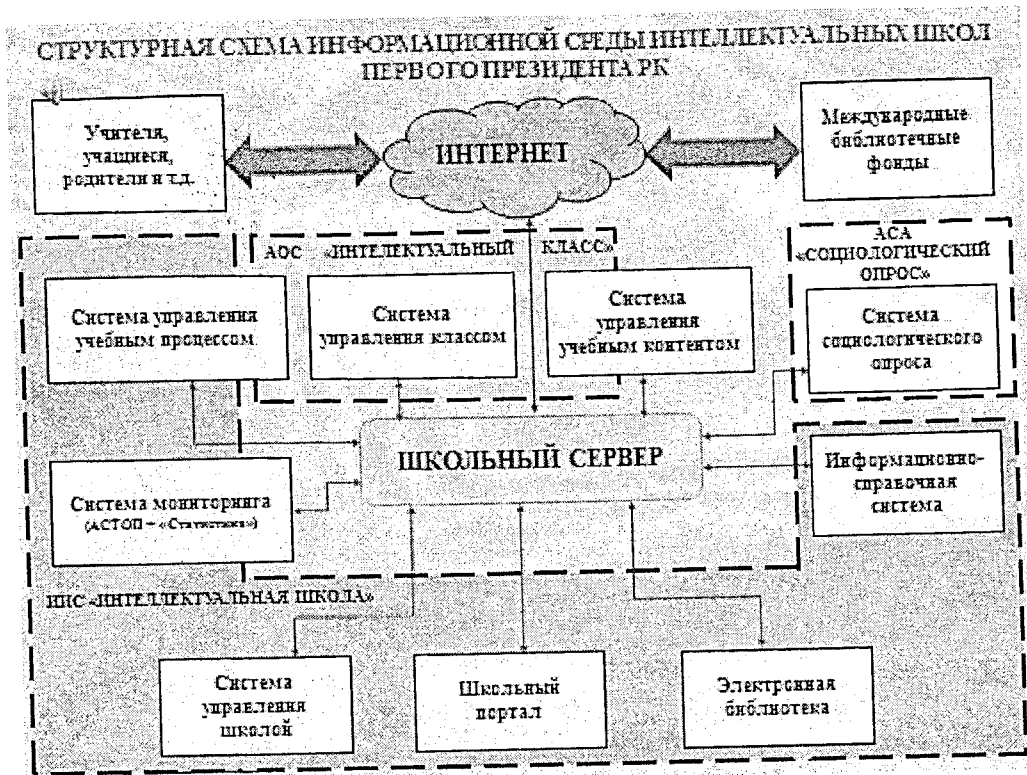


Рисунок 1 – Структурная схема информационной среды интеллектуальных школ  
Первого Президента Республики Казахстан

В ИИС «Интеллектуальная школа» должны быть автоматизированы следующие функции и процессы жизнедеятельности организации среднего образования /1/:

- создание и ведение базы данных сотрудников и учеников;
- документооборот;
- планирование учебного процесса;
- учебный процесс;
- интерактивное тестирование и анкетирование;
- регистрация результатов учебных достижений;
- мониторинг образовательного процесса;
- анализ и принятие решений руководством.

Интегрированная информационная система (ИИС) «Интеллектуальная школа» предназначена для автоматизации основных видов образовательно - управленческой деятельности организаций среднего образования (школ, лицеев, гимназий) и может эксплуатироваться как клиент – серверная информа-

ционная система (работать в локальной или глобальной сети с единым сервером), и как распределенная информационная система (децентрализованная система в многосерверной сети) /2/.

ИИС «Интеллектуальная школа» (рис. 2) включает в себя комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих автоматизированных систем, информационных систем и прикладных программ со следующими функциональными возможностями:

- Автоматизированную обучающую систему «Интеллектуальный класс»:
  - администрирование всех компьютеров входящих в класс;
  - создание и демонстрация электронных мультимедийных учебных модулей, электронных учебников;
  - проведение лекционных мультимедийных занятий (учитель проводит занятия со всеми учениками - распределяет лекционный материал/учебные модули со своего компьютера на компьютеры учеников) - видеоконференция в режиме: один ко многим;



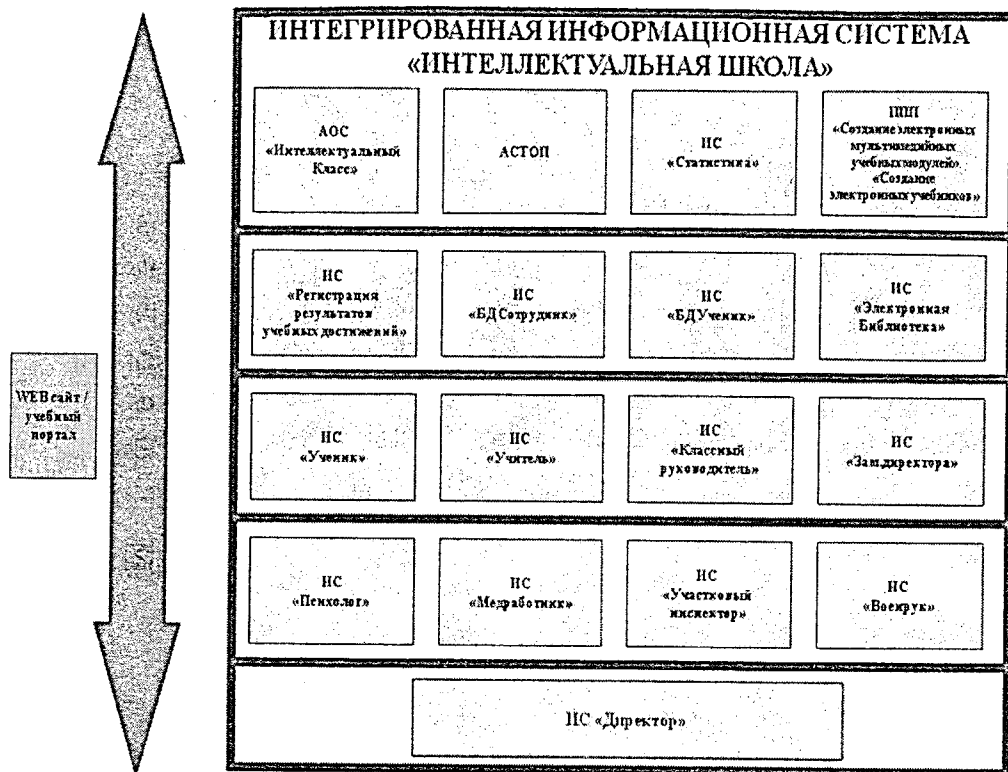


Рисунок 2 - Общая структура ИИС «Интеллектуальная школа»

- проведение практических и лабораторных мультимедийных занятий (учитель проводит занятия с произвольной группой учеников, со всеми учениками по индивидуальным заданиям) - видеоконференция в режимах: один ко многим, один к одному;

- проведение самостоятельной работы учеников под присмотром учителя;

- проведение самостоятельной работы учеников;

- демонстрация изображения с монитора учителя на мониторы всех учеников, на мониторы произвольной группы учеников;

- демонстрация изображения с мониторов учеников на монитор учителя;

- демонстрация изображения с монитора любого ученика на мониторы произвольной группы учеников;

- аудиосвязь между учителем и любым учеником или группой учеников;

- аудиосвязь учеников объединенных в группу между собой;

- режим дистанционной работы, в котором учитель на своём мониторе может видеть

изображение с монитора ученика и одновременно поддерживать аудиосвязь с ним;

- режим дистанционной работы, в котором учитель может демонстрировать изображение со своего монитора на мониторы учеников и одновременно поддерживать аудиосвязь с ними;

- интерактивное тестирование:

- всех учеников по одному заданию;

- всех учеников по индивидуальным заданиям;

- групп учеников по групповым заданиям;

- произвольной группы учеников;

- отдельно взятого ученика;

- регистрация посещений занятий, активности на занятиях, результатов учебных достижений в электронном классном журнале.

- Автоматизированную систему тестирования образовательного процесса «АСТОП»:

- создание базы данных тестовых вопросов;

- создание базы данных тестовых заданий;

- интерактивное тестирование;

- анкетирование;



- регистрация и выдача по закрепленным дисциплинам и классам домашних и индивидуальных заданий ученикам;

- регистрация по закрепленным дисциплинам и классам результатов учебных достижений в электронных классных журналах;

- регистрация по закрепленным дисциплинам и классам результатов учебных достижений в электронных дневниках учеников;

- статистическая обработка по закрепленным дисциплинам и классам результатов учебных достижений;

- мониторинг по закрепленным дисциплинам и классам результатов учебных достижений;

- составление по закрепленным дисциплинам и классам внутренних и внешних отчетных документов;

- взаимодействие по закрепленным дисциплинам и классам с учениками и их родителями посредством электронных дневников.

- Информационную систему «Классный руководитель»:

- планирование по закрепленным классам образовательной деятельности без учета учебного процесса, взаимодействия с родителями учеников;

- создание и ведение по закрепленным классам электронных журналов родительских собраний;

- статистическая обработка по закрепленным классам результатов образовательного процесса;

- мониторинг по закрепленным классам результатов образовательного процесса;

- составление по закрепленным классам внутренних и внешних отчетных документов;

- взаимодействие по закрепленным классам с учениками и их родителями посредством электронных дневников, родительских собраний.

- Информационную систему «Заместитель директора»:

- планирование по закрепленным направлениям образовательной деятельности, взаимодействия с родительскими комитетами;

- создание и ведение по закрепленным направлениям электронного журнала распоряжений и приказов;

- статистическая обработка по закрепленным направлениям результатов образовательного процесса;

- мониторинг по закрепленным направлениям результатов образовательного процесса;

- составление по закрепленным направлениям внутренних и внешних отчетных документов;

- взаимодействие по закрепленным направлениям с учениками и их родителями.

- Информационные системы «Психолог», «Медицинский работник», «Участковый инспектор», «Военный руководитель»:

- планирование закрепленной специализированной деятельности;

- создание и ведение по закрепленной специализированной деятельности электронного журнала учет по работе с учениками, их родителями и классными руководителями;

- составление по закрепленной специализированной деятельности внутренних и внешних отчетных документов;

- взаимодействие по закрепленной специализированной деятельности с учениками, их родителями и классными руководителями.

- Информационную систему «Директор»:

- планирование образовательной деятельности, взаимодействия с родительскими комитетами;

- создание и ведение электронных журналов распоряжений и приказов, протоколов педагогического совета;

- статистическая обработка результатов образовательного процесса;

- мониторинг результатов образовательного процесса;

- составление внутренних и внешних отчетных документов;

- взаимодействие с внутренними и внешними физическими и юридическими участниками и заинтересованными лицами образовательного процесса.

Внедрение ИИС «Интеллектуальная школа» в казахстанских школах позволит реализовать новый этап информатизации образования, который связан с введением электронного обучения – e-learning.

E-learning сегодня стал основным инструментом развития образования и подъема экономики во многих развитых государствах. Он вошел важной позицией и в Государственную программу развития образования Казахстана на 2011-2020 годы. Концептуально мы вводим электронное обучение, по словам министра образования и науки Республики Казахстан Б.Т. Жумагулова /3/, как механизм инновационного обновления образовательного процесса. Таким образом, сохраняя действующую систему и не отменяя роли учителя, мы интегрируем традиционное и электронное обучение, что, безусловно, повысит качество образования Республики Казахстан.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Махмутов С.А. Интегрированная информационная система «Интеллектуальная

школа» на базе комплекса программных продуктов «ПРОФИТСОФТ» //Научный информационно-аналитический журнал Павлодарского государственного педагогического института «Педагогический вестник Казахстана», № 01/2010 – Павлодар, 2010. - С. 279-286.

2. Махмутов С.А., Михалкин С.А., Исабаева Д.Н. «Интеллектуалдық мектеп» интеграцияланған ақпараттық жүйесін құру мүмкіндіктері // Материалы международной научно-методической конференции «Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке», – Алматы, 2010. - С. 165-169.

3. Выступление министра образования и науки Республики Казахстан Б.Т. Жумагулова на 5-м Международном форуме «Информатизация системы образования». Астана, 3 ноября 2011 г.

*В.Е. АБАЕВ, Р.К. ТОХТАМОВА*

### К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ

#### *Аннотация*

В статье предлагаются рекомендации по эффективному использованию электронных учебников и вместе с тем рассматриваются материалы электронного занятия.

Мақалада электрондық оқулықтардың жасалуы бойынша ұсыныс берілген сонымен бірге, компьютер пішіндеуін қолдануы бар сабақтың электрондық материалдары қарастырылған.

#### *Annotation*

The article recommends the effective usage of electronic text books and new technology assisted instructional materials.

*Ключевые слова:* информационные технологии, электронный учебник, интерактивная доска, мультимедийные технологии, компьютерное моделирование.

**М**одернизация современного образования предполагает широкое использование электронных учебников и электронных учебных изданий (далее ЭУ). Эта категория образовательных ресурсов может рассматриваться как один из элементов об-

разовательной среды. Ряд свойств, которыми обладают ЭУ, особенно полезны при самостоятельной работе обучающихся как очной, так и заочной или дистанционной форм обучения. К числу таких свойств можно отнести способности/1/:

- облегчить понимание изучаемого материала, так как наглядность в ЭУ значительно выше, чем в печатном. Она обеспечивается использованием при создании электронных учебников мультимедийных технологий: анимации, звукового сопровождения, гиперссылок, видеосюжетов;

- обеспечить адаптацию процесса обучения;

- обеспечить широкую доступность. При спросе на ЭУ легко можно увеличить его тираж, можно переслать по сети.

Использование ЭУ при проведении практических занятий в специализированных компьютерных классах позволяет повысить их эффективность.

ЭУ открывает преподавателю новые возможности для реализации своего творческого потенциала:

1. Проводить практические занятия в форме самостоятельной работы.

2. Быстро и эффективно контролировать знания обучающихся.

3. Индивидуализировать работу со студентами.

ЭУ в общем случае должен иметь следующую структуру:

1. Титульная страница.

2. Аннотация.

3. Оглавление.

4. Введение.

5. Контент – основной материал, включающий текст, формулы, графики, рисунки, диаграммы, вложенные видео и звуковые ролики.

6. Заключение.

7. Тестовый блок в конце учебника.

8. Рекомендованные материалы для изучения.

9. Список использованных источников и ссылок.

10. Алфавитный указатель, либо глоссарий.

Технология разработки электронных учебников включает следующие этапы:

1. Определение целей и задач разработки.

2. Разработка структуры ЭУ.

3. Разработка содержания по разделам и темам ЭУ.

4. Реализация гипертекста в электронной форме.

5. Отбор материала для мультимедийного воплощения.

6. Реализация мультимедийных технологий.

К создаваемому в электронном курсе дизайну предъявляются следующие требования /2/:

1. Простота.

2. Гибкость.

3. Последовательность, слаженность и стандартизация.

4. Наличие визуальной иерархии.

5. Интуитивность навигации.

6. Наличие элементов обратной связи.

Разработка ЭУ при помощи оболочки не требует знаний программирования, но предполагает:

- умение пользователя создавать, копировать, вырезать и вставлять папки и файлы в любой операционной системе.

- умение набирать текст в любом текстовом редакторе.

- умение редактировать иллюстрации в любом графическом редакторе.

- умение перекодировать видеофайлы в формате AVI в любом видеоредакторе (если в ЭУ предполагается вставлять видеоролики).

Приведенные выше методические рекомендации базируются на требованиях Гос. СТ РК 34.017-2005.

Требования к программному обеспечению разработки ЭУ

Технологии разработки электронных учебников предполагают использование соответствующего прикладного программного обеспечения, при употреблении которого часто возникают две проблемы:

- необходимость специальных знаний, что вызывает затруднения у разработчиков, не обладающих достаточными знаниями, умениями и навыками в области информационных технологий;

• ограничения в использовании проприетарного (полусвободного) программного обеспечения.

Эти обстоятельства существенно ограничивают возможности насыщения учебного процесса необходимым количеством ЭУ. Применение открытого программного обеспечения (Open source), бесплатного (Freeware), и условно-бесплатного программного обеспечения (Shareware), позволяют в какой-то мере решить эти проблемы.

На рынке программного обеспечения предлагается большой выбор программ и оболочек для разработки электронных учебников. Нами представлены основные и общепризнанные рекомендации по разработке ЭУ. В приложении приведен обзор электронного урока, где использовались следующие программы: Adobe Flash, iSpring Presenter, Microsoft Office PowerPoint.

Программный продукт	Описание	Ресурс
Adobe Flash	Предназначена для быстрого создания качественных видео-фото снимков экрана компьютера. При помощи данной программы можно просто создавать видеопрезентации или видеоуроки.	<a href="http://adobe flash. ru/">http:// adobe flash. ru/</a>
iSpring Presenter	Программа для захвата экрана, создания обучающих фильмов, демонстраций, интерактивных обучающих программ. Форматы получаемых фильмов: AVI – анимация. Виртуальная клавиатура наглядно покажет все нажатия на клавиатуре. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Покадровое видео</li> <li>• Поясняющие картинки</li> <li>• Кнопки для создания <u>интерактивных</u> flash презентаций и видеоуроков</li> <li>• Импорт звука в форматах wav и mp3</li> </ul>	<a href="http://ispring presenter. ru/">http:// ispring presenter. ru/</a>
Microsoft Office PowerPoint	Программа для создания слайдов, добавления рисунков в фотоальбоме, файлов мультимедиа, создание диаграмм, эффектов, фотографий, клипов, настройки времени, звукозаписи.	<a href="http://microsoft office power point ru/">http:// microsoft office power point ru/</a>

Предлагаем в качестве примера электронный урок по русскому языку, проведенный со студентами 1 курса ФФК и НВП (к/о) КазНПУ имени Абая.

Тема: Природа моего края. Экология. Охрана природы.

Цель электронного урока по русскому языку с применением компьютерного моделирования:

– *обучающая*: повторить и закрепить знания студентов о выражении сказуемого глаголами совершенного и несовершенного вида; определительные отношения в словосочетаниях;

– *развивающая*: формировать умения самостоятельно использовать знания разных дисциплин;

– *воспитывающая*: привить студентам чувство любви и бережного отношения к родной природе.

Оборудование к уроку:

Компьютерный класс, ноутбуки, интерактивная доска, видеофильм, фонограмма, поурочный материал, презентация.

Создано при помощи программы: Adobe Flash Player 10 [http:// adobe flash. ru/](http://adobe.flash.ru/)

**Задание 1.** Найдите перевод слов с казахского языка на русский, с которыми вы будете работать на уроке, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре соответствующий русский перевод каждого слова.

**Задание 2.** Подберите к выделенным словам синонимы, используя слова данные справа, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре соответствующий синоним к каждому пункту по порядку.

**Задание 3.** Сделайте синтаксический разбор, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре соответствующий главный или второстепенный член предложения.

**Задание 4.** Выбрать из правой колонки видовой пары, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре нужный глагол, в зависимости от смысла.

Создано при помощи программы: iSpring Presenter (ознакомительная версия) [http:// ispring presenter. ru/](http://ispring.presenter.ru/)

**Задание 5.** Просмотрите фрагмент из фильма «Исчезающая красота Казахстана» и приготовьтесь ответить на следующие вопросы: *Почему птицу в Казахстане называют дрофа-красотка? Почему фильм называется «Исчезающая красота Казахстана»?*

Задания после просмотра фильма

**Задание 6.** Нажмите на виртуальной клавиатуре «Да» или «Нет», соответствует ли данная информация содержанию фильма?

**Задание 7.** Соедините части пословиц и афоризмов, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре соответствующую кнопку справа.

**Задание 8.** Игра кто быстрее заполнит главные члены предложения, для этого следует нажать на виртуальной клавиатуре соответствующую кнопку снизу.

Создано при помощи программы: Microsoft Office PowerPoint [http:// microsoft office power point ru/](http://microsoft.office.powerpoint.ru/)

**Задание 9.** Микрогруппы могут формироваться по желанию студентов или преподавателя (с учетом психологической совместимости), по методу Жигсо (рассчитаться на 1-3).

Создайте рисунок по содержанию фильма. Требования к оформлению рисунка:

- 1) Залить новый файл другим цветом.
- 2) Создать рисунок по содержанию фильма.
- 3) Озаглавить рисунок.

**Задание 10.** Домашнее задание.

1) Напишите мини-сочинение на тему: «Охранять природу – значит сохранять Родину».

2) Показать диаграмму, использовать microsoft office power point и подсчитать по формуле  $AZ - 18$  microsoft excel динамику численности дрофы – красотки с 2001-2010 гг.

Программные продукты, приведенные в приложении, не являются обязательным набором для разработки ЭУ, преподаватели могут пользоваться и другим программным обеспечением. Данные программы приведены как пример наиболее удобных и доступных (бесплатных, условно-бесплатных).

## ЛИТЕРАТУРА

1. М.Титов. Технология создания электронных учебных пособий с использованием открытого программного обеспечения // Труды Международной научно-практической конференции «Интернет в образовании». – М., 2010.

2. И.Г.Музафаров. Электронный учебник - новый жанр учебной литературы // Труды Фестиваля педагогических идей «Открытый урок». – М., 2010.



К.К. ТУСУБЕКОВА, Э.Р.КОГАЙ, С.С.СУЛЕЙМЕНОВА,  
Ж.Ж. КОЖАБЕКОВА

## РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

### *Аннотация*

В статье рассматриваются приемы развивающего обучения (мини-лекция, «проектное обучение»), апробированные в течение нескольких лет преподавателями психологии кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им. Абая, кафедры русской филологии, русской и мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби и учителями казахского языка и литературы общеобразовательной школы № 142 на занятиях по дисциплинам «Психологии», «Русский язык» и «Русский язык для профессиональных целей», «Казахский язык» на казахском отделении университетов и школ.

Мақалада жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, орыс филологиясы, орыс тілі мен әлем әдебиеті кафедрасы оқытушыларының бірнеше жылдар бойы сынақтан өткізген «психология», «орыс тілі», «қазақ тілі», «кәсіби мақсаттағы орыс тілі» пәндері бойынша қазақ бөлімдеріне арналған білім беру жүйесін дамытудағы амал-тәсілдер (шағын дәріс, «жобалық» оқыту) қарастырылады.

### *Annotation*

This article is devoted to developing devices of teaching (mini lecture, project-based learning) time-tested during a few years by teachers of Psychologists, Kazakh, Russian philology, Russian and World literature department, at “Russian language”, “Kazakh language” “Russian language for professional purposes” classes in Kazakh divisions of the university and school.

*Ключевые слова:* развивающее обучение, новые технологии обучения, педагогическая технология, педагогическое мастерство, мини - лекция.

На сегодняшний день новые технологии – являются необходимым инструментом современного школьного и вузовского преподавателя, благодаря которым повышается их профессиональное мастерство, ведется подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе существует несколько трактовок этого термина. С одной стороны, технология обучения - это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой - это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии

обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Рассмотрим еще несколько определений понятия «технология обучения».

Технология - это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве («Толковый словарь русского языка»). В нашей статье речь пойдет о педагогической технологии, которая представляет совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). Педагогическая технология - это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектиро-

ванию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студента (учащихся) и преподавателя (учителя) (В.М. Монахов). Педагогическая технология - это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (документы ЮНЕСКО). Педагогическая технология - системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин). В своей работе «Современные образовательные технологии» коллектив авторов пишут: «Для каждого педагога, кто хочет выбрать и умело использовать современные технологии в своей педагогической практике, важно знать их качественное разнообразие, учитывать границы применения и условия, повышающие эффект от их применения» /2, 5/.

Соблюдение выше перечисленных правил по педагогическим технологиям, дает возможность, каждому педагогу, заинтересованному в качестве образования на «педагогическое мастерство, которое состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными задачами. В таком ракурсе «новые технологии» следует рассматривать как приемы, способствующие процессу интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов (учеников.). В нашей статье на тему: «Развивающее обучение на занятиях в вузе и школе» речь пойдет о развивающем обучении, которое состоит из слова «развитие». Слово «развитие» становится ключевым, глубинным понятием обучения» /3, 33/. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев в своей работе «Психология развития человека» пишут: «В русском языке существуют близкие по значению слова, фиксирующие особенности изменений, происходящих с

человеком во времени, интерпретируемые как развитие. К числу наиболее употребляемых из них относятся «возникновение», «становление», «рост», «преобразование», «формирование», «совершенствование», «усложнение», «саморазвитие». В обыденном языке используются понятия: «рождение», «созревание», «расцвет», «плодоношение», «увядание», «смерть», а также этапы жизненного пути человека: «детство», «отрочество», «юность», «молодость», «взрослость», «зрелость», «старость». Наличие в языке различных терминов, фиксирующих реальность развития, со всей очевидностью показывает неоднозначность и многоплановость самого человека как развивающую систему» /4, 13/.

Кредитная технология обучения, внедренная в КазНУ им. аль-Фараби, КазНПУ им. Абая стимулирует самостоятельную работу студентов, обеспечивая выборность индивидуальной образовательной траектории, мобильность, большую степень академической свободы бакалавров и магистрантов. Данная технология предполагает не механическую передачу знания от преподавателя к студенту, а развитие у обучающегося способности ориентироваться в информационном пространстве и добывать новые знания, которые необходимы для решения конкретной профессиональной задачи. Помочь в этом может технология развивающего обучения, в основе которой лежит способ обучения, направленный на включение внутренних механизмов личностного развития студента.

Рассмотрим отличие традиционной методики обучения (с традиционными технологиями) от методики развивающего обучения. Традиционная методика представляет собой более-менее систематизированное описание того, что должен делать преподаватель и, что при этом делают студенты. Основа традиционного метода обучения – демонстрация способа, объяснение, тренировка, оценка. При таком подходе доминирует иллюстративно-объяснительный метод.

В развивающем обучении центральной фигурой, от которой зависит успех, является

не преподаватель, а студент. И функция преподавателя заключается не в механической передаче знаний, а в организации учебной деятельности студента. Всякая деятельность – есть решение задач. Поэтому основным средством, которым располагает преподаватель, является постановка задач и организация их решения. Это, пожалуй, составляет основную специфическую сложность методического аппарата развивающего обучения. Умение поставить задачу, организовать ее решение – чрезвычайно сложный процесс, требующий большой серьезной работы, прежде всего от преподавателя.

Всякая задача – это некая учебная цель, которая должна быть достигнута. Чтобы ее поставить, преподаватель не может исходить исключительно из темы занятия, он должен найти такой «поворот» в уже освоенном мате-

риале, который требует создание нового знания. Тогда знание будет выступать в качестве цели. Это возможно лишь в том случае, если преподаватель глубоко и точно ориентируется в теоретическом материале, его внутреннем строении. Поставленная цель должна быть достигнута студентом, только тогда она для него приобретет смысл, но достигнута в процессе решения задач. Следовательно, необходимо организовывать действия обучающихся: разбить задачу (проблему, вопрос) на ряд частных простых задач, каждая из которых приведет студента к постепенному решению основной задачи. В этом заключается основной метод развивающего обучения - постановка учебных задач и организация их решения. В связи с этим необходим совершенно иной характер взаимоотношений и преподавателей со студентами, и студентов между собой.

Традиционное обучение	Развивающее обучение
<p>опирается на показ и объяснение, как бы ни строил преподаватель свои отношения со студентами, в их основе всегда присутствует некоторая авторитарность. Учебный процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер диалога – преподавателя со студентом. Именно в этой совместной деятельности (причем, не только преподавателя и студента, но и учащихся между собой) рождается сопоставление точек зрения, анализ, вырабатывается новое знание, общая позиция.</p>	<p>строится так, что преподаватель в учебном процессе перестает быть просто транслятором знаний и контролером его усвоения, он становится организатором процесса добывания и использования знаний. Позиция студента тоже меняется: он становится «творцом», вырабатывает новые знания. В результате чего именно студент становится центральной фигурой учебного процесса. Подобное смещение акцентов требует изменений методов и приемов работы.</p>

Преподавателями кафедры общей и прикладной психологии Каз НПУ им. Абая и кафедры русской филологии, русской и мировой литературы факультета филологии, литературоведения и мировых языков КазНУ им. аль-Фараби накоплен интересный практический опыт по развивающему обучению, активизации познавательной деятельности обучающихся, стимулирования самостоятельного получения знаний. Рассмотрим некоторые формы работы развивающей технологии и

приведем примеры их использования в процессе преподавания дисциплин «Психология и развитие человека», «Русский язык» и «Русский язык для профессиональных целей».

Одной из хорошо себя зарекомендовавших форм работы является мини-лекция. Как известно мини-лекция представляет один из инновационных (англ. innovation – нововведение, новообразование) научных подходов. Студентам предлагается разработать и прочитать мини-лекцию. При подготовке к ми-

ни-лекции актуализируются знания, умения и навыки студентов по составлению: плана (названного, вопросного, цитатного), аннотации, реферата-обзора, реферата-резюме, тезисов, по отбору иллюстративного материала, по составлению списка рекомендуемой литературы. В ходе подготовки к мини-лекции студенты самостоятельно подбирают материал для занятия, осмысливают, систематизируют, обрабатывают его. В результате подготовительной деятельности рождается уникальный вторичный текст, который затем репрезентируется студентом на занятии. Подобная работа способствует, во-первых, усвоению сложной темы «Создание вторичных научных текстов», во-вторых, объединяет в формате одной мини-лекции различные способы составления учебно-профессиональных текстов, которые к концу семестра необходимо освоить студентам, в-третьих, развивает самостоятельность студентов при выполнении задания, в-четвертых, позволяет проявиться и реализоваться творческому и научно-исследовательскому потенциалу студентов, в-пятых, повышает познавательную любознательность, активность студентов, в-шестых, претворяет в реальность желание студентов – испытать свои силы в роли преподавателя.

Отметим уникальные особенности мини-лекции, состоящей из четырех основных этапов.

- Первый этап – составление текста мини-лекции, который должен быть грамотным. Это требует актуализации знаний, добытых ранее, в школе и на занятиях по дисциплине «Психология и развитие человека», «Русский язык».

- Второй этап – предварительный этап, предполагающий ознакомление студентов с большим массивом научной информации и осмысление полученной информации, отбор главной информации, отсечение – дополнительной.

- Третий этап – составление опорного конспекта. При составлении опорного конспекта, студенты выделяют основную и дополнительную информацию, ключевые слова,

формулируют тезисы.

- Четвертый этап заключается в написании реферата-обзора. Для этого студенту необходимо сопоставить точки зрения разных авторов, ученых по одной и той же проблеме. Используя языковые клише (стандартные языковые «формулы»), студенты создают вторичный текст.

- Пятый этап (заключительный этап) – презентация мини-лекции в аудитории. Студент-лектор, выступающий перед аудиторией в роли преподавателя, на практике учится излагать материал мини-лекции, следит за правильностью своей речи, за логикой изложения материала и, наконец, получает опыт публичного выступления.

Другая хорошо зарекомендовавшая себя форма работы – «проектное обучение». Смысл этой технологии состоит в организации исследовательской деятельности студентов. Проекты бывают различных типов: творческие, информативные, фантастические, исследовательские и т.д. Они могут охватывать разный по объему материал, требующий различных временных затрат на подготовку проекта (от 1 занятия до 1 семестра и более). «Технология проектного обучения – гибкая модель организации учебного процесса в высшей школе, ориентированная на творческую самореализацию личности обучаемого путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания учебного творческого проекта» (4, 47).

Например, при изучении темы «Функциональные стили русского языка» студентам предлагается разработать и подготовить к защите проект «Дом стилей русского языка». Для выполнения исследовательского проекта необходимо четко сформулировать задание и цель. Объектом «проектирования» становится стилистическая система русского языка с ее экстралингвистическими и языковыми признаками. Задача проектирования – систематизация знаний по вопросам определения стилей, выделения их языковых (фонетичес-

ких, лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических) признаков, разграничения разговорного и книжных стилей. Студенты, объединенные в команды по 4-6 человек (так называемые «архитектурные бюро»), актуализируя знания о системе русского языка, его функциональных разновидностях, «проектируют здание, дом» (создают графический рисунок), в котором составляющими элементами выступают термины по изучаемой теме, определенным образом структурированные и представленные во взаимосвязях. Студенты на таких занятиях могут объединяться в группы постоянного состава или в группы переменного состава в соответствии с целями занятия.

Особое внимание на этапе защиты проектов следует уделить отработке понятий и их взаимосвязям. При использовании подобного задания на этапе проверки знаний студентов, изображения и ассоциации, представленные в системных взаимосвязях в графической форме, позволяют преподавателю быстро и объективно отследить степень понимания и усвоения студентами терминологического аппарата изучаемой темы.

Описанная нами выше технология позволяет, во-первых, вовлечь в активную познавательную деятельность на практическом занятии максимальное количество студентов (100% вовлечение). Во-вторых, актуализировать самостоятельный поиск путей решения поставленной задачи. В-третьих, развивать критическое и творческое мышление обучающихся. В-четвертых, в процессе творческого обмена мыслями студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа ситуационных профессиональных задач и соответствующей информации. Возможность совещаться, обсуждать проблемы позволяет также удовлетворять потребность студентов в общении. В-пятых, дает возможность для взаимообучения, так как предполагает групповую форму работы и совещательный процесс. Интеллектуально развитые студенты занимают лидирующее поло-

жение, обучая отстающих в командной игре. В-шестых, проектирование воспринимается студентами как игра. Включение в структуру занятия игровых моментов используется для снятия усталости и для развития личностной свободы и раскованности ребят, особенно невротизированных, слабых и неуверенных в себе. В-седьмых, создается благоприятный эмоционально-психологический фон занятия, повышающий учебную мотивацию.

Одна и та же технология в зависимости от контингента студентов (учащихся), от их психологического настроения, уровня подготовки, в исполнении разных преподавателей (учителей) может выглядеть по-иному. Результаты, достигнутые разными преподавателями (учителями), использующими одну и ту же технологию, тоже будут различными, но близкими к некоему среднему арифметическому. Общим является стимулирование самостоятельности студентов (учащихся), их умений принимать решения и брать на себя ответственность, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Таким образом, развивающие технологии, описанные выше, способствуют решению всех тех задач, которые стоят перед вузом, школой и обществом в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов: под ред. Н.В. Бордовской. 2-е изд. стер. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
2. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать. – Алматы, 2007.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
4. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика. – М., 2006.

**ХЛЫСТОВ МИХАИЛ САВЕЛЬЕВИЧ**



**ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК И ЧЕЛОВЕК ШИРОКОЙ ДУШИ**

Ведущим фактором развития общества в нашем веке стало образование. Только там, где образованию уделяется должное внимание, мы видим прогресс практически во всех сферах общественной жизни. Страны, мобилизовавшие свои образовательные и научные ресурсы вышли вперед и диктуют сегодня экономические правила тем, кто опрометчиво решил, что образование – не главное и что для развития государства достаточно сосредоточить усилия в других направлениях.

Этим и объясняется важность кадрового потенциала той или иной страны в сфере образования, науки и физической культуры. В наш век такие педагоги, как профессор Михаил Савельевич Хлыстов, становятся национальным достоянием.

Хлыстову Михаилу Савельевичу 15 февраля 2012 года исполнилось 75 лет. За эти годы он прошел нелегкий путь от простого крестьянского парня до известного спортсме-

на, ученого - педагога. С раннего возраста он испытал все тяготы связанные с войной, следствием которого является голод в суровых условиях Сибири, где зима тянулась по шесть-семь месяцев. После окончания сельской средней школы в 1953 году, он поступает в Черемховский горный техникум, но мечта стать геологом у него осталась не реализованной. Судьба распорядилась по-своему. Три года с 1956 по 1959 г.г. он отдавал долг Родине в рядах Советской Армии и в ее военно-воздушных силах в самом тяжелом по тем временам регионе - на острове Сахалин. После окончания службы он поступает на работу подземным шахтером Кузбасса.

Будучи военнослужащим, а затем рабочим он начал упорно заниматься любимым видом спорта - тяжелой атлетикой, и уже в те годы он начал показывать высокие результаты. Большое желание заниматься спортом в 1962 году привело его в Казахский Госу-

дарственный институт физической культуры г.Алматы. Во время учебы в институте он не только стал ведущим спортсменом республики, выполнив нормативы мастера спорта СССР, но и неоднократно становился чемпионом КазССР, призером спартакиад СССР, чемпионом ДСО «Буревестник». Знания, которые получал Михаил Савельевич у известных педагогов в стенах вуза, одновременно активное участие во всех серьезных спортивных мероприятиях пробудили большой интерес к спортивной науке и практически ко всем важным ее отраслям как теория и методика спорта, физиология, спортивная медицина, спортивная педагогика и психология, где показывал отличные знания. Полученные результаты неоднократно докладывал на Всесоюзных студенческих научных конференциях по проблемам тренировки тяжелоатлетов.

После завершения обучения в 1967 году по настоянию ректора института Х.Мухамеджанова он был распределен преподавателем на кафедру бокса, борьбы и тяжелой атлетики. И так, вся остальная жизнь Михаила Савельевича была связана с Казахстаном и Алма-Атой. В 1971 году был направлен в целевую аспирантуру ГЦОЛИФК г.Москвы. И как он сам всегда говорит при встрече с друзьями: «всегда везло на хороших учителей». Действительно, учиться жизни и постигать науку, а затем результаты изложить в кандидатской диссертации под руководством великого человека, достояния Российского спорта, двукратного чемпиона Олимпийских игр, пятикратного чемпиона мира, доктора медицинских наук, академика А.Н.Воробьева – это, конечно же, великое счастье, как считает сам профессор Хлыстов М.С.

Я тоже считаю себя счастливым человеком за то, что судьба в семидесятые годы свела меня далеко от моего города в центре тогдашней нашей родины в Москве с Михаилом Савельевичем, к тому моменту завершившего подготовку в аспирантуре. Это знакомство в последующие годы переросло в большую дружбу в период совместной педагогической и научной деятельности, прошед-

шее испытание не только временем. А тогда, в далеком 1975 году, группа молодых преподавателей КазИФК, в числе которых был и я, по рекомендации ректора Канапии Габдуловича Ахметова была направлена в целевую аспирантуру центрального института физической культуры (ГЦОЛИФК) г.Москвы. Совершенно случайно в фойе ГЦОЛИФКа у лифта мы встретились с Михаилом Савельевичем. Мы оба сильно обрадовались встрече и задавали друг другу массу вопросов. Я ему рассказал о поступлении в аспирантуру к В.В.Варюшину. Как выяснилось к тому моменту Михаил Савельевич готовился к защите и за плечами у него был определенный опыт. Известие о моем поступлении в аспирантуру к мэтру спортивной науки В.В.Варюшину сильно обрадовало Михаила Савельевича и он сказал: «Молодец, ты первый казах, поступивший на кафедру футбола. Все зависит от тебя. У тебя будет все нормально». Мимолетная встреча в храме спортивной науки и напутствия Михаила Савельевича стали для меня навсегда жизненным ориентиром. С той судьбоносной встречи наши дороги не расходились по сей день.

За год до моего окончания учебы в аспирантуре, точнее 6 мая 1977 году, он защитил кандидатскую диссертацию на тему: «Экспериментальные исследования тренировочных нагрузок на технику выполнения тяжелоатлетических упражнений». Это работа и сегодня актуальна, так как силовая подготовка и методика техники выполнения при поднятии тяжести необходима во всех видах спорта и особенно в игровых. После защиты в течении пятнадцати лет до 1992 г. он заведовал кафедрой бокса, фехтования и тяжелой атлетики КазИФК. В период руководства Михаилом Савельевичем кафедра была одной из ведущих и «звездных» кафедр. Под его руководством работали заслуженные тренера СССР, Казахстана, ученые - педагоги, чьи имена записаны золотыми буквами в историю спортивной науки Казахстана. Это А.Д.Костин, А.Нурмаханов, Е.Войнов, Ю.Кнутарев, Ж.Тулегенов, С.Мустафин, А.Рымкулов и многие другие.



На этой кафедре учились и стали чемпионами Олимпийских игр, мира, Европы и СССР С.Новиков, В.Зайцев, В.Демьяненко, В.Мазин.

Поиск нового и испытание себя на новом поприще позволили М.С.Хлыстову в 1992 году принять приглашение Олимпийского комитета Китая поработать тренером сборной команды по тяжелой атлетике крупного округа Хе-нань. В 1995 году после завершения контракта Михаил Савельевич возвращается в Алматы и по 2000 год по приказу Министерства образования и науки РК он работает проректором по учебно-методическому комплексу, в который входили 12 крупнейших университетов республики. За заслуги в развитии спортивной науки в 1998 году решением ВАК РК ему было присвоено ученое звание профессора.

Вклад в науку, в подготовку научно-педагогических и спортивных кадров не был оставлен без внимания и достойно оценен. Он награжден орденом Ветерана Труда СССР, дважды знаком «Отличник Министерства образования Республики Казахстан», Золотой медалью Национально-практического центра РК за успешные достижения в науке и за особые заслуги в области Физической культуры и спорта. Имеет более 100 научных публикаций, в числе которых учебно-методические пособия, методические рекомендации.

В 1988 г. выпустил учебник «Тяжелая атлетика» для спортивных вузов Советского Союза. Подготовил более 18 мастеров спорта СССР и Казахстана. На протяжении всех трудовых лет вел научно-исследовательскую работу со студентами соискателями преподавателями и аспирантами. Под руководством Хлыстова Михаила Савельевича было защищено 6 кандидатских диссертаций. Многократно выступал в качестве оппонента по кандидатским и докторским диссертациям. Член Азиатской Федерации тяжелой атлетики, судья международной категории профессор М.С.Хлыстов имеет патенты на 14 изобретений в области спорта.

В 2000 году, занимая руководящие должности, мы были вынуждены уйти из родного

«Альма-Матер». Но, как говорится, все, что ни делается, то к лучшему. Приглашение на работу нас уважаемым ректором Токмухамедом Сальменовичем Садыковым в АГУ им.Абая для нас, конечно, было неожиданным, и вместе с тем радостным. Нам была оказана великая честь со стороны Председателя Совета ректоров вузов республики. Я получил назначение на должность заведующего кафедрой педагогики начальной школы, а Михаил Савельевич был принят на должность профессора кафедры. И нам с Михаилом Савельевичем пришлось жизнь начинать с начала, с новой страницы, с чистого листа. Здесь нам помогли опыт, накопленный в Москве, соприкосновение с известными учеными, педагогами, спортсменами, под влиянием которых формировались наши научные интересы, взгляды, да и вообще нравственные качества.

Вместе с тем, нам не трудно было адаптироваться в новых условиях, где сама обстановка, взаимоотношения между коллегами и менталитет был совершенно иными. Здесь царил, царит и сегодня высокая нравственная культура, бережное отношение к специалистам.

Проработав год на кафедре, мы поняли, что для дальнейшего развития кафедры надо создавать новые специальности. Конечно же, приоритетным мы сочли специальность «физическая культура». А позже были открыты другие специальности. И здесь нам большую помощь оказала профессор А.Н. Ильясова. Но мощную поддержку мы ощутили со стороны академика Т.С. Садыкова, декана психолого-педагогического факультета в тот период профессора Р.М. Коянбаева, зав.кафедрой психологии Ж.И. Намазбаевой и всего руководства университета. Таким образом, в 2003 году мы открыли на кафедре специальность «Начальная военная и физическая подготовка». Лицензию об открытии специальности мы получили в июле месяце и практически у нас не было времени для проведения профориентационной работы с абитуриентами, но тем не менее, к нам в первый же год на платной основе поступило 75 студентов, а в

последующие годы эта цифра переваливала за 200 и 500 человек. В этом был огромный вклад М.С.Хлыстова.

По прошествии времени на базе двух специальностей была создана в 2008 году самостоятельная кафедра, а в 2009 году приказом академика Пралиева С.Ж. был открыт факультет «Физической культуры и начальной военной подготовки». Была масса трудностей, которые пришлось нам пережить вместе с Михаилом Савельевичем. И я рад и горд тем, что на моем жизненном пути встретился человек щедрой души, знаток своего дела, светлый человек – Михаил Савельевич.

Михаил Савельевич! Наш коллектив факультета физической культуры и начальной военной подготовки гордится тем, что судьба подарила нам Вас – одного из основоположников факультета, настоящего Учителя. В Вас всегда подкупает интеллигентность, добро-

желательность, простота в общении. Вашему творческому потенциалу, силе, воле духа можно только позавидовать. Ведь в нашей педагогической профессии тот, кто сам испытал на себе тяготы жизни, радость побед и горечь поражений, не может уже жить без активной педагогической деятельности. Мы знаем, что Вы прекрасный спутник жизни, главный и любимый человек в семье и уважаем среди коллег.

Уважаемый Михаил Савельевич, от имени всего коллектива, поздравляя с Юбилеем, желаем Вам долгие творческие лета, огромного и крепкого здоровья, кипучей энергии, много радости, удачи, семейного благополучия и исполнения всех ваших планов и желаний!

*д.п.н., профессор,  
заслуженный тренер РК  
Адамбеков К.И.*

**БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ**

**Нурiev М.А.** – директор НИИ инновационных технологий и содержания образования КазНПУ им.Абая, профессор, Заслуженный работник высшей школы РК.

**Якупова А.Н.** – заместитель директора НИИ инновационных технологий и содержания образования КазНПУ им.Абая.

**Сейсенбаева Ж.А.** – к.ф.н., начальник отдела исследования, разработки и совершенствования уровня образовательного процесса и их содержания.

**Түргынбаева Б.А.** – п.ғ.д., профессор, Магистратура және докторантура институты психологиялық-педагогикалық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі.

**Vainius Smalskys** – doctor of social sciences, associated professor, Mykolas Romeris University, Faculty of politics and Management, head of department of public Administration.

**Jolanta Urbanovič** - doctor of social sciences, Mykolas Romeris University, Faculty of politics and Management, lecturer of department of public Administration.

**Алимбеков А.** – д.п.н., профессор Кыргызско – Турецкого университета «Манас» г.Бишкек, Кыргызстан.

**Бантова Ф. Т.** – преподаватель кафедры педагогики и методики физического воспитания Кыргызская государственная академия физической культуры и спорта (КГАФК), г. Бишкек, Кыргызстан.

**Асипова Н. А.** – д.п.н., профессор зав. кафедрой педагогики Кыргызско – Турецкого университета «Манас», г. Бишкек, Кыргызстан.

**Шамардина М. В.** – к. п. н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ГОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск, Россия.

**Жосан А. Э.** – к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Кировоградский областной институт последипломного педагогического образования имени В.Сухомлинского, г. Кировоград, Украина.

**Абаев В.Е.** – к.п.н., и.о. доцента кафедры практического русского языка КазНПУ имени Абая.

**Ивков А.С.** – к.ист.н., доцент Алматинского хореографического училища имени А.В.Селезнева.

**Мазилев В.А.** – д. пс.н., профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

**Полонский В.М.** – д.п.н., академик РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики, г.Москва, Россия.

**Шадрин Н. С.** – д.пс.н., к.ф.н., профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова.

**Кдырбаева А.А.** – к. физ-мат.н., профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования КазНПУ им. Абая.

**Бейсенбаева А.А.** – д.п.н. профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин института магистратуры и докторантуры PhD.

**Адирбекова Ж.С.** – магистрант кафедры психолого-педагогических дисциплин института магистратуры и докторантуры PhD.

**Каримова Р.Б.** – д.пс.н., профессор, заведующая кафедрой общей и прикладной психологии КазНПУ им.Абая.

**Куаналиева М.А.** – аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының психология магистрі.

**Намазбаева Ж.И.** – д.пс.н., директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая.

**Лавриненко Н.С.** – магистр психологии НИИ психологии КазНПУ им.Абая.

**Комаров О.Е.** – к.соц.н., доцент ВАК, член-корреспондент РАМ, директор социологического центра «Консалтинг» Павлодарского государственного педагогического института.

**Аманова И.Қ.** – п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-дың жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті.

**Мухаммадиев И.С.** – к.и.н., старший помощник прокурора Согдийской области Республики Таджикистан.

**Ізтлеуова С.** – ф.ғ.д. Абай атындағы ҚазҰПУ, Абайтану ҒЗО.

**Әбдіғұлова Б. К.** – п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ Отан тарихы және тарихты оқыту әдістемесі кафедрасының профессоры.

**Хайруллин Г.Т.** – д.п.н., профессор кафедры педагогики КазНПУ им.Абая

**Муналбаева У.Д.** – д.п.н., доцент Казахской национальной академии искусств им.Т. Жургенова.

**Демеуова Л.Н.** – к.п.н., доцент кафедры педагогики КазНПУ им.Абая

**Бражникова Е.Д.** – к.п.н., КГУ ОШ №82

**Жусубалиева М. Т.** – преподаватель межфакультетской кафедры русского языка, Ошского государственного университета, г.Ош, Кыргызстан.

**Орманова З.Қ.** – к.п.н., доцент кафедры общей и прикладной психологии Каз НПУ им. Абая.

**Аутаева А.Қ.** – Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы педагогика кафедрасының доценті.

**Бутабаева Л.А.** – педагогика ғылымдарының магистрі.

**Исабекова Т.Ш.** – Абай атындағы ҚазҰПУ психология ҒЗИ қызметкері, колледж оқытушысы.

**Байдосова Ж.О.** – Абай атындағы ҚазҰПУ колледжінің 4-курс студенті.

**Бурлачук Л.Ф.** – д.п.н., профессор, декан факультета психологии Киевского Национального университета им.Т Шевченко, действительный член-корр. АПН Украины.

**Казахбаева Г. И.** – магистр педагогики и психологии, научный сотрудник научно-технической лаборатории превентивной суицидологии КазНПУ им.Абая.

**Сексенбаева Л.И.** – к.п.н., доцент кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им.Абая.

**Махмутов С. А.** – д.п.н., директор института информатизации образования КазНПУ им. Абая.

**Михалкин С.А.** – начальник отдела института информатизации образования КазНПУ им. Абая.

**Колмыков Е.А.** – магистрант Казахского экономического университета им. Т. Рыскулова.

**Югай Д.В.** - магистрант Казахского экономического университета им. Т. Рыскулова.

**Тохтамова Р.К.** – ст.пр. кафедры практического русского языка КазНПУ имени Абая .

**Тусубекова К.К.** – к.п.н., и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии Каз НПУ им. Абая.

**Когай Э.Р.** – к.ф.н., доцент кафедры русской филологииб русской мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби

**Сулейменова С.С.** – старший преподаватель кафедры русской филологииб русской мировой литературы КазНУ им. аль-Фараби

**Кожобекова Ж.Ж.** – учитель казахского языка и литературы общеобразовательной школы № 142 г. Алматы

**Адамбеков К.И.** – д.п.н., профессор, Заслуженный тренер РК, зав. кафедрой оздоровительной физической культуры

## МАЗМУНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

### Білім берудің бүгінгі проблемалары – Современные проблемы образования

Нурiev М.А., Якупова А.Н., Сейсенбаева Ж.А. К проблеме совершенствования траектории и содержания образования в РК. ....	6
Тұрғынбаева Б.А. Педагогикалық шығармашылық жоғарғы білім беру сапасын көтерудің факторы. ....	15
Vainius Smalskys, Jolanta Urbanovič Possibilities for the Modernization of University Management within the Process of the Creation of a European Higher Education Area. ....	20
Алимбеков А. Развитие этнопедагогического мышления у будущих учителей. ....	33
Байтова Ф. Т. Проблемы этнопедагогической подготовки будущего учителя на материалах эпоса «Манас» ....	37
Асипова Н.А. Основные направления социально-педагогической компетентности работников сферы образования. ....	41
Шамардина М.В. Самореализация как условие профессиональной компетентности. ....	46
Жосан А.Э. Развивающая функция школьной учебной литературы в контексте современной парадигмы образования. ....	54
Абаев В.Е., Ивков А.С. Интегрированное изучение гуманитарных дисциплин (на примере электронного урока по русскому языку и философии). ....	62

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

Мазилев В.А. Методологические исследования в современной российской психологии ..... 67	67
Полонский В.М. Методы и критерии оценки новизны результатов научно-педагогических исследований. ....	80
Шадрин Н.С. Новые парадигмы общения и движение личности к «бытию-в-мире»: реальные возможности и препятствия. ....	85
Кдырбаева А.А. Методологические аспекты подготовки будущих специалистов начального образования к профессиональной деятельности. ....	94
Бейсенбаева А.А., Адирбекова Ж.С. Жоғары сынып оқушыларының интеллектуалдық дамуының теориялық аспектілері ..... 98	98

### Педагогикалық және психологиялық ғылым – қоғамға Педагогическая и психологическая наука – обществу

Каримова Р.Б. Суицидологическая превенция как актуальная проблема современного общества ..... 104	104
Қуаналиева М.А. Оқушылардың мамандық таңдауындағы ерекшеліктерін зерттеу мәселелері ..... 111	111
Намазбаева Ж.И., Лавриненко Н.С. Мотив профессионального выбора студентов колледжа как фактор профессиональной готовности к педагогической деятельности ..... 115	115
Комаров О.Е. Удовлетворенность студентов качеством образовательных процессов вуза (опыт социологического исследования в ПГПИ) ..... 121	121
Аманова И.Қ., Қуаналиева М.А. Өзін-өзі танытатын тұлғаның кикілжінді жағдайларды конструктивті шешу тәсілдері ..... 126	126

## Педагогика, психология және білім беру тарихы История педагогики, психологии и образования

Мухаммадиев И.С. Решение задач всеобуча в годы великой отечественной войны.....	131
Ізтілеуова С. Шәкәрімнің кемелдену кезеңінің ерекшеліктері .....	135
Әбдіғұлова Б.Қ. Тарихты оқыту әдістемесі пәні – студенттерді елжандылыққа тәрбиелеу құралы.....	139

### Тәрбие мәселелері Вопросы воспитания

Хайруллин Г.Т., Муналбаева У.Д., Демеуова Л.Н. О проблеме формирования гражданственности .....	145
Бражникова Е.Д. Экологическое воспитание младших школьников .....	150
Жусубалиева М. Т. Критерии, определяющие уровень сформированности духовно-правственной воспитанности старшеклассников средствами этнокультурных традиций .....	154

### Қолданбалы психология және психотерапия Прикладная психология и психотерапия

Орманова З.Қ. Қазіргі кәсіби маман педагог-психологтың мектептегі қызметінің ерекшеліктері.....	159
Аугаева А.Н., Бугабаева Л.А. Кохлеарлы имплантталған балалардың сөйлеу тілін дамытудың психологиялық негіздері .....	163
Исабекова Т.Ш., Байдосова Ж.О. Бастауыш мектептегі қарым-қатынастың психологиялық ерекшеліктері.....	169
Бурлачук Л.Ф., Каримова Р.Б., Казахбаева Г.И. Деструктивные социальные эпидемии подростков как психолого-педагогическая проблема.....	173
Сексенбаева Л.И. Психоанализ процесса управления .....	179

### Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары Современные методики и технологии обучения

Махмутов С. А., Михалкин С.А., Колмыков Е.А., Югай Д.В. Вопросы создания информационной среды для интеллектуальных школ первого Президента Республики Казахстан....	184
Абаев В.Е., Тохтамова Р.К. К вопросу о разработке электронных учебных изданий.....	189
Тусубекова К.К., Когай Э.Р., Сулейменова С.С., Кожабекова Ж.Ж. Развивающее обучение на занятиях в вузе и школе.....	193

### Мерейтоймен құттықтаймыз – Поздравляем юбиляра

Хлыстов Михаил Савельевич .....	198
---------------------------------	-----

## Авторлар назарына!

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар.

Журналға қабылданатын мақаланың көлемі 5 бет немесе одан да көп.

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 тақырыбы;
- орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шет елдік авторлардың мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде );
- түйін 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. Редакцияның көзқарасы жарияланып отырған материалдар авторларының пікірлерімен сәйкес келмеуі мүмкін. Редакция авторлармен келіспей-ақ тақырыптарды өзгерту, мақалалардың мәтіндерін қысқарту мен оларға қажетті стилистикалық түзетулер енгізу құқын өзінде қалдырады. Фактілердің дәлелдігі үшін жарияланып отырған мақалалардың авторлары жауапты.

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.

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](mailto:pedagogika@kaznpu.kz) бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны : 8 (7272) 91-91-82.

Журналға «Казпочта» АҚ арқылы жазылуға болады. Жеке жазылушылар және заңды тұлғалар үшін жазылу индексі 74253. Жылдық жазылым бағасы шамамен 2880 теңге. Журналға жазылғандар мақала шығару үшін төленетін төлем ақыдан босатылады.

*Редакция алқасы*



## К сведению авторов!

Требования к научным статьям следующие.

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

- фамилия, имя, отчество 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. Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов. Редакция оставляет за собой право менять заголовки, сокращать тексты статей и вносить в них необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей.

Стоимость публикации 1 страницы текста – 500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК KZ17856000000086696 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г.Алматы, БИК KСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по адресу : 050010 г.Алматы. проспект Достык,13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте e-mail: [pedagogika@kaznpu.kz](mailto:pedagogika@kaznpu.kz). Телефон для справок: 8(7272)91-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта». Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков 74253. Стоимость годовой подписки на журнал примерно 2880 тенге. Лица, подписавшиеся на журнал, будут освобождены от оплаты за публикацию статей в течение года.

*Редакционный совет*

---

Отпечатано в типографии издательства «Ұлағат»  
КазНПУ им.Абая.

Подписано в печать 27.03.2012.

Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага сыктывкарская. Печать – RISO.  
26.0 п.л. Тираж 350. Заказ №252.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая  
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.

