

ISSN 2077 - 6861

ПЕДАГОГИКА *және* ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGICS *and* PSYCHOLOGY

2011 № 4



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



ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ И ПСИХОЛОГИЯ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

4(9) 2011

4

БАС РЕДАКТОР

С. Ж. ПІРӘЛИЕВ

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.А.** – п.ғ.к. профессор, **Бекбоев И.Б.** – Кыргыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, **Уманов Г.А.** – «Престиж» оқу кешенінің президенті, **Құсайынов А.К.** – Еуразия гуманитарлық институтының ректоры, **Әбілқасымова А.Е.** – Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының президенті, **Жарықбаев Қ.К.** – Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедагогика орталығының директоры, **Қазмағанбетов А.Г.** – Ақмола облысының білім беру саласын бақылау бойынша департаментінің директоры, **Шадрин Н.С.** – Павлодар мемлекеттік университетінің профессоры, **Суннатов Р.И.** – М.Ломоносов атындағы ММУ-дің Ташкент қаласындағы филиалының профессоры, **Джуринский А.Н.** – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Абдуллин Э.В.** – Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті кәсіби білім беру кафедрасының меңгерушісі, **Асипова А.Н.** – Манас атындағы Кыргыз-Түрік университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, орталығының директоры, **Шаханова Р.Ә.** – Абай ат. Қаз ҰПУ магистратура және PhD докторантура институты филологиялық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі, **Әлмұхамбетов Б.А.** – Абай ат. ҚазҰПУ көркем сурет-графика факультетінің деканы, **Төлеубекова Р.К.** – п.ғ.д., профессор, **Калиева С.И.** – Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану кафедрасының профессоры, **Бейсенбаева А.А.** – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының психологиялық-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, **Бидайбеков Е.Ы.** – Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының информатика және білім беруді ақпараттандыру кафедрасының меңгерушісі, **Шалғынбаева К.К.** – Л.Н.Гумилев ат. Еуразия Ұлттық университетінің педагогика кафедрасының меңгерушісі, **Ибраимова Ж.Қ.** – Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері, **Жампеисова Қ.Қ.** – 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. ПРАЛИЕВ

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Қайдарова А.Д. – заместитель главного редактора, **Мухитова Р.Б.** – научный 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», **Кусанов А.К.** – ректор Евразийского гуманитарного института, **Абылкасымова А.Е.** – президент Казахской национальной академии образования имени Ы.Алтынсарина, **Жарықбаев Қ.Б.** – директор центра этнопсихологии и этнопедагогике им.Т.Тажібаева, **Қазмағанбетов А.Г.** – директор Департамента по контролю в сфере образования Ақмолинской области, **Шадрин Н.С.** – профессор Павлодарского государственного университета, **Суннатов Р.И.** – профессор филиала МГУ имени Ломоносова в г.Ташкент, **Джуринский А.Н.** – заведующий кафедрой педагогики Московского педагогического государственного университета, **Асипова А.Н.** – 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, **Алмұхамбетов Б.А.** – декан художественно-графического факультета КазНПУ им.Абая, **Төлеубекова Р.К.** – д.п.н., профессор, **Калиева С.И.** – профессор кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая, **Хан Н.Н.** – профессор кафедры национальной культуры и самопознания КазНПУ им.Абая, **Бейсенбаева А.А.** – профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Бидайбеков Е.Ы.** – заведующий кафедрой информатики и информатизации образования института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им.Абая, **Шалғынбаева К.К.** – заведующая кафедрой педагогики Евразийского национального университета им.Л.Н.Гумилева, **Ибраимова Ж.Қ.** – в.н.с НИИ психологии КазНПУ им.Абая, **Жампеисова К.К.** – д.п.н., профессор, **Оспанова Б.А.** – заведующая кафедрой психологии Международного Казахско-Турецкого университета им.Х.А.Ясауи, **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, **Berkimbaev Sh.K.** – professor, **Bekboev A.A.** – corresponding member of the NAS, **Umanov G.A.** – president of academic complex «Prestige», **Kussainov A.K.** – rector of the Eurasian Humanitarian Institute, **Abylkasimova A.E.** – president of Kazakh National Academy of Education after I. Altynsarin, **Zharykbayev K.B.** – director of ethno psychology and ethno pedagogic centre after Tazhibayev T., **Kazmaganbetov A.G.** – director of the department of control in educational sphere of Akmola region, **Shadrin N.S.** – professor of Pavlodar State University, **Sunnatova R.I.** – professor of Moscow State University branch in Tashkent, **Dzurinsky A.N.** – head of the chair of pedagogies of Moscow Pedagogical State University, **Abdullin E.B.** – head of the chair of professional education of Moscow Pedagogical National University, **Assipova N.A.** – head of the chair of pedagogies of Kyrgyz - Turkish University after Manas, **Dobayev K.D.** – 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, **Beisenbayeva 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, **Zhampaisova 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!

Журналдың кезекті саны жаңа 2012 жылдың басында жарық көріп отыр. Осыған байланысты әдетте істелінген жұмыстар қорытындыланып, болашаққа жоспарлар белгіленеді. «Педагогика және психология» журналының редакциялық кеңесі журналдың алғашқы саны жарық көрген 2009 жылдан бері 9 нөмірі шыққанын және оларда психология-педагогиканың өзекті мәселелері бойынша үш жүзден астам ғылыми мақалалар мен сұхбаттар жарияланғанын атап өтуге болады. Журналда жарияланған материалдарда үздіксіз білім берудің барлық сатылары мен деңгейлері қамтылды деуге болады. Журналдың авторлары мен сараптамашылары білім, оқыту мен тәрбие саласының беделді ғалымдары мен мамандары болғанын айтуға тиіспіз. Журналдың өз оқырмандарының аудиториясы қалыптасты: Қазақстан Республикасының педагогикалық қауымдастығы.

Бұл санында Қазақстан, Қырғызстан, Ресей, Әзірбайжан, Литва ғалымдарының, педагогтары мен мұғалімдерінің педагогика, психология педагогика мен білім берудің тарихы, тәрбие берудің теориясы мен әдістемесінің өзекті мәселелері бойынша зерттеулерінің нәтижелері жарияланып отыр. Жоғарғы оқу орындарында білім беру ұйымдары мен психологиялық қызмет басшыларының басқару қызметіндегі стандартизациялау мен жоғары білімнің сапасы проблемаларының методологиялық сипаттағы мәселелері қарастырылады.

Жоғары білімді стандартизациялау мен сапасы жөніндегі мақалада білім саласындағы стандарттардың сан алуан түрлері, олардың бір-бірімен өзара байланысы жан-жақты қарастырылады және білім мониторингі құралдарын жетілдіру жөнінде бірқатар іс-шаралар ұсынылады.

Трансцендентальді медитация жүйесінде психологтарда кейінгі уақытта ерекше жалғарту алған медитативті мәдениеттің тарихы рухани дәстүрлерін ашып көрсететін жұмыстар жеке атап өтуді қажет етеді.

Жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық-педагогикалық бейімделуі, тестік бақылаудың – педагогикалық өлшемі, оқырмандар психологиясы және басқалар сияқты ерекше жиі кездесетін мәселелерді талдауға өзіндік тұрғыдан келуге ұмтылған жұмыстар да қызықты.

«Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары» айдарында бірқатар маңызды мәселелер қамтылды. Олардың ішінде – қазіргі заман физикасын оқытудың сапасын басқаруда оқытудың интерактивті технологиялары; тілдік білім беру жүйесінде қазақ тілін оқытудың теориясы мен технологиясы; оқытудың үш өлшемді әдістемелі жүйесі үздіксіз білім жүйесін модернизациялаудың тиімді механизмі ретінде Қазақстан Республикасында 12 жылдық мектептер жағдайында нәтижеге бағдар ұстанған оқытудың моделін жүзеге асырушы дидактикалық құрал ретінде пайдалануы мүмкін.

«Педагогика, психология және білім беру тарихы» айдары өзіне ғылыми мақалаларды біріктіреді: тарихи-педагогикалық білімнің функциялары мен мәні туралы; поляк ғалымы Мария Гжегожевскаяның арнайы білім беруді дамытуға қосқан үлесі туралы; Абай Құнанбаевтың әдеби шығармаларын психологиялық талдау контекстінде «ақыл» және «ой» ұғымы туралы.

Мақалада Ресейдегі соңғы жиырма жыл ішіндегі педагогика мен білім беру тарихы саласындағы зерттеулерді ұйымдастыру тәжірибесі туралы салиқалы материалдар ғалымдардың назарын аударады. Педагогикалық ғылымтану мен педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан тарихи-педагогикалық білімнің мәні мен қызметтері пайымдалады. Мақаланы Қазақстан Республикасы Президентінің Халықаралық «Болашақ» бағдарламасы бойынша ғылыми тәжірибе аясында қазақстандық ғалым дайындаған.

Бұл санда тәрбие мәселелері Абай атындағы ҚазҰПУ-де ұлттық тәрбиенің теоретикалық-әдістемелік аспектілерінен, оларды шешудің жолдары, өзін-өзі тәрбиелеу мәсе-

лелері, студенттердің бір-бірімен араласу мәдениеті, сондай-ақ отбасылық тәрбиенің әлеуметтік-психологиялық мәселелеріне дейін кең қамтылып отыр. Бұлардан бөлек журналдың осы санынан философиялық, теологиялық, психологиялық әдебиеттер контекстінде бүгінгі заманның жаһандық мәселесі ретінде рухани тәрбие туралы, руханиялықты тәрбиелеуге методологиялық талпыныстар туралы, рухани құндылықтардың мазмұны туралы материалдарды да табуға болады.

«Педагогика және психология» журналы еліміздің педагогтары үшін ғылымды одан

әрі дамытуға жәрдемдесетін кәсіби және шығармашылық жоспарлары мен ойларын жүзеге асыруда және оқушы шәкірттер мен жастарды тәрбиелеудегі игілікті істе сенімді көмекші болды және болып қала береді деп сенеміз.

Редакциялық кеңес алдағы уақытта ТМД елдерімен және алыс шетелдермен арадағы байланыстарды кеңейтуді, сондай-ақ жариялайтын материалдардың сапасын көтеріп, жаңа айдарлар ашуды жоспарлап отыр.

Құрметті оқырмандар! Сіздерден ұсыныстар мен мақалаларыңызды күтеміз.

Құрметпен,

Бас редактор



С. Ж. Пірәлиев

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Очередной номер журнала выходит в преддверии нового 2012 года. В связи с этим обычно подводятся итоги работы, намечаются планы на будущее. Редакционный совет журнала «Педагогика и психология» может отметить, что с момента выхода первого номера в 2009 году было выпущено 9 номеров, в которых было опубликовано более трехсот научных статей и несколько интервью по актуальным психолого-педагогическим проблемам. В наших публикациях охвачены практически все ступени и уровни непрерывного образования. Авторами и экспертами журнала были авторитетные ученые, специалисты в области образования, обучения и воспитания. У журнала уже сформировалась своя читательская аудитория: педагогическая общественность Республики Казахстан.

В данном номере представлены результаты исследований ученых, педагогов и учителей Казахстана, Киргизии, России, Азербайджана, Литвы по актуальным проблемам педагогики, психологии, истории педагогики и образования, теории и методики воспитания. Рассматриваются вопросы методологического характера; проблемы стандартизации и качества высшего образования; управленческой деятельности руководителей организаций образования; психологической службы в вузе и др.

В статье по вопросам стандартизации и качества высшего образования подробно рассматриваются различные виды стандартов в области образования, связь между ними и предлагаются некоторые меры по совершенствованию инструментария образовательного мониторинга.

Отдельного упоминания заслуживают работы, освещающие исторические духовные традиции медитативной культуры, получившие затем особое преломление в системах трансцендентальной медитации у психологов; воспитание духовности как глобальной проблемы современности в контексте философской, теологической, психологической литературы; методологические подходы к вос-

питанию духовности; содержание духовных ценностей.

В целом, вопросы воспитания в номере представлены широко: от теоретико-методологических аспектов национального воспитания КазНПУ им. Абая и путей их решения до проблем самовоспитания, от культуры общения студентов до социально-психологических проблем семейного воспитания.

Интересны своим подходом работы, анализирующие более частные вопросы, такие как вопросы психолого-педагогической адаптации студентов в вузе, педагогического измерения – тестового контроля; читательской психологии, материал о трехмерной методической системе как эффективном механизме модернизации системы непрерывного образования, которая может быть использована в качестве дидактического инструмента, реализующего модель обучения, ориентированную на результат в условиях 12-летней школы в Республике Казахстан.

В рубрике «Современные методики и технологии обучения» освещается целый ряд насущных проблем. Среди них – интерактивные технологии обучения в управлении качеством преподавания современной физики; теория и технология обучения казахскому языку в системе полиязычного образования и др.

Рубрика «История педагогики, психологии и образования» включает в себя научные статьи о сущности и функциях историко-педагогического знания; о вкладе польского педагога Марии Гжегожевской в развитие специального образования; о понятиях «ум» и «мысль» в контексте психологического анализа литературных произведений Абая Кунанбаева.

Заслуживает внимания ученых основательный материал об опыте организации исследований проблем истории педагогики образования в России за последнее двадцатилетие, где представлено авторское понимание сущности и функции историко-педагогического знания в контексте педагогического на-уковедения и методологии педагогики. Статья

подготовлена казахстанским ученым в рамках научной стажировки по Международной программе Президента Республики Казахстан «Болашақ».

Надеемся, что журнал «Педагогика и психология» стал и станет для педагогов страны хорошим помощником в реализации профессиональных и творческих планов и замыслов, способствует дальнейшему развитию науки

и благородному делу воспитания учащихся и молодежи.

Редакционный совет намечает на будущее расширить существующие связи со странами СНГ и дальнего зарубежья, а также повысить качество выпускаемых материалов, ввести новые рубрики.

Уважаемые читатели! Ждем от Вас предложений и Ваших статей.

С уважением,
главный редактор



С.Ж. Пралиев

В.И. РОМАНОВ, Р.Б. МУХИТОВА

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СТАНДАРТИЗАЦИИ И КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются различные виды стандартов в области образования и связь между ними. В целях получения реальной картины качества образования предлагаются некоторые меры по совершенствованию инструментария образовательного мониторинга.

Мақалада білім беру саласындағы әртүрлі стандарттармен олардың арасындағы байланыстар қарастырылады. Оқытудың нақты картинасын алу мақсатында білім беру мониторингі құралдарын жетілдіру жөнінде кейбір іс-шаралар ұсынылады.

Annotation

The article studies different types of standards in the sphere of education and connections between them. In getting the real picture of the quality of education the researcher offers some measures on developing the instruments of monitoring.

Ключевые слова: государственные общеобязательные стандарты образования, объекты стандартизации, государственная аттестация, стандарты аккредитации.

В соответствии со статьей 30 Конституции РК, государство устанавливает общеобязательные стандарты образования, которым должна соответствовать деятельность любых учебных заведений. Но эта деятельность, в частности вузов, многогранна: образовательная (учебно-воспитательная), научно-исследовательская, учебно-методическая, финансово-хозяйственная, международная и др. Многообразны и ее результаты: образовательные услуги, научно-техническая продукция, учебно-методическая продукция и др. О каком виде деятельности применительно к государственным общеобязательным стандартам образования идет речь и что понимается здесь под образованием?

Рассматривая образование как образовательную деятельность, как образовательный процесс (включая его результат), т.е. процесс усвоения систематизированных знаний (в т.ч. умений, навыков и компетенций), отметим, что этот процесс естественно характеризуется содержанием образования (комплекс знаний, предназначенных для их передачи-освоения), максимальным объемом учебной нагрузки обучающихся («объем» знаний, выражен-

ный, в частности, в кредитах и соответствующий в т.ч. санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам) и уровнем подготовки обучающихся (уровень освоения знаний). При этом предполагается заблаговременное выполнение всех квалификационных условий для осуществления образовательной деятельности, наличие необходимых элементов «входа» и образовательной среды. Совокупность общих требований по каждому уровню образования к указанным трем характеристикам образования определяет стандарты образования, которые статьей 56 Закона РК «Об образовании» называются государственными общеобязательными стандартами образования (ГОСО РК) /1/.

ГОСО РК предназначены для обеспечения:

- качества образования;
- единства образовательного пространства РК;
- основы для объективной оценки деятельности организаций образования;
- признания и установления эквивалентности документов иностранных государств об образовании.

Отметим следующие особенности ГОСО РК, отличающие их от других стандартов в области образования и в других сферах:

1. В ГОСО РК под понятием «образование» понимается образовательный процесс, т.е. процесс обучения и воспитания, а реализуется этот процесс для конкретной образовательной программы через рабочие учебные планы и учебные программы (силлабусы).

2. Применительно к ГОСО объектом стандартизации является само образование (с учетом его уровня, специальности). В основе требований, определяемых стандартом, лежат знания, которые, как известно, нематериальны, являются результатом познания действительности, ее отражением в мышлении человека. Недаром говорят, что получить образование – значит обогатиться знаниями.

3. Требования, определяемые ГОСО, формируются на основе потребностей и ожиданий потребителей (работодатели, личность, сотрудники, общество, государство), которые естественно меняются. Поэтому разработчики стандартов должны знать именно сегодняшние требования потребителей к качеству образовательных услуг с учетом передового международного опыта.

4. ГОСО не содержит квалификационных требований, предъявляемых к образовательной деятельности, ибо они носят «опережающий» характер по отношению к требованиям ГОСО и утверждаются постановлением Правительства РК.

5. Совокупность, к примеру, ГОСО «Высшее образование. Основные положения» и государственных общеобязательных стандартов по специальностям высшего образования составляет единый ГОСО «Высшее образование» (в основном по образовательным программам бакалавриата).

6. В рамках одного уровня образования и конкретной специальности требования ГОСО обязательны для всех соответствующих организаций образования, независимо от форм собственности, их типа и вида. Поэтому эти стандарты являются общеобязательными /1/.

7. Требования ГОСО являются также общими и обязательными для организаций образования (в т.ч. преподавателей) и обучающихся:

- педагогический работник обязан обеспечить качество предоставляемых образовательных услуг в соответствии с требованиями ГОСО;

- обучающиеся и воспитанники обязаны овладевать знаниями, умениями, практическими навыками и компетенциями в соответствии с требованиями ГОСО /1/.

8. Невыполнение требований ГОСО влечет для организаций образования и обучающихся подобные адекватные последствия:

- при невыполнении требований ГОСО, установленном по результатам государственной аттестации организации образования, она признается неаттестованной. Факт неаттестации организации образования, свидетельствующий о несоответствии качества образования требованиям ГОСО, является основанием для приостановления действия лицензии на право ведения образовательной деятельности;

- при невыполнении требований ГОСО, установленном по результатам итоговой аттестации обучающегося, он признается неаттестованным, что является основанием для отказа ему в получении документа об образовании.

9. Определение порядка разработки и утверждения ГОСО является компетенцией Правительства РК, а организация разработки и утверждения ГОСО, их согласование в отношении ГОСО медицинского, фармацевтического и военного образования является компетенцией уполномоченного органа в области образования /1,2/. Это безусловно вытекает из исключительной, приоритетной роли образования в жизни государства, общества, граждан. В общем случае процедура утверждения государственных стандартов иная /3/.

10. Состояние и результативность образовательного процесса характеризуют качество образования и образовательных услуг, как степень соответствия образования, а также совокупности знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся требованиям ГОСО. Вопросы качества образования тем самым не отделимы от ГОСО.

11. Повышение качества ГОСО за счет усиления требований стандарта на основе возрастающих потребностей и ожиданий потребителей, в том числе посредством насыщения содержания образования инновацион-

ными знаниями, является важным фактором повышения качества образования.

12. Других ГОСО, кроме установленных статьей 56 Закона РК «Об образовании», не существует, так как объект стандартизации здесь – образование (с учетом уровня образования, специальности) определяется однозначно, как образовательный процесс.

Между тем, в последние годы в качестве ГОСО РК были утверждены многочисленные документы с разнообразием объектов стандартизации:

ГОСО РК 5.03.011 – 2006 Система образования РК. Научно-исследовательская работа в высших учебных заведениях. Основные положения; ГОСО РК 5.03.010-2006 Система образования РК. Информационные ресурсы и библиотечный фонд. Основные положения; ГОСО РК 5.03.006-2009 Система образования РК. Контроль и оценка знаний в высших учебных заведениях. Основные положения; ГОСО РК 5.03.009-2006 Система образования РК. Учебно-материальные активы высших учебных заведений. Основные положения; ГОСО РК 5.03.007-2006 Система образования РК. Образовательно-профессиональная программа. Основные положения; ГОСО РК 5.03.011-2006 Образование высшее профессиональное. Учебные и научные лаборатории вузов. Основные положения; ГОСО РК 5.04.002-2008 Технология единого национального тестирования; ГОСО РК- 2009 Организация обучения с применением дистанционных образовательных технологий; ГОСО РК 5.03.005-2009 Система образования РК. Профессиональная практика. Основные положения; ГОСО РК 5.03.015-2009 Система образования РК. Учебная работа и педагогическая нагрузка. Основные положения; ГОСО РК 5.03.016-2009 Система образования РК. Правила выполнения дипломной работы (проекта) в высших учебных заведениях; ГОСО РК 5.03.008-2009 Система образования РК. Контингент обучающихся. Основные положения и др.

Названные документы для краткости условно и символически назовем документами серии «ГОСО. Система образования». Какова здесь связь между объектами стандартизации и образованием?

Отметим, что образование это не только образовательная деятельность (образовательный процесс). При другом возможном понимании, образование это социальная область, сфера, отрасль экономики со своими политическими, экономическими, финансовыми, межотраслевыми, международными и другими аспектами. Именно в этом смысле оно выступает в государственной политике в области образования, государственной программе развития образования, названии уполномоченного органа в области образования и др.

Образование, как отрасль экономики, охватывает систему образования

РК, которая представляет собой совокупность взаимодействующих элементов разного рода, основной задачей которой является создание необходимых условий для организации и получения качественного образования (в смысле образовательного процесса и образовательной услуги). Система образования это своего рода инфраструктура, обслуживающая образование, являющееся элементом системы образования. Порой система образования, чаще всего безболезненно, отождествляется с образованием, как отраслью.

Так, одной из компетенций Правительства РК в области образования является разработка и представление на утверждение Президенту РК государственных программ развития образования и стратегических планов развития системы образования. А одной из функций уполномоченного органа в области образования является обеспечение объективной информацией общества и государства о состоянии системы образования и эффективности ее деятельности путем подготовки и опубликования ежегодного доклада о состоянии развития образования. Одним из основных принципов государственной политики в области образования является приоритетность развития системы образования, а под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования.

Заметим, что Законом РК «О техническом регулировании» предусмотрена организация технических комитетов по стандартизации (ТК) как консультативно-совещательных органов, создаваемых в отраслях экономики для проведения работ по стандартизации на

межотраслевом уровне /3/. При этом имеется ввиду их участие в разработке и экспертизе государственных стандартов. Что касается образования, то в этой отрасли экономики функционирует ТК-47 - технический комитет по стандартизации системы образования. Это означает, что объектами стандартизации могут быть элементы системы образования. Значит, процесс стандартизации в области образования не ограничивается только стандартами ГОСО.

В соответствии с названным законом, объектами стандартизации при разработке государственных стандартов (СТ РК) являются продукция, услуги, процессы, методы контроля продукции, услуг, процессов. Порядок разработки, согласования, принятия, учета, изменения и отмены СТ РК устанавливается уполномоченным органом в области технического регулирования. Им, в частности, утверждаются СТ РК, представляемые государственными органами, а его предприятиями разрабатываются основополагающие государственные стандарты. Стандарты СТ РК являются обязательными в случае, если законы или технические регламенты РК содержат указания об этом.

В свое время, в соответствии с Законом РК «О стандартизации» /4/ были внесены МОН РК, а утверждены и введены в действие уполномоченным органом по стандартизации, метрологии и сертификации такие государственные стандарты РК, как:

СТ РК 1157-2002 Образование высшее профессиональное. Система менеджмента качества организаций образования;

СТ РК 1158-2002. Образование высшее профессиональное. Материально-техническая база организаций образования.

В данном случае объектами стандартизации являются элементы системы образования. Поэтому более точными были бы такие названия этих стандартов;

СТ РК 1157-2002. Система образования РК. Система менеджмента качества организаций высшего профессионального образования (или высших учебных заведений);

СТ РК 1158-2002. Система образования РК. Материально-техническая база организаций высшего профессионального образования.

Вернувшись теперь к документам серии «ГОСО. Система образования», отметим следующее. Все названные документы этой серии не могут быть государственными общеобязательными стандартами образования (ГОСО РК), как не соответствующие статье 56 Закона РК «Об образовании». Прежде всего, имеет место несоответствие в отношении объектов стандартизации. В ряде документов сформулированные требования носят характер квалификационных, причем они дифференцируются по видам вузов (университет, институт, академия), что исключает общеобязательность стандарта. По сути, все требования адресованы организациям образования, их выполнение студентами не предусмотрено, что также противоречит общеобязательности стандарта. В общем случае составляющие сочетания (ГОСО. Система образования) несовместимы (за исключением единственного случая, когда в качестве элемента системы образования рассматривается само образование (с учетом уровня, специальности); соответствующее «равенство» приводится ниже.

Все названные документы не могут также быть государственными стандартами серии СТ РК «Система образования РК». Вопреки Закону РК «О техническом регулировании» они утверждены не уполномоченным органом в области технического регулирования. Объекты стандартизации не всегда соответствуют этому закону.

Касаясь связи между СТ РК «Система образования РК» и ГОСО РК, заметим, что, например, в случае высшего образования (с учетом специальности) имеет место условное «равенство». СТ РК «Система образования РК. Высшее образование» = ГОСО РК «Высшее образование», при этом органом, утверждающим стандарт, становится уполномоченный орган в области образования. Для других элементов системы образования, как объектов стандартизации, отличных от образования (с учетом уровня), подобного «равенства» быть не может.

Наконец, все названные документы, несмотря на то, что они утверждены уполномоченным органом в области образования, не могут быть отраслевыми стандартами /4/. Отраслевые стандарты не являются государственными, их утверждение не входит в ком-

петенцию уполномоченного органа в области образования. Законом РК «О техническом регулировании» отраслевые стандарты не предусмотрены.

Конечно, некоторые из документов, незаконно названных ГОСО РК, при определенной их переработке могут быть утверждены уполномоченным органом в области технического регулирования в качестве обязательных стандартов серии СТ РК «Система образования РК» и пополнить законодательство РК об образовании. Однако государственное регулирование в области образования осуществляется в первую очередь путем правового обеспечения /1/. Поэтому, на наш взгляд, содержание этих документов целесообразно оформить как нормативно-правовые акты в форме положений, правил или инструкций, законодательно внося функции их разработки и утверждения в компетенцию уполномоченного органа в области образования. Например, по организации и проведению профессиональной практики студентов, научно-исследовательской работы вузов достаточно утвердить соответствующие Правила. Что касается технологии единого национального тестирования, то уже предусмотрены разработка и утверждение Правил проведения единого национального тестирования /2/. Нормативно-правовые акты в области образования, утвержденные МОН РК, могут в короткие сроки совершенствоваться, более гибки и мобильны по сравнению с соответствующими стандартами, утверждаемыми уполномоченным органом в области технического регулирования.

А теперь о некоторых аспектах качества. Управление качеством образования осуществляется на основании результатов образовательного мониторинга. Одним из видов независимого от организаций образования мониторинга за качеством обучения является внешняя оценка учебных достижений /2/. Она осуществляется в целях оценки качества образовательных услуг и определения уровня освоения студентами объема учебных дисциплин, предусмотренных ГОСО высшего образования, проводится после окончания высшего образования выборочно с целью мониторинга освоения образовательной программы по направлениям обучения, при этом перечень специальностей высшего образова-

ния, по которым проводится внешняя оценка учебных достижений, определяется уполномоченным органом в области образования.

Для того, чтобы мониторинг отражал реальную картину качества образования, его инструментарий должен быть надежным во всех отношениях. Это касается в первую очередь нормативно-правовой основы. Так, немало противоречий и несоответствий наблюдается в процедуре государственной аттестации организаций образования. В 90-ые и первые 2000-ые годы аттестация была единственным видом государственного контроля в системе образования. Несмотря на то, что она по определению должна проводиться с целью контроля соответствия образовательных услуг, предоставляемых организациями образования, требованиям ГОСО, одновременно осуществлялся контроль за выполнением квалификационных требований и соблюдением законодательства РК об образовании /5,6/. Поэтому перечень объектов изучения при проведении аттестации был весьма обширным, проверялось буквально все.

В настоящее время основные виды контроля в сфере образования упорядочены. Государственная аттестация и контроль за соблюдением законодательства РК об образовании и квалификационных требований, предъявляемых к образовательной деятельности, являются самостоятельными видами государственного контроля, каждый из которых должен иметь свои обоснованные субъекты изучения при их проведении.

Однако, вопреки этому, ныне действующие акты по проведению аттестации в основном сохранили бывший перечень объектов изучения (контингент обучающихся, учебно-воспитательная работа и педагогическая нагрузка, учебно-материальные активы, кадровый состав, научно-исследовательская работа, библиотечный фонд и т.п.) /7/. Формальную законность этому придают названные выше незаконно принятые документы под названием ГОСО с соответствующими «объектами стандартизации». Процедура аттестации, таким образом, как и прежде, предусматривает проверку выполнения также квалификационных требований.

При правильной организации аттестации необходимости в искусственном, незаконном

увеличении объектов изучения нет. При аттестации должно устанавливаться соблюдение организацией образования всех требований ГОСО в части содержания образования, объема учебной нагрузки студентов, уровня их подготовки, в т.ч. на основе экспертизы рабочих и индивидуальных учебных планов, учебных программ (силлабусов), программ всех видов практики, каталога элективных курсов, графика учебного процесса, расписания учебных занятий, экзаменационных билетов (тестов) по дисциплинам учебного плана, при итоговой аттестации студентов, тем выпускных дипломных работ (проектов), отзывов организаций о качестве подготовки специалистов, методических разработок по организации самостоятельной работы студентов. Следует анализировать отчеты председателей ГАК и работу по их реализации, эффективность внедрения инновационных технологий обучения.

Особым образом должна проверяться работа по реализации требований к общей образованности, социально-личностным, экономическим и организационно-управленческим, профессиональным, специальным компетенциям, готовности смены социальных, экономических, профессиональных ролей, географической и социальной мобильности в условиях нарастающего динамизма перемен и неопределенности. Эти требования должны отражаться в силлабусах, материалах для тестирования. Деятельность кафедр в этом отношении сопровождается немалым количеством методических разработок, качество которых при аттестации должно устанавливаться. Именно на такой основе должна составляться Программа аттестации, а членами аттестационных комиссий должны быть опытные специалисты, знающие все принципиальные особенности конкретной специальности. При успешном выполнении всех указанных требований ГОСО искать какие-либо недостатки, например, в объектах квалификационных требований некорректно, так как это задача уже другого вида государственного контроля.

Определенную путаницу вызывает не только несовершенство нормативно-правовых актов по организации и проведению государственной аттестации, но и самих ГОСО,

а также документов по контролю за соблюдением квалификационных требований, предъявляемых к образовательной деятельности. Так, в соответствии с Макетом ГОСО высшего образования по специальности (приложение к ГОСО РК 5.04.019-2008), «библиотечный фонд должен содержать необходимую учебную и учебно-методическую литературу по специальности соответственно установленным квалификационным требованиям при лицензировании образовательной деятельности» (тем самым квалификационное требование вошло в число требований ГОСО). А одним из квалификационных требований является «соответствие контингента студентов в расчете на одного преподавателя государственным общеобязательным стандартам образования, устанавливающих общие требования к учебно-материальным активам высших учебных заведений» (тем самым требование ГОСО вошло в число квалификационных требований, хотя таких ГОСО, как указано выше, не должно быть) /8/. Также по подобным причинам многие объекты проверок одни и те же при разных видах государственного контроля.

И еще об одном виде стандартов. Для проведения институциональной или специализированной аккредитации организаций образования аккредитационные органы разрабатывают и используют свои собственные стандарты аккредитации. Теперь организации образования, прошедшие институциональную и специализированную аккредитацию в аккредитационных органах, внесенных в реестр аккредитационных органов, аккредитованных организаций и образовательных учебных программ, получили значительные льготы и преимущества /2/. В частности, они освобождаются от процедуры государственной аттестации по аккредитованным образовательным программам (специальностям) на срок аккредитации, но не более 5 лет. В этом случае, в зависимости от расклада времени прохождения аккредитации и последней аттестации, вузы могут освободиться от процедуры аттестации в течение 10 лет. Считаем, что здесь нужна большая осторожность, так как выполнение требований стандартов аккредитации только квалификационного характера может не гарантировать необходимое качество образовательных услуг. Поэтому

при решении вопроса о внесении аккредитационного органа в Реестр следует убедиться, что требования его стандартов аккредитации достаточным образом охватывают требования ГОСО. Лишь в этом случае аккредитованные этим органом организации образования могут, на наш взгляд, освободиться от процедуры государственной аттестации. Ведь не освобождаются организации образования, даже очень успешно прошедшие контроль за соблюдением законодательства РК об образовании и квалификационных требований, предъявляемых к образовательной деятельности, от процедуры государственной аттестации и это правильно. Высшее образование слишком много значит для страны и общества. Поэтому нельзя снимать ответственность государства за его качество.

Полагаем, что выход Закона РК от 24 октября 2011 года «О внесении изменений и дополнений в Закон РК «Об образовании» является большим шагом в совершенствовании этого закона. Однако убеждены, что работа в этом отношении с охватом законодательства РК об образовании должна продолжаться. И в первую очередь, следует повысить качество законных стандартов образования, нормативных правовых актов по организации и проведению государственной аттестации, конкретизировать многие квалификационные требования, предъявляемые к образовательной деятельности, разобраться с многочисленными незаконными «ГОСО», дополнить в Законе «Об образовании» компетенции уполномоченного органа в области образо-

вания. Считаем, что ряд мер по повышению качества образования также вытекает из вышеизложенного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании».
2. Закон Республики Казахстан от 24 октября 2011 года «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Казахстан «Об образовании».
3. Закон Республики Казахстан от 9 ноября 2004 года «О техническом регулировании».
4. Закон Республики Казахстан от 16 июля 1999 года «О стандартизации» с изменениями и дополнениями от 10 июня 2003 года.
5. Закон Республики Казахстан от 7 июня 1999 года «Об образовании».
6. Инструкция о порядке проведения государственной аттестации организаций образования, дающих высшее профессиональное образование (утвержденная приказом министра образования и науки РК от 18 октября 2000 года № 1001).
7. Инструкция по организации и проведению государственной аттестации организаций образования (утвержденная приказом и.о.министра образования и науки РК от 5 марта 2008 года № 109).
8. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 мая 2008 года № 506 «О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 2 июня 2007 года № 452».

Р.Ш. АБИТАЕВА, К.С. АХМЕТКАРИМОВА

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье анализируется состояние управленческой деятельности руководителей организаций образования. Раскрывается необходимость развития аналитических, рефлексивных умений, навыков целеполагания и планирования руководителей школ.

Мақалада білім беру ұйымдары басшыларының басқарушылық қызметінің жағдайы талданады. Мектеп басшыларының аналитикалық және рефлексиялық қабілеттері, мақсатты тұжырымдау және жоспарлау қабілеттері одан арғы дамыту қажеттігі анықталды.

Annotation

In the article the state of administrative function of heads of educational organizations in the period of transition to 12-year model of education is analyzed. It is revealed that analytical and reflexive abilities, skills of targeting and planning of school heads demand the further development.

Ключевые слова: внутришкольный менеджмент, управление, управленческая деятельность, управленческая компетентность.

Вопреки основным концептуальным идеям, выдвинутой наукой управления, теорией образования взрослых в XX веке, проблемы управления профессиональной подготовкой и повышением квалификации руководителей, особенно в условиях социальных перемен конца XX – начала XXI века в Казахстане, продолжают оставаться, на наш взгляд, все еще нерешенными. Такое положение не может не влиять на прогрессивное развитие системы образования в республике, о чем неоднократно упоминалось в выступлениях Президента Казахстана Н.А.Назарбаева /1/.

Нормативно-правовая база республики, сопровождающая процесс модернизации казахстанского образования, предполагает обеспечение решения одной из важнейших его задач - создание эффективной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей, введение единой системы аттестации и процедуры замещения на конкурсной основе руководящих должностей при наличии у них соответствующей квалификации /2; 5; 6/. Как показал анализ теории и практики управления /3; 4; 7/, современная подготовка руководителей не отвечает воз-

вам времени. С одной стороны, существующая система повышения квалификации учреждения образования не учитывает в полной мере запросы потребителей (учреждений, организаций, самих руководителей), обучение не в достаточной степени ориентировано на практическую деятельность слушателей, отсутствует система контроля и мониторинга качества подготовленности к управленческой деятельности. С другой – слушатели курсов не имеют стратегии своего дальнейшего образования, их запросы носят утилитарно-прагматический характер, что снижает не только их общекультурный, но и профессиональный уровень.

Анализ деятельности руководителей показывает, что время, когда директор школы мог числиться в числе успешных в случае неукоснительного выполнения определенных сверху требований, прошло, и сегодня директор, не имеющий устойчивых, четких представлений о характере и направлении движения развития школы, привыкший исполнять, прислушиваться, отсиживаться, выжидая, что будет дальше, служащий начальству и бумагам – такой директор становится анахрониз-

мом, сдерживающим развитие школы, не держит руль, а скорее плетется в обозе, подозрительно относясь к любым инновациям, боится проколов и более всего боится бесславного ухода в никуда /3; 8; 9/.

В исследовании принимали участие директора и заместители директоров организаций образования различного типа, учителя, в том числе слушатели курсов повышения квалификации, специалисты отделов образования и методисты методических кабинетов. В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. Понимание качества образования в среде руководителей является наиболее противоречивым и неоднозначным. На вопрос о том, как они понимают качество образования, большинство руководителей не могли дать прямого ответа. Чаще всего это понятие связывается с представлением об уровне образованности выпускников школы. На вопрос о том, по каким критериям можно оценивать качество образованности школьников, большинство руководителей (65 %) назвали такие критерии, которые характерны для зуновской (знания, умения, навыки) парадигмы образования (средний балл в едином национальном тестировании (ЕНТ), результаты участия в олимпиадах, конкурсах, поступление в вузы на гранты и т.п.). Лишь некоторые ответы были даны в ключе компетентностно-ориентированного образования:

▲ Физическое и нравственное здоровье (33 %).

▲ Сформированность компетенций: коммуникативной, самоменеджмента и др. – (16%).

▲ Творческие способности – (5%).

▲ Адаптивность – (22%).

▲ Успешность и конкурентоспособность – (11 %).

▲ Способность к самореализации и самосовершенствованию – (11%).

▲ Эрудиция – (5%).

▲ Гражданская позиция – (5 %).

В некоторых случаях руководители школ (2%) прямо заявляли о том, что в вопросах качества образования существует явный разрыв между теорией и практикой. А именно: государственный контроль качества образования в настоящее время базируется на традици-

онных критериях, которые приходят в противоречие с целевыми установками, провозглашенными в концептуальных документах Казахстана в области образования, существующий ГОСО- 2002 года ориентирован в большинстве своем на ЗУНы. В такой ситуации и руководители организаций образования, и рядовые педагоги вынуждены «подстраиваться» под реальные условия оценки их профессиональной деятельности. При этом компетентностный подход, по сути, приобретает в глазах менеджеров декларативный характер, в итоге тормозящий инновационные процессы в системе образования.

Очевидно, такое противоречивое положение будет еще сохраняться какое-то время, пока не будет разработан инструментарий для измерения образовательных достижений школьников и категорий работников образования в компетентностном ключе. В нашей республике уже предпринимаются определенные шаги в этом направлении.

2. Поскольку система менеджмента качества в современном ее понимании предполагает наиболее полное удовлетворение потребностей клиентов, как внешних (ученики и их родители), так и внутренних (педагогов), то обязательной является регулярная обратная связь с основными потребителями образовательных услуг через опросы. Анализ показал, что мониторинг образовательных потребностей и удовлетворенности учащихся и родителей в той или иной мере ведется во многих школах. Наиболее часто для этого используются такие формы, как анкетирование, родительские собрания.

Однако только в 40 % организаций образования данная работа поставлена на должном уровне: мониторинг проводится систематически, полученная информация рассматривается на совещаниях при директоре, общеродительских собраниях, где принимаются конкретные решения по улучшению условий образовательной деятельности. Во многих же других школах подобная работа проводится от случая к случаю или же вообще не проводится, очевидно, менеджеры не видят смысла и необходимости в этой работе (оставшиеся 60%) и предпочитают традиционные пути в оценке.

В ходе исследования нами выявлялось, в какой мере руководители школ выполняют

свою регламентирующую, нормотворческую функцию, что делается в организации образования в плане разработки четких требований к качеству различных образовательных процессов, какие локальные акты для этого разработаны. Большинство руководителей (73%) высказали мнение, что в школе необходимо иметь четкие требования к различным видам и направлениям образовательной деятельности. Но только 27% руководителей отметили, что в разработке и обсуждении подобных правил и требований должны принимать участие все члены педагогического коллектива. 33% руководителей, например, признавая полезность четких требований, делают попутное замечание, что требования (положения и правила) «не должны сковывать творческую свободу учителя». У 11% руководителей существует ложное представление о том, что требования, якобы, задают сценарий и тем самым порождают механистичность образовательного процесса, лишая его эмоциональности, живости. Приведенные данные опросов позволяют утверждать, что у многих директоров и специалистов отделов образования (86%) отсутствует понимание того, что качество результата может быть обеспечено только качеством процесса и его условий (кадровых, материально-технических, методических, психологических и др.).

Вовлечение учителей в процессы управления школой на сегодняшний день осуществляется, по нашему мнению, недостаточно. Такие важные функции управления как анализ и планирование – это наиболее интеллектуальные виды работы, для осуществления которых потенциал административной команды оказывается зачастую недостаточным и именно по ним у 80% менеджеров нами обнаружен критический уровень готовности к осуществлению этих видов деятельности, сами не могут и не привлекают своих педагогов.

Участие рядовых педагогов в анализе деятельности школы ограничено (только 20% менеджеров привлекают к реализации основных функций управления педагогов, остальные 80% привлекают эпизодически). Чаще всего учителя делают самоанализ, готовят аналитические справки по своему предмету, по внеурочной воспитательной работе и этим

их аналитическая деятельность ограничивается. 98% рядовых педагогов отмечают, что они участвуют в обсуждении уже готового отчета, который представляется на итоговом педагогическом совете школы и от их мнения уже ничего не зависит.

Вместе с тем, мониторинг по данным самооценки руководителей школ, только назначенных на должность и имеющих стаж более 5 лет показал, что профессионально-аналитические умения, навыки целеполагания, планирования, рефлексивные умения и навыки на высоком уровне сформированы только у 14% первой группы и у 32% второй группы руководителей школ, на достаточно необходимом - у 26% первой и у 40% второй, на низком уровне – соответственно у 60% первой и 28% у второй. Эти данные позволяют предположить, что адекватные управленческие решения могут применять только руководители со стажем, при этом механизмы принятия решения им не известны.

Как видим, профессионально-аналитические умения, навыки целеполагания и планирования, рефлексивные умения руководителей школ требуют специальных условий для дальнейшего профессионального развития.

Например, в курсовой период для слушателей на занятиях используются задания, способствующие развитию управленческой компетенции. Предлагаем вариант такого задания.

Задание №1. Цель задания: выявление уровня сформированности установок, позволяющих оценить продуктивность использования и непрерывного развития творческого потенциала педагогов руководителем школы.

Практикуемый ныне стиль внутришкольного менеджмента в современных условиях во многом не оправдывает себя и нуждается в преобразовании. Одним из аспектов такого преобразования является отношение руководителя к творчески одаренным, талантливым педагогам.

Выработайте продуктивную управленческую политику (позицию) в отношении учителей, обладающих повышенным интеллектуальным и творческим потенциалом, и определите средства ее реализации.

Для этого рассмотрите следующие вопросы:

1. В чем ценность талантливых сотрудников для организации?

2. Каковы проблемы с «талантами», нередко возникающие в школе? Как должен действовать руководитель для снятия данных проблем?

3. Какими должны быть установки (принципы, убеждения) руководителя по отношению к креативным (творческим) педагогам?

4. Чего не должен допускать руководитель как истинный лидер по отношению к талантливым педагогам?

5. Какие конкретные организационные формы, средства может использовать руководитель, чтобы раскрывать и развивать творческий потенциал педагогов, особо актуальный в профильном обучении, когда следует проектировать индивидуальный образовательный маршрут ученика?

Таким образом, проведенный нами выборочно мониторинг состояния готовности руководителей организаций образования к внедрению профильного обучения в регионе показал, что большинство общеобразовательных организаций образования (60%) в финансово-экономическом и материально-техническом плане не достаточно готовы. У 15% школ наблюдается нормативно - правовая неготовность (отсутствие локальных актов, дополнений в Устав, учебных программ спецкурсов и курсов по выбору, учебно-методических комплексов к ним), методическая готовность у 35% школ (отсутствие сценариев нестандартных занятий, кейс-ситуаций, разноуровневых заданий и др.).

Полученные мониторинговые данные позволили нам определить следующее:

- На районном/городском уровне районные/городские отделы образования сегодня не являются центрами, координирующими процессы введения и сервисного обслуживания профильного обучения. Необходимы условия поддержки школ (как общей, так и дифференцированной, учитывающей специфические возможности каждой организации образования) и межшкольных сетей, так как условия и механизмы введения профильного обучения на старшей ступени школы не определены; районные/городские образовательные сети профильного обучения не сформированы, модели профильного обучения и

соответствующие критерии оценки их эффективности не определены. Эти стратегии предстоит разработать и реализовать.

- На уровне общеобразовательной школы необходимы управленческие решения по условиям введения профильного обучения, поскольку предполагается, что каждый ребенок будет идти по своему индивидуальному маршруту обучения. Для удовлетворения этой потребности детей предстоит обеспечить возможность выбора через создание мастерских, лабораторий, студий, центров по интересам и др., возможны договора с вузами, Дворцами юношества.

Результаты мониторингового обследования подготовленности региона к переходу на 12-летнее обучение, состояние менеджмента в регионе позволил сделать нам следующие выводы:

1. Наблюдается стойкое сопротивление менеджеров на всех уровнях тенденциям децентрализации управления и увеличения доли самоуправления, что связано с недостаточным уровнем понимания необходимости смены установок на полисубъектное взаимодействие всех заинтересованных лиц (вузов, методических кабинетов, системы дополнительного профессионального образования, родителей, общественности).

2. Отделы образования, методические кабинеты, организации образования, руководители и педагоги психологически и методически не достаточно готовы к образовательной деятельности в условиях реализации международных стандартов качества (ИСО).

3. 80% из состава руководителей в системе образования региона приверженцы административно-командного типа управления (исполнители, но не созидатели).

4. Уровень управленческой компетентности начинающих руководителей образовательных учреждений в основном, находится на критическом уровне, поскольку они не имеют специализацию «менеджер образования», основная подготовка к управленческой деятельности осуществлялась только в системе повышения их квалификации.

Такое положение дел особенно обостряется сегодня, когда в республике принято решение о реорганизации существующей системы повышения квалификации работников об-

разования. Сумеет ли мы сохранить наработанный опыт по оказанию научно-методической помощи нашим коллегам в их профессиональном развитии, или, развалив его, вновь начнем строить то, что может не прижиться? Ответы на эти вопросы покажет время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана (2008г.) «Рост благосостояния граждан Казахстана – главная цель государственной политики». Астана, 2008.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007г. Законодательство об образовании в Республике Казахстан.- Алматы: ЮРИСТ, 2009.- 256 с.
3. Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования /Под ред. Е.П.Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 1994.- 137 с.
4. Исаева З.А. Подготовка менеджеров образования как фактор повышения педаго-

гического образования //Качество педагогического образования: задачи, и перспективы развития. Материалы научно-практической конференции. – 18-19 мая 2004 г. – Алматы: Ғылым, 2004. – С. 651-657.

5. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года // Казахстанская правда, 2003, 26 декабря.

6. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РК.- Алматы, 2004.

7. Кулекеев Ж.А., Пивень Г.Г., Нургужин М.П., Каланова Ш.М., Падиарова И.П. Системы менеджмента организаций высшего профессионального образования. Теория и практика - Караганда: Издательство КарГТУ, 2004.-356с.

8. Лизинский В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой. –М.,1996. -77 с.

9. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. ООО Изд-во «Скрипторий 2003», 2004. -568 с.

Р.К. ТӨЛЕУБЕКОВА, Ф.Н. ЖҰМАБЕКОВА

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДАРДА ТӘРБИЕШІЛЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ЖЕТІЛДІРУДІҢ БАСЫМ БАҒЫТТАРЫ

Аннотация

Мақалада мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиешілердің негізгі кәсіби құзіреттілік түрлеріне сипаттама жасалады, құзіреттілігін жетілдірудің басым бағыттары айқындалып, оны жетілдірудегі баса назар аударатын мәселелер қарастырылады.

В данной статье дается характеристика основным видам компетентности воспитателей в дошкольных организациях. Выявлены главные направления совершенствования компетентности, рассмотрены проблемы, требующие дальнейшего развития.

Annotation

In this article description is given to the basic types of competence of educators in preschool organizations. Main directions in developing the competence are educed, problems requiring further development are considered.

Түйін сөздер: құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, мектепке дейінгі ұйымдар.

Жас ұрпаққа саналы тәрбие және сапалы білім беру деңгейі ең алдымен мектепке дейінгі тәрбие мамандарына, олардың іс-тәжірибесінің қалыптасып, кәсіби ше-

берлігінің шындалуына байланысты болмақ. Мектепке дейінгі ұйымдарда баланың жеке басының дамуын қамтамасыз етуші, маңызды тәлім-тәрбие өнегесінің бастаушысы, жарқын

істердің үлгісі, балақиялын самғатып, арманын көкке ұмсындырушы басты тұлға – тәрбиеші. Бала тәрбиесінде тәрбиеші жан-жақты жетілген білімді, әдістемелік шығармашылық иесі, халықтық дәстүр, әдет-ғұрып пен салт-сана ерекшеліктерін, әлеуметтік қарым-қатынастар түрлерін кәсіби түрде меңгеруі тиіс, әсіресе осы кәсіби біліктілік дағдыларын шыңдау олардың тәжірибе жинақтауының ең басты негізі болып табылады. Педагогтің кәсіби біліктілігі өз кезегінде оның жеке педагогикалық мәдениетін көрсететін өлшем. Оған әрбір маманның жеке мәдени деңгейі, адамгершілігі, таным түсінігі, тәрбиесі, ізденімпаздығы, зерттеушілігі т.б. жатады. Олар жаңалықтың жаршысы ретінде оқытудың тәсілдерін, озық тәжірибелерін сараптап, үнемі шығармашылық ізденіс үстінде болуы талап етіледі. Тәрбиешілердің рухани адамгершілік қасиеттері, психологиясы, кәсіби даярлығы, қарым-қатынас мәдениеті қай кезеңде болсын білім саласының алғы шарты ретінде бағаланады. Осыған сәйкес мамандарды қайта даярлау, біліктілігін арттыру кезек күттірмейтін көкейкесті мәселе. Ол үшін тәрбиеші педагогтардың кәсіби біліктілігін арттыруда олардың кәсіби даярлығын, шеберлігін, педагогтардың кәсіби құзіреттілігін, мәдениетін қалыптастыруға ықпал ету көзделеді. Мамандардың кәсіби қалыптасуы, бағыт-бағдар алуы, балабақша өміріне бейімделуі мен машықтануы және педагогикалық интеллект, қызметтің жеке өзіндік стилі, кәсіби шеберлігінің шыңдалуы мен еңбекке шығармашылық қабілеттері, ынтымақтастықтарының арта түсуіне байланысты болмақ. Өйткені, ынтымақтастық педагогикасы негізінде тәрбие екі жақтан: отбасы және балабақшаның бірлескен іс-әрекетінің нәтижесі болуы тиіс.

Білім беру реформасын жүзеге асырудағы негізгі тұлға педагог болып табылады. Мемлекеттің педагог мамандарға бағдарланған әлеуметтік тапсырысы ең алдымен, балабақша, мектеп таңдау жағдайында өз бетімен жауапты шешім қабылдай алатын, ынтымақтастыққа икемді, ел тағдырына жанашырлықпен қарайтын жоғары құзыретті адамдарды қалыптастыруды көздейді. Тәрбиеші педагогтардың кәсіби құзіреттілігін қалыптастырудың негізгі бағыттары: мек-

тепке дейінгі білім беру мазмұнын жаңарту – қазақстандық білім беру жүйесін өзгертудің негізгі бөлігі болып табылады. Алайда білім берудің сапасы мен тиімділігін арттыру міндеттері мен осы міндеттерді жүзеге асыруда қазіргі педагог мамандардың қолынан келер мүмкіндіктері арасындағы қарама-қайшылықтың сақталып отырғанын атап айтуға болады.

Білім беру саясатындағы басым бағыттардың бірі – білім беру үдерісін құзыретті тәсілге бағдарлау. Білім мазмұны мен оны жүзеге асыру жолдарындағы жоғары сипатқа ие, өзгерістердің жалпы бағыты мен оны іске асыру жолдарын қамтамасыз ететін маңызды міндеттер:

- педагогтарды білім берудің жаңа технологияларын меңгеруден, кәсіби рөлдерді (кеңесші, топтық талдауды ұйымдастырушы, фасилитатор, тьютор) сәйкесінше игеруден тұратын құзыретті тәсілдері аясындағы жұмыстарға даярлау;

- педагогтарды баланың және өзінің денсаулығын сақтау технологиясымен қамтамасыз ету;

- білім беру үдерісін барынша дараландыру жағдайындағы іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру;

Баланың негізгі құзыреттіліктерінің қалыптасу деңгейін бағалауға дайындық педагогтың негізгі құзыреттіліктерінің деңгейімен тікелей байланысты. Педагогтарды кәсіби құзіреттілігін жетілдіруде жаңа білім беру стандартының талаптарына сәйкес даярлау қажеттілігі жалпы алғанда педагогтың:

- жаңа білім беру стандартының мазмұны мен әдіснамасын қабылдауға;

- білім беру үдерісін бағдарламалық және әдістемелік өзгертуге;

- педагог қызметінің мақсаттары мен тәсілдерінің өзгеруіне;

- білім берудің дәстүрлі және тың нәтижелерін бағалауға мүмкіндік беретін бағалау әрекетінің жаңа тәсілдерін қолдануға даярлығының қалыптасуын көрсетеді. Мұнда мектепке дейінгі білім беру жүйесін ақпараттандыру мәселесіне көңіл бөлу қажет. Ақпараттық-коммуникативтік технологияның білім беру үдерісінің ресурсына айналуы тәрбиеші педагогтың өзіндік жұмысқа арналған тапсырмалар жүйесін пайдалануына

және түрлі педагогикалық жағдаяттар арқылы ақпараттық-коммуникативтік технологияның мүмкіндіктерін қолдануға бағдарлау қабілетіне тікелей байланысты. Ол АКТ озық қолданыс деңгейінде игеруін және ақпараттық ортада тәрбиешінің өзіндік жұмысын ұйымдастыру әдістері мен дидактикалық тәсілдерін меңгеруге тікелей байланысты болмақ.

Кәсіби педагогикалық білім беру жүйесін жетілдіруде: жоғары және орта кәсіби педагогикалық білім беру жүйесіндегі жаңарту бағыттарының ортасынан ең алдымен, педагогикалық мамандар даярлаудағы ресурстарға қойылатын талаптарды бөліп алуға болады:

- құзіреттілік-бағдарлы білім беруге көшу негізгі кәсіби құзіреттіліктерді қалыптастыруды көздейді;

- тар мамандандырудан түлектің кәсіби белсенділігінің базасын құратын кең профильді даярлыққа өту;

- кәсіби білім беру мен еңбек нарығы арасындағы байланысты күшейту;

Білім беру жүйесін жаңарту жағдайында кәсіби қызметтің жаңа тәсілдерін, педагогикалық үдеріске қатысушылар арасындағы жаңа қатынас құрылымын игерген, жан-жақты даярлығы жеткілікті маман даярлаудағы қажеттілік туындайды. Кәсіби құзіреттердің білім беруді ақпараттандыруға байланысты талаптарға сәйкестігі - педагогикалық оқу орындарының түлектері соңғы уақыттарда бастапқы қолдану дағдыларын игергенін көрсетіп жүр. Біліктілікті арттыру жүйесі мен түрлі серіктестіктер жобалары жалпы алғанда қызметкерлердің компьютерлік сауаттылығын қамтамасыз ету міндеттерін орындауға көңіл бөлгендігімен, тәрбиеші педагогтар ақпараттық ортадағы өзіндік жұмысты ұйымдастыруға дайын еместігі байқалады. Ақпараттық-коммуникативтік технологияны қолдануға оқыту теориясы мен практикасы педагогикалық білім берудің базалық білім мазмұнына енгізілмеген. Сондықтан, білім беру жүйесін жаңарту жағдайында кәсіби қызметтің жаңа тәсілдерін, педагогикалық үдеріске қатысушылар арасындағы жаңа қатынас құрылымын игерген, жан-жақты даярлығы жеткілікті маман даярлау қажеттілігі туындайды.

Кәсіби педагогикалық білім беру мамандар даярлауға қойылатын талаптар. *Жалпы даярлығы:* Тәрбиеші: негізінде философиялық және мәдени тұжырымдар жатқан білім беру парадигмасының тұжырымдамасын білуі тиіс; жалпы психология негіздерін, педагогика негіздерін, іс-әрекет теориясын білуі тиіс; мемлекеттік тілді жетік білуі тиіс; шет тілін кәсіби қажеттілігіне қарай білуі тиіс; табиғаттың, қоғамның, адам өміріндегі өзгерістерді тұжырымдай отырып, техникалық дамудың қарқындылығын сезінуі тиіс; ақпараттық-коммуникативтік технологияны еркін игеруі тиіс; оқытудың техникалық құралдарын меңгере білуі тиіс. *Кәсіби даярлығы:* - жас және жеке ерекшелік психологиясын; - педагогика тарихын; - педагогиканы; - түзету педагогикасының негіздерін; - тәрбие теориясын; - Қазақстанның қазіргі білім беру жүйесіндегі өзгерістерді; - педагогикалық технология мен әдістеменің мәнін ажырата білуі; - саралап оқытуды, жобалау әдістерін, денсаулық сақтауға оқыту технологиясын; - тұлғалық-бағдарлы оқыту, құзіретті бағдарлы оқытудың академиялық, прагматикалық, құрылымдық тәсілдерін білуі; - ақпаратты сақтау, талдау, жеткізу негіздерін білуі; қосымша білім беру бағыты бойынша білім беру саласының мазмұнын білуі; - қосымша білім беруді іске асыруға мүмкіндік беретін жеке-ленген әдіс-тәсілдерді білуі; - бағдарламаға, оқу-әдістемелік кешенге талдау жасай білуі; сондай-ақ, дидактикалық материалдарға, электронды тасымалдау тәсілдеріне талдау жасай білуі; - педагогикалық зерттеу жүргізе білуі; - тренинг ұйымдастыруға және өткізуге икемді болуға; - элективті курстың жеке бағдарламасын жасай білуі; - элективті курстар мен қосымша білім беруге қажетті дидактикалық материалдарды әзірлей білуі тиіс. Негізгі құзіреттіліктерді: кәсіби коммуникативтік, мәселенің шешімін табу, ақпараттық құзіреттіліктерді игере білуі тиіс.

Білім беру мазмұнын жаңартуда инновациялық технологияларды пайдалану арқылы тәрбиеші педагогтардың кәсіби құзіреттіліктерін жетілдірудің басым бағыттарына тоқталамыз. Тәрбиеші педагогтің мектепке дейінгі ұйымдарда оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруда тікелей басшылыққа алатын *негізгі құзіреттілік түрлері:* инновациялық техно-

логияларды пайдалана білу құзіреттілігі, құндылық түсінігі құзіреттілігі, жалпымәдени құзіреттілігі, танымдық-тәрбиелік құзіреттілік, коммуникативтік құзіреттілік, әлеуметтік-қызмет құзіреттілігі, жеке тұлғалық өзін-өзі жетілдіру құзіреттілігі, ақпараттық құзіреттілік. Енді бұлардың әрқайсысына жеке тоқталамыз.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдірудің басым бағыттарына *инновациялық технологияларды пайдалана білу құзіреттілігі* жатады. Мұнда білім беру саласындағы жаңа технологияларды тиімді пайдалану арқылы тәрбиелеу мен білім беру үдерісінде қарапайым ойын-зерттеу іс-әрекеті дағдыларын қалыптастыруы, түрлі тіршілік проблемаларын немесе жағдайларын сапалы және табысты шешу әрекетін қамтамасыз ете алуы, жеке тәжірибеге енген жан-жақты білімі, икемділігі, дағдысы, қабілеттер жүйесі, кәсіби біліктілік деңгейін арттыру көзделеді.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдірудің бағыттарына *танымдық-тәрбиелік құзіреттілік жатады*. Мұнда тәрбиеленушінің дербес танымдық іс-әрекеті арнасындағы құзіреттіліктер жиынтығы: қарапайым білім мазмұнын меңгеру, жоспарлау, талдау, танымдық-тәрбиелік әрекетке өзіндік бағалау жасай алу, қарапайым тәжірибе жасау әдісінде – баланың өзінің шығармашылық ізденісінің болуы. Оның негізгі құрамы – мәселені айқындау, болжам жасау және қалыптастыру, бақылау, тәжірибе, эксперимент және осылардың негізінде пайымдау мен қорытынды жасау. Мектеп жасына дейінгі кезеңдегі қарапайым тәжірибе жасау, үлкендердің жүргізген зерттеулері сияқты келесі кезеңдерден тұрады: зерттеу тақырыбын таңдау; пікірлерді іздеу және мүмкін нұсқаларды шешу; ақпараттарды жинау; оларды талдап қорыту, зерттеу кезіндегі ақпараттарды қорғауға дайындалу (хабарлау); қорғау;

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағыттарына *жеке тұлғалық өзін-өзі жетілдіру құзіреттілігі* жатады. Бұл тәрбиешінің дене, рухани және интеллектуалдық өзіндік дамуы, эмоционалдық тұрғыда өзін-өзі реттеу мен жүзеге асыру тәсілдерін меңгеруіне бағытталады. Ол өз қызығушылығы мен мүмкіндіктері арқылы өзіндік танымын, қа-

зіргі кезеңдегі қажетті жеке тұлғалық қасиеттерін дамытып, психологиялық сауаттылығын, ойлау мәдениеті мен мінез-құлық мәдениетін меңгереді, сондай-ақ, бұған жеке бас гигиенасы, өз денсаулығы мен экологиялық мәдениеті де кіреді.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағыттарына *әлеуметтік - қызмет құзіреттілігі жатады*. Бұл тәрбиешінің қоғамдық ұйымдар шеңберіндегі (меңгеруші, тәрбиеші, дәрігер, психолог, музыка жетекшісі, ата-ана т.б. рөлін орындау), әлеуметтік-қызмет аумағында (тұтынушы, сатып алушы, өндіруші), отбасы қатынастары мен міндеттері көлемінде, экономика және құқық сұрақтарында, кәсіби бағдар бойынша білімдері мен тәжірибелерін меңгеруін көрсетеді.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағыттарына *құндылық түсінігі құзіреттілігі* жатады. Бұл тәрбиешінің білім мазмұны арқылы балаларға құндылық бағдар беруі, қоршаған әлемді көре білуі мен түсіну қабілетін дамытуы, өзінің ондағы рөлін сезінуі, өз іс-әрекетінің мәнділік және мақсатты ұстанымының болуы, шешім шығара білуі. Бұл құзіреттілікті меңгерген тәрбиеші оқу-тәрбие жұмысында өз білімі мен біліктерін жүзеге асыра білу қабілетіне ие болады, нәтижесінде баланың жеке білімдік кеңістігі және оның өмірлік әрекет бағдарламасы қалыптасады.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағыттарына *жалпымәдени құзіреттілігі* жатады. Мұнда тәрбиешінің таным мен жалпы адамзаттық мәдениет, ұлттық мәдениет аймағындағы адамның іс-әрекет тәжірибесі, адамзат қоғамы мен жеке халықтардың, адам өмірінің рухани-адамгершілік түсінігінің болуы қарастырылады. Оған адам өміріндегі ғылым мен білімнің ролі, әлеуметтік құбылыстар мен дәстүрлер, отбасы мәдениеті, олардың қоршаған әлемге әсері, балаларға оны игертуі мен мәдени тұтастықты сезінуі.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағыттарына *ақпараттық құзіреттілік жатады*. Бұл тәрбиешінің балаларға тәрбиелеу мен білім беру үдерісі аясында, сондай-ақ қоршаған әлем туралы ақпаратты қолдана білу дағдылары. Түрлі нысаналар (теледидар, ұнтаспа, телефон, компьютер) және ақпараттық технологиялар (бейне, таспа, электрондық почта, Интернет т.б.) көмегімен

ізденімпаздық біліктері қалыптасып, ақпаратты талдау, саралау, сараптау, сақтау және оны тарата білуге үйренеді. Бұл материалды талдап қорыту әдісі арқылы жүзеге асырылады.

Кәсіби құзіреттілікті жетілдіру бағытына коммуникативтік құзіреттілік жатады. Мұнда тәрбиешінің тілдерді білуі, айналасындағы адамдармен еркін сөйлесе алуы, топта жұмыс істей білу дағдысы, түрлі әлуеттік рольдерді меңгеруі ескеріледі. Баланың айналасындағы адамдармен тез тіл табыса алуы, өзін таныстыра білуі, сұраққа жауап бере алуы, әңгімеге қатыса білуі, сипаттап айта алуы, сөйлеу мәдениетін қалыптастыра білуі т.б. қажет.

Сонымен ойымызды қорытындылай келе, тәрбиеші өзінің кәсіби құзіреттілігін жетілдіруде мына мәселелерге: білім мазмұнын жаңарту жолдарын анықтай алуға; бағдарлама бойынша жаңартылған білім мазмұнын игертудегі тәрбиешілердің қызығушылықтарының болуына; қажеттіліктері, белсенділіктері, ізденістері мен білім берудің әдістемесін толық меңгеруге; білім, білік, дағдылардың дәрежесіне сәйкес болуын қадағалай білуге; тәрбиешінің білім мазмұнын жаңарту мәселесіне қатысты теориялық, әдістемелік дайындығының жеткілікті деңгейде болуына; мақсатқа жетуге байланысты тиімді жолдарды тандай алуға; ұсынылған жаңа білім мазмұнын игеруі және оны эмоционалдық көңіл күймен, қызығушылық пен қабылдауға; балалармен жүргізілетін ойын, еңбек, оқу іс-әрекетінің

міндеттерін жүзеге асыруға, талдау жасауға, түзету жұмыстарын жүргізе білуге ықпал ете алуға; шығармашылықпен болашақ жасай білуге, нәтижеге жетуге ұмтылысының болуына баса назар аударуы қажет деп ойлаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Вознюк Н.Ю. Системный анализ обновления педагогического процесса в дошкольном учреждении. – Сочи, 2002.
2. Журавлев И.К. Общественное дошкольное воспитание на современном этапе. – М.: Просвещение, 1981. – с. 143.
3. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования. – Самара: Профи, 2001.
4. Жұмабекова Ф.Н Мектепке дейінгі білім беру мазмұнын жаңартудың педагогикалық - әдіснамалық негіздері. – Астана: Сарыарқа. 2010. -284 б.
5. Вознюк Н.Ю. Системный анализ обновления педагогического процесса в дошкольном учреждении. – Сочи, 2002.
6. Журавлев И.К. Общественное дошкольное воспитание на современном этапе. – М.: Просвещение, 1981. – с. 143.
7. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования. – Самара: Профи, 2001.
8. Жұмабекова Ф.Н Мектепке дейінгі білім беру мазмұнын жаңартудың педагогикалық - әдіснамалық негіздері. – Астана: Сарыарқа, 2010. -284 б.

Ә.С.ӘМІРОВА

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫ САПАЛЫ ДАЙЫНДАУДЫҢ КЕЛЕЛІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

В статье рассматриваются требования, факторы и условия качественной подготовки будущих педагогов в условиях модернизации системы педагогического образования.

Мақалада педагогикалық білім жүйесін модернизациялау жағдайында болашақ педагогтарды сапалы дайындау жағдайы мен факторларының талаптары қарастырылады.

Annotation

The article deals with the requirements and conditions of the factors of quality training of future teachers under the conditions of pedagogical education system modernization.

Түйін сөздер: болашақ педагог, инновациялық, сапалы дайындау.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың 2007 жылғы Қазақстан халқына Жолдауында Республикадағы әлеуметтік, саяси-мәдени жағдайларға кеңінен талдау жасап, елдің негізгі даму басымдықтарын атап көрсетті. Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елінің қатарына қосылуына қол жеткен нәтижелері мүмкіндік туғызады. Елімізде кәсіби бағдар берудің жаңа жүйесін жасау, бәсекеге қабілетті және күзиретті маман дайындау бүгінгі күннің талабы. Мұндай маман дайындау үшін білім беру үдерісін белсенділендіру, оқытудың жаңа формалары мен әдіс-тәсілдерін, технологияларын жетілдіру қажет. Оқыту үдерісін белсенділендіру – берік те, тиянақты білім берудің жолдарын қарастыру, студенттердің шығармашылық ойлауына, ізденуіне мүмкіндік жасау, оларды келешек мамандығына қызықтыра алу, оларды өздігінен жұмыс істеуге бағыттап ұйымдастыру қажет, - деп көрсеткен болатын /1/. Бұдан білім беру саясатының келелі мәселелері – кәсіптік маман даярлаудың сапасын жақсарту, біліммен қамтамасыз етудің ғылыми-әдістемелік жүйесін түбегейлі жаңарту, оқытудың формалары мен әдістерінің түрлерін өзгерту, педагогикалық технологияларды жоғары деңгейде пайдалану, қазіргі қоғамның сұранысына жауап беретіндей білімдегі жаңашылдықты саралау, білімді жетілдіру үдерісіндегі үздіксіздікті қамтамасыз етуде оның рөлін арттыру болып табылады.

Бүгінгі таңда республикамызда білім беруді ақпараттандырудың негізгі мақсаты – бұл қазіргі педагогикалық технологияларды қолдану негізінде біртұтас біліми ақпараттық орта құру арқылы ұлттық білім сапасын арттыруды көздеп отыр. Жоғары мектеп педагогикасының күрделі де маңызды бір мәселесі студентті болашақ мамандығына оңтайландыру, кәсіптік біліктілігін дамыту, жоғары білім беру оқытушылары үшін алтыншы міндеттің маңызы ерекше, онда: «Білім беру реформасының ойдағыдай жүргізілуінің басты өлшемі – тиісті білім мен білік алған еліміздің әрбір азаматы әлемнің кез-келген елінде қажетке жарайтын маман болатындай деңгейге көтерілу», - деп атап көрсетілді /1/. Мұның өзі еліміздегі білім беру жүйесін әлемде болып жатқан соны жаңалықтармен

ұштастырып оқыту мақсатына байланысты еліміздің жоғары оқу орындарының алдына сапалық өзгерістер енгізу мәселесін шешуді көздейді.

«Қазақстан Республикасы жоғары білім беру мемлекеттік стандартының тұжырымдамасы» мен «Бастауыш және орта кәсіптік білімді ақпараттандырудың» бағдарламасында білім беруді ақпараттандыру жүйесінде ақпараттық технологияларды әсіресе, телекоммуникациялық технологияларды, электрондық оқулықтар мен кешендерді пайдаланып оқыту ерекше орын алатыны баса айтылған. Осы басым бағыттардан туындайтын міндеттерді шешу студенттердің оқу үдерісінде ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы практикалық іс-әрекетте пайда болатын мәселелерді шешімін табу үшін кәсіби білім мен біліктілікті, құзыреттікті қалыптастыруды қажет етеді.

Ол үшін болашақта маман кадрлардың дайындық сапасын арттыруда қазіргі қоғам талабына және Болон үдерісіне енуге байланысты мемлекеттік жоғары кәсіптік білім беру стандарттарын қайта қарап, оны жетілдіру бағытында жұмыстар жасалуы тиіс. Атап айтсақ, ол педагогикалық университеттерде әртүрлі міндеттерді шешу көздейді:

– біріншіден, кредиттік оқу жүйесімен оқытуда сапалы білім беруден алдыңғы қатарға шыққан шетел тәжірибелерін оқып үйрену. Шетелдік гуманитарлық бағыттағы педагогикалық университеттер мен оқытушыларды шетелге тәжірибе алмасуға, іс-тәжірибеден өтуге жіберуді практикаға енгізу үшін келісім-шартқа тұру;

– екіншіден, педагогика тарихы, педагогикалық шеберлік, мамандыққа кіріспе пәндері мазмұны жағынан бірін бірі толықтыратындықтан Болон үдерісінің талабына сәйкес ірілендіру немесе шоғырландыру қажет деп санаймыз;

– үшіншіден, педагогикалық практиканы ұйымдастыруды күшейту қажет. Практикаға бөлінген сағаттардың азаюына байланысты практиканың да мамандарды дайындаудағы рөлінің төмендеуіне әкеліп отырғаны белгілі. Ал, студенттердің теориялық білімін тәжірибеде пайдаланудың бірден бір көзі практика екенін барлығымыз жақсы білеміз. Мұғалім мамандығының қыры мен сырын,

технологиясын, механизмін үйренетін кезі де осы практика. Сондықтан практиканың үздіксіз жүруіне аса мән беру керек;

– төртіншіден, мамандандыруды студенттердің алатын мамандықтарына сәйкес келешекте мұғалімдік қызметінде тәжірибеде қатар алып жүруіне лайықтысын таңдауына мүмкіндік туғызу. Мысалы: 12 жылдық білім беруде жалпы орта мектепте шет тілі мен информатика бастауыш сыныптан оқытылатын болғандықтан, болашақ бастауыш сынып мұғалімі және информатик мамандығын алатын студенттерге ақпараттық технологиялардың түрлері мен оны пайдаланудың әдістемелерін тереңірек меңгерту үшін кредит санын көбейтіп, пәндердің ірілендіруіне мән берілу керек.

– бесіншіден, педагогикалық жоғары оқу орындарында дайындалатын мамандықтар бойынша қазақ тілінде оқитын студенттер үшін оқулықтар мен оқу құралдарын жазуды қолға алу қажет. Бұл оқулықтар қазіргі жаһандану заманында оқулықтарға қойылатын талаптарға жауап беретіндей сапалы жазылуы керек. Болашақ мамандардың келешекте сапалы білім алуының басты құралы оқулық десек, оны жазуда сол пән бойынша ғылым жетістіктері мен жаңалықтарын басшылыққа алынуы тиіс.

– алтыншыдан, педагогикалық жоғары оқу орнының профессорлары мен оқытушылары өздерінің білімін жетілдіруде шетел оқу орындарынан тәжірибеден өтумен қатар, оқытушылардың ғылыми ізденістерінің нәтижелері мен өздері дәріс беретін пәндерден мақалаларын шетелдің ғылыми-педагогикалық журналдарында жариялауына мүмкіндік жасалу қажет яғни оған қаржы бөлінуі керек, деп есептейміз.

Педагогикалық тәжірибеде кредиттік жүйеде студенттердің өзіндік жұмыстарын жүзеге асыру бойынша төмендегідей мәселелерді: кредит санының ұсақтығына (2, 3 кредит) байланысты оқытылатын пәндерден тапсырма көлемінің көптігі, әртүрлі жұмысқа іс жүзінде уақыттың жұмсалыуының дұрыс есептелмеуі, бақылау жұмысының әркелкі бөлінуі, студенттердің өзіндік жұмысты орындау жөнінде әдістемелік құралдардың жеткіліксіздігін байқауға болады. Әрине, кредиттік жүйеде студенттердің өзіндік жұмыс-

тары мен студенттің оқытушымен орындайтын жұмыстарының жоспарларына сәйкес әрбір студентке таратылатын дәптерлердің, нұсқаулықтардың баспаханадан шыққан нұсқасының жоқтығы әлі де болса қиындық тигізуде. Студенттердің өзіндік жұмыстарын ұйымдастырғанда өзіндік жұмысының сапалы орындалуы мен қажеттілігі бақылауды қамтамасыз етуде маңызды мәселе болып табылады. Сондықтан да кредиттік жүйемен оқытуда студенттердің негізгі білімді өздігінен алатынын ескерсек, оны орындауда оған қойылатын барлық талаптары жоғары деңгейде орындалуы тиіс.

Студенттердің оқу іс-әрекетінің алғышарттарының бірі – олардың өзіндік жұмысты орындай білу біліктілігі болып табылады. Өйткені, өзіндік жұмыс студенттен белсенді ой қызметін, танымдық ізденімпаздықты талап етеді. Өзіндік жұмысты студенттің оқу нәтижелеріне жету құралы деп есептеуге болады. Жұмыстың бұл түрі студенттің білімділігін, біліктілігін бекіте отырып, оның белсенділігін, дербестігін, шығармашылығын дамытады.

Жоғары оқу орны тәжірибесінде өздігінен орындалатын жұмыс жеке пәндер аясындағы білім мен білікті дамытуға ғана бағытталып келгені мәлім. Бүгінгі таңда студент меңгерген білім мен дағдыларды біліктілікпен немесе құзыреттілікпен байланыстыра қарастыру негізінде студенттің қоғамдағы мәселелерді өзгерістерді бағалау, оны өз тұрғысынан шешу құзыреттіліктерін дамытуға күш салыну керек.

Қазіргі жоғары мектептің ұлттық модельге айналу белгісіне орай «Жаңа формация мұғалімі» – терең ойлайтын, білімнің жаңа технологиялық әдістерін меңгерген психология-педагогикалық диагностиканы қолға алған, практикалық іс-әрекет барысында педагогикалық кеңесті еркін меңгерген ақпараттық және коммуникативті технологияны игерген, оқытудың соңғы нәтижесін болжай білетін адам болуы тиіс.

Студенттердің бәсекеге қабілеттілігі бізге белгілі, көбіне оның педагогикалық технологияларды меңгеруімен тығыз байланысты, сондықтан студенттер үшін «студент портфолиосын» жинақтауы өте маңызды болмақ.

Қазіргі сөздіктерге сүйенсек, «портфолио» өзіндік іс-әрекет жинағы, өзіндік дамудың нәтижесін көрсететін құжат /2/. Портфолио нәтижені шығаруға көмектеседі, әртүрлі іс-әрекет барысындағы студенттің жетістігі тұрғысынан қарастырсақ, олар: оқыту, тәрбиелік, шығармашылық, әдістемелік, зерттеушілік.

Портфолионы безендірудегі талаптар мен жұмыстың принциптері:

- өзіндік мониторингтің үнемділігі және жүйелілігі;
- толық сенімділік;
- объективтілік;
- өзіндік іс-әрекетке автордың бағыттылығы;
- материал құрылымы, жазбаша түсініктердің логикалық және қысқаша болуы;
- безендірудің ұқыпты және эстетикаға сай болуы;
- берілген материалдың тақырыптық бекітілуі, біртұтастығы;
- жұмыс нәтижесі және оның көрнекілігі.

Студенттердің маман болып қалыптасуы мен дамуы, жалпы мемлекеттік мәселе болып табылады, қоғамда бұл мәселені шешуге үлкен көңіл бөлініп, білімнің негізгі бағыты қарапайым білім мен дағды емес, яғни негізгі, жеке, әлеуметтік біліктілік пен құзыреттілік болуы керектігіне назар аударылуда. Білімді өздігінен игеруде ақпаратты дұрыс қолдану және жіктеу, әлем өзгерісінде тез жұмыс істеп, лайықты қызмет атқару қажеттігі туындайды. Бүгінгі таңда студенттердің зерттеу жұмысымен айналысып, ізденушілікке бағыттайтын әрекеттермен айналысуына мүмкіндік туғыза отырып, ғылым жолындағы алғашқы қадамдарын бастауға негіз салуға мән беру керек. Студенттің оқудағы жетістіктері мен ғылым жолындағы ізденістерін, жеткен жетістіктерін бейнелейтін жинақ болуы шарт. Сондықтан да олардың еңбектерінің «жетістіктер жинағы», «студент портфолио-сы» болып табылады.

Университетте әр студенттен белгілі бір тақырыпқа зерттеу жұмысы жүргізілу қажеттігі талап етіледі, өйткені жоғары оқу орнын бітіретін кезде стандартқа сәйкес жақсы оқитын студенттердің әрқайсысы диплом жұмысын орындайды. Бүгінде тәжірибеде студенттердің жұмыстарының нәтижесі оқу

орны аралық, университеттің жеке циклдар бойынша әдістемелік бірлестіктерінде талқыланып, студенттердің ғылыми-практикалық конференцияларында баяндалып, педагогикалық басылымдарда, ғылыми жинақтарда басылып шығады. Соның нәтижесінде бүгінде тәжірибемізде әр студент өздерінің «студент портфолиосын» дайындап, онда студенттің оқу іс-әрекетінің ақпарат бөлімдері, оның жетістіктері, зерттеу жұмыстары жинақталуда. Ал, студент портфолиосы белгілі тақырып бойынша олардың қызығушылығын қанағаттандыру үшін ізденушілікке жетелеп, жұмыс нәтижелерін шығаруға ықпал етеді, бұл өз кезегінде студенттердің білім сапасын арттыруға оңтайлы әсер етері сөзсіз.

Сонымен, педагог мамандарды дайындау сапасын арттыруда оқыту үдерісінде педагогикалық технологияларды тиімді пайдаланумен қатар, оларға педагогикалық үдерістің әдістері мен педагогикалық білімдерін жиі-жиі жаңартып, жетілдіріп тұру қажеттігін студент кезінен түсінуге жағдай жасаған жөн. Өйткені, мұғалім инновациялық әрекеттің субъектісі, әрі оның ұйымдастырушысы ретінде педагогикалық үдерісте жаңалықты қолданушы, таратушысы қызметін атқарып, пәндік білім беруде оның жаңа мазмұнын және ондағы өзгерістің нәтижесін көре білуі тиіс екенін саналы түрде меңгерту.

Студенттерге меңгертетін мұғалімнің инновациялық әрекетіне мыналарды ұсынуға болады:

– оқушының интеллектуалдық мүмкіндігіне орай, шығармашылық әрекетін қалыптастыруда субъекті мен субъектінің қарым-қатынасын бекіту;

– мұғалімнің инновациялық әрекетінде жеке шығармашылық әрекетке жетудегі ізденімпаздығы, кәсіби шеберлігі, құзырлығы;

– мұғалімнің инновациялық әрекеті мектеп тәжірибесіне жаңалық әкелуімен, жаңа ақпараттармен қамтамасыз етуімен, инновациялық технологиялар мен әдіс-тәсілдерді пайдалану мүмкіндігі мен оның нәтижесінің оқушыларды дамытудағы тиімділігі;

– мұғалімнің өзін өзі көрсете білуі, шығармашылық ойлауы, педагогикалық әрекетте инновацияны пайдалана білуі;

– мұғалімнің тұлғалық мүмкіндігі, оның инновациялық әрекеттің субъектісі болу қабілеттілігі;

– мұғалімнің жаңашылдығы, шығармашылықпен ізденушілікке және креативті әрекетке, одан шығармашылыққа жеткізетіндігі, – деп санаймыз.

Қорыта келгенде, ХХ ғасырдың басында Ж.Аймауытов: “Мектеп бітіріп шыққан соң, бала бүкіл әлемге өзгенің және өзінің өміріне білім жүзімен ашылған саналы ақыл көзімен қарайтын болса, міне, білімдендірудің көздейтін түпкі мақсаты – осы. Мектеп осы бағытта баланың келешекте жетілуіне мықты негіз болуы керек”, – деп айқындап берген /3/. Бұдан шығатын қорытынды автордың идеясының өміршендігі, яғни сол кездің өзінде мектеп оқушысына берілетін білімнің айқындап берген мақсатының бүгінгі әлемдік білім кеңістігіне ену аясындағы мақсатпен үндестігі университет сту-

денттерінің ертенгі мұғалім екенін ескері отырып, бәсекеге қабілетті болашақ мамандарды дайындауда білім мазмұнының жалпы адамзаттық құндылыққа бағдарлануы, білім беруді тұлғалық-бағдарлы, нәтижелі-шығармашылық ұстанымдарға құрып, педагогикалық және ақпараттық технологияларды жоғары деңгейде пайдалана отырып, оларға мұғалім мамандығына қажетті түйінді құзыреттіліктерді меңгерту қажет, – деп санаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. «Жаңа әлемдегі - жаңа Қазақстан» – Алматы, 2007.
2. Тұймабаев Ж.К., Абылкасымова А.Е. и др. Образование и наука. – Астана, 2009. Энциклопедический словарь. – Астана, 2008.
3. Аймауытов Ж. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1992.

А.О. ИСКАКОВА

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматривается проблема содержания обучения иностранным языкам в контексте выбора учебного материала и методики преподавания английского языка. Особое внимание уделяется культуроведческому подходу как необходимому условию процесса обучения английскому языку.

Берілген мақалада ағылшын тілін оқыту әдістемесі және оқулық тандау аясындағы тілін оқыту мазмұнының мәселелері қарастырылады. Ағылшын тілін оқыту үрдісінде маңызды ретінде мәдениеттанулық тәсілге ерекше назар аударылады.

Annotation

The topic of this paper is what to teach and how to teach English. The teaching style choice and the content of English teaching process are discussed in the article. The author points out that you cannot teach language without teaching culture.

Ключевые слова: английский язык, методика преподавания, образовательные технологии, культура и язык, культурные реалии, культуроведческая стратегия, содержание обучения.

В последнее время, когда рынок образовательных технологий предлагает самые разнообразные приемы изучения английского языка, вопрос «По какой методике

вы преподаете?» становится все более актуальным, что свидетельствует о повышении культуры потребления интеллектуальных услуг.

«Ускоренный курс современного английского языка», «Коммуникативная методика преподавания английского языка», «Английский с англичанами», «Эффективный экспресс-метод», «Английский на уровне подсобного знания» - звучит весьма привлекательно, но будут ли результаты? Встает вопрос: можно ли доверять современным технологиям? Или все же отдать предпочтение испытанным и хорошо зарекомендовавшим себя «брендам» - таким, как «Бонк» "Eckersley", или «Headway», в настоящее время представляющих собой методическую классику?

Достижение конечной цели освоения английского языка зависит от решения главного вопроса: каково содержание курса, его структура и приемы обучения. Кто автор предполагаемого материала, где этот материал разработан и кем апробирован? Подобные вопросы приходится решать и преподавателям нашей кафедры, тем более, что в конце XX века в нашей стране произошла «революция» в методах преподавания английского языка.

Раньше все приоритеты однозначно отдавались грамматике, почти механическому овладению словарным запасом, чтению и литературному переводу. Это принципы «старой классической школы», которая приносила свои плоды. Овладение языком являлось процессом долгого рутинного труда. Задания давались достаточно однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. При таком подходе реализовалась только одна функция языка – информативная.

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г.Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально для использования в качестве средства реального общения /1/. Студентам не нужна грамматика, они не заинтересованы в языке как таковом, их интересует, что они могут сделать с его помощью. Преподавание языка сегодня, как никогда, приобрело прикладной характер.

Современный преподаватель английского языка не стеснен в выборе методов и приемов обучения – от игр и тренингов до синхронного перевода; в выборе учебников и учебных пособий – от широкого спектра от-

ечественных и российских изданий до учебной литературы, предлагаемой Оксфордом, Кембриджем, Нью-Йорком и т.п.

Оксфордский и кембриджский подходы к языку объединяет то, что в основу большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции студента к родному языку до минимума, даже объяснения грамматических правил дается на английском языке. Основная цель этой методики – научить студента свободно общаться на языке. Вместо множества механических воспроизводящих упражнений представлены игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения реальных ситуаций, работа с дефинициями и т.п. Все эти приемы создают англоязычную среду, в которой студенты «живут» и «функционируют». Несомненным достоинством оксфордских и кембриджских курсов является то, что в них присутствует страноведческий аспект, что позволяет научить студентов легко ориентироваться в поликультурном мире.

Одним из первых британских учебников, появившихся на отечественном рынке, является *Headway*, разработанный лондонскими методистами Джоном и Лиз Соарз и состоящий из нескольких уровней. Эта учебная методика переиздавалась с дополнениями несколько раз и довольно популярна у нас в стране. Автор данной статьи работала по этой методике несколько лет и имела возможность наблюдать хорошие результаты в освоении английского языка.

В настоящее время преподаватели нашей кафедры работают по оксфордской методике учебного курса NewEnglishFile (последняя версия) – уровни Elementary, Pre-Intermediate и Intermediate. Каждый уровень имеет свой «методический комплект», куда входят учебник для студентов и для учителя, учебник для самостоятельной работы студента, комплект дисков для работы в классе и дома. Немаловажным достоинством данного учебного курса является солидный сапламентарий в виде промежуточных тестов к каждому уроку, обобщающих по нескольким урокам и итого-

вого, а также дополнительного материала на дисках *Study Link Multi Rom* а также на вебсайте курса. Учебник организован по файлам, в каждый из которых входят четыре урока плюс практический английский *Practical English*, письменный английский – *Writing* и завершающий тест по каждому файлу *What do you remember? What can you do?* Отличительной чертой данного учебного курса являются отлично представленные фонетические упражнения для развития артикуляции и произношения. Подобный комплекс приемов создает отличные возможности для самостоятельной работы студентов и изучения, так называемого, реального английского - “realEnglish”.

Несомненно, «New English File» – учебный курс, подготовленный с учетом современных реалий и потребностей сегодняшнего студента. Но на наш взгляд, поистине инновационным в языковых технологиях является учебный курс издательства Macmillan – Global, представленный в нашем университете самим автором Линдси Кленфилдом. На презентации учебника присутствовали преподаватели всех трех кафедр английского языка КазНПУ имени Абая. Global – новый шестилетний курс английского языка. Это – информационно-насыщенный курс, максимально отвечающий современным требованиям в аспекте новых информационных технологий. Автор учебника выдвигает три цели – учить английский (learn English, учить через английский (learn through English) и учить об английском (learn about English). Концептуально данный учебный курс формирует у студентов представления о поликультурном мире и о самих себе как части этого мира. В настоящее время существует множество разновидностей английского языка, лингвисты выделяют даже так называемый Globish – своеобразный английский, на котором говорят иностранцы. Таким образом, английский язык сегодня не принадлежит одной стране, именно поэтому в учебнике даже грамматические структуры подаются через культурологический аспект, понятный студенту любой национальности. Функционально язык представлен на основе реальных ситуаций, например – в аэропорту, где используется так называемый международный язык. Даже в курсе по аудированию в Global представлены все разновидности ан-

глийского языка, существующие в мире. Дэвид Кристал, известный эксперт и методист английского языка – автор современной энциклопедии английского языка и множества учебников – справедливо задается вопросом: Какой разновидности английского языка обучать современных студентов? (Which variety to teach?) и приходит к выводу, что современный учебник английского языка должен давать студентам представление обо всех его разновидностях о том, что происходит в современном английском языке /2/.

Таким образом, проблема содержания обучения английскому языку продолжает оставаться сегодня одной из самых актуальных в методической науке не только в нашей стране, но и в странах-носителях языка. На наш взгляд, основная цель обучения иностранному языку в вузе состоит не только и не просто в овладении им, а в формировании у студентов способности к межкультурной коммуникации и умения понимать процессы, происходящие во время межкультурного общения. Процесс обучения иностранным языкам представляет собой, так называемую вторичную социализацию студентов и его интеграцию в другую культуру. Иначе говоря, овладевая другим языком, студент овладевает и другой картиной мира, которую этот язык отражает. Эти два процесса неразрывно связаны между собой и взаимно предполагают друг друга. Отношения языка и культуры – очень древняя тема, еще древнегреческий философ Платон говорил, что язык создает культуру, в то же время немецкий философ и филолог Вильгельм Гумбольдт утверждал, что язык – это пассивное дитя культуры. Современные культурологи и лингвисты пришли к общему мнению, и практика межкультурной коммуникации доказала, что язык и культура не существуют друг без друга, они неразделимы. Американский лингвист Линн Виссон, говоря об относительной самостоятельности развития языка и его решающей роли в создании мировоззрения, утверждает, что язык не только испытывает на себе влияние культуры, но и совершенно непонятен без нее, и культура является ключом к пониманию и изучению языка /3/.

В этом контексте особого внимания заслуживает лингвосоциокультурный метод изучения иностранного языка, предполагающий

апелляцию к такому компоненту, как социальная культура, среда. Действительно, язык теряет жизнь, когда преподаватели и студенты ставят перед собой цель овладеть «безжизненными» лексико-грамматическими формами. И убедительнее всего это подтверждают наши языковые ошибки. Изучающий английский может употребить грамматически правильное выражение «The Queen and Her relatives», но британец с трудом поймет, что имеется в виду «The Royal Family». Для иностранца, изучающего английский язык разница между выражениями “I think you shouldn’t go” и “I don’t think you should go”, “I want” и “I would like” не очень-то велика, а для британца она принципиальна, так как первые фразы он воспримет как не самый лучший тон. Привычное для делового общения *Какие вопросы вас интересуют?* нередко переводят как «What problem are you interested in?», не учитывая, что в английском слово «problem» имеет устойчиво негативный оттенок. Правильно этот вопрос будет звучать: «What is the problem you are interested in?». Подобные курьезы наглядно демонстрируют тот факт, что за одной и той же лексической единицей в разных языках могут скрываться разные понятия, сформированные в родной среде обитания,

в процессе формирования культуры той или иной страны. Поэтому нельзя понять язык не имея представления об условиях, в которых живет народ, говорящий на данном языке, не зная его национально-культурные реалии.

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку всегда должен присутствовать страноведческий план, поскольку любой язык – это, прежде всего, носитель национально-культурной информации. Необходимо помнить, что слово одновременно является знаком культурной реалии и единицей языка и при выборе методики обучения, при определении содержания учебного курса, на наш взгляд, следует отдавать предпочтение культуроведческой стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С.Г. Мы – все продукты языка и культуры. // «Иностранец», –М., 2000, №25.
2. David Crystal. English as a global language. Oxford: Blackwell, 2003.
3. Линн Винсон. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. –М., 2011.
4. E.T.Hall. The silent language. –N-Y., 1981.

Г.Г.АХМЕДОВ

К ВОПРОСУ О ПРИОРИТЕТАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация

В статье раскрываются приоритеты в развитии высшего образования в Азербайджане. Период независимости Азербайджанской Республики в области развития образования совпал с интеграцией как важного этапа в направлении Болонского процесса.

Мақалада Әзірбайжандағы жоғары білімді дамытудың басымдықтары ашып көрсетіледі. Әзірбайжан Республикасының тәуелсіздік кезеңі білімді дамыту саласындағы Болон процессі бағытының маңызды кезеңі ретінде интеграциямен тұспа-тұс келіп отыр.

Annotation

H.N.Ahmadov paper reveals character of priorities in development of education in Azerbaijan. The article reveals the character of priorities in development of higher education in Azerbaijan. The period of independence of the Azerbaijan Republic in the field of development of education has coincided with integration as an important stage in the direction Bologna Process.

Ключевые слова: Болонский процесс, экселенс, технополисы, технология, модернизация.

На пороге третьего тысячелетия для Азербайджана, как и для других государств мира, приоритетным направлением становится развитие отечественного интеллектуального, кадрового потенциала, подготовка в системе высшего образования высококвалифицированных специалистов, способных генерировать передовые идеи, концепции. В современных условиях оценка сложившейся в сфере высшего образования страны ситуации, поиск эффективных путей разрешения накопившихся проблем должны осуществляться, с одной стороны, с учетом общемировых тенденций развития производительных сил, интенсификации планетарных глобализационных процессов, затрагивающих все сферы общественного бытия, с другой - с позиций сохранения и развития отечественных культурно-исторических традиций в образовании.

«...Мировое сообщество стало все больше осознавать и понимать, что под воздействием технической эволюции и обмена идеями между странами усиливается взаимозависимость, т. е. возникает явление, известное сейчас под названием глобализация» /1/.

Совершенствование научного обеспечения процесса модернизации высшего образования требует новых, нестандартных решений, таких, в частности, как выработка коллективных рекомендаций и ранжирование вариантов педагогических решений проблемных вопросов модернизации высшего образования, использование методов индивидуальных и групповых экспертных оценок отечественных специалистов, использование моделей индивидуальных и групповых экспертиз, проводимых ведущими учеными Азербайджана, применение метода синтеза альтернативных решений, установление рационального соотношения между образовательными новшествами и национальными традициями.

Реализация этих положений, основанная, с одной стороны, на выборе оптимальных вариантов участия высшей школы Азербайджана в мировых интеграционных процессах, с другой — на обязательном сохранении национальных традиций, этнокультурного своеобразия системы высшего образования республики позволит приблизить образователь-

ную систему Азербайджана к европейским стандартам, послужит базой для повышения качества образования и повышения его конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг.

Как отмечает Лакуцкий М.А. «... Новые ориентиры развития образования не должны формулироваться извне; они должны естественно «вырастать» из существующих культурно-педагогических традиций. В последние годы в вопросах осмысления путей развития отечественно образования и педагогики начали происходить позитивные сдвиги. Недостаточное внимание к истории отечественного образования, игнорирование трудов многих видных представителей педагогической мысли сменилось растущим интересом к ним. Все более и более осознается в обществе необходимость восстановления исторической памяти и традиций отечественного образования и педагогической культуры» /3/.

В XXI веке в условиях интенсификации глобализационных процессов в различных сферах общественного бытия, качественного изменения требований, предъявляемых к уровню подготовки специалистов, высшее образование Азербайджана должно решить грандиозные задачи, которые предполагают необходимость его радикального преобразования и обновления, адаптации к требованиям постиндустриального информационного общества. При этом должна быть разработана база для сохранения исторической и национально-этнической самоидентификации азербайджанского народа.

Важнейшей задачей, решение которой позволит откорректировать образовательную политику Азербайджанской Республики в русле глобализационных процессов, является выработка четко сориентированной государственной политики в сфере образования, которая состоит в том, чтобы было осуществлено: повышение уровня бюджетного финансирования, обеспечение оперативного информационного обеспечения, стабильные связи с различными международными организациями и фондами, участие в международных научно-исследовательских программах в области образования, стимулирование негосударственных инвестиций в систему образования путем предоставления налоговых

льгот для юридических и физических лиц, участвующих в развитии образовательных учреждений и т. д.

Для создания единого общеевропейского образовательного пространства, обеспечения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования предполагается осуществить следующие конкретные меры: обеспечить привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования и научных инноваций: содействовать введению «европейских воззрений» в высшее образование в различных формах - путём совершенствования учебных планов, создания интегрированных учебных курсов, совместных программ обучения и научных исследований: содействовать мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и управленческих структур; принять систему сопоставимых степеней, способствующую облегчению процедуры академического и профессионального признания учебных курсов, степеней и обеспечения возможностей для трудоустройства во всех европейских странах;

Поэтому необходимо принимать активное участие в различных международных исследовательских программах, ориентированных на выработку согласованной образовательной политики на региональном и международном уровнях. В совершенствовании нуждается нормативная основа международного сотрудничества в сфере высшего образования, обеспечения академической свободы, выбора новых форм организации мобильных научно-исследовательских центров и т. д.

Для того, чтобы решить проблему повышения качества высшего образования с учётом новых реалий общественного бытия, следует обеспечить, наряду с наличием в нём международного компонента, конкурентоспособность образования на международном рынке труда, оперативный обмен научными инновациями, создание интерактивных информационных сетей, мобильность преподавателей и обучающихся, реализацию совместных международных научно-исследовательских проектов в области высшего образования. Вся подготовка специалистов в системе высшего образования должна быть сориентирована на установление рационального соотношения международного инвариантного компонента

и традиционного национального содержания.

Важнейшей задачей высшего образования является также расширение спектра предоставляемых образовательных услуг по новым приоритетным специальностям, востребованным на региональном и зарубежном рынках труда. Это позволит, с одной стороны, решить задачу устранения перепроизводства кадров по традиционно национально-престижным профессиям, с другой - подготовки высококвалифицированных специалистов, способных выдержать

В новом тысячелетии «снижается значение традиционных (технических и технократических) технологий и возрастает роль технологий новых - информационных, социальных и интеллектуальных. Определяющими факторами развития мирового и национальных сообществ становятся человеческий потенциал, социальный капитал, научные знания. Традиционные системы управления обществом, материальным и духовным производством заменяются качественно иным управлением, основанным на создании и использовании научных знаний. Основным продуктом нового управления становится интеллектуальная собственность; место прибавочной стоимости занимает вновь создаваемый Интеллектуальный капитал. Стихийно формируется новая реальность, основанная на интеллекте и знании. Человек, его материальное, физическое и нравственное состояние, возможность проявить свою индивидуальность становятся основным социальным индикатором прогрессивности или реакционности всех явлений и процессов современного мира».

На данном этапе для Азербайджанской Республики, находящейся в сфере жизненных интересов многих ведущих держав мира, приоритетное значение приобретает отечественный кадровый потенциал, подготовка специалистов, способных генерировать и внедрять в практику общественного бытия передовые идеи, концепции. Поэтому необходимы радикальные меры по устранению критического состояния кадровой составляющей научного потенциала республики. Проведённые в вузах опросы показали, что весьма незначительный процент молодежи изъявил желание заниматься научно-исследовательской деятельностью. Объясняя причины поступления в ма-

гистратуру, большинство реципиентов отвечали, что диплом об окончании магистратуры нужен им для дальнейшего карьерного роста. Такая ситуация объяснима рядом причин, к числу которых можно отнести низкий уровень материально-технического обеспечения научной деятельности, её оплаты, пенсионного обеспечения ученых, сложностью процедуры присвоения научных степеней и званий, снижением престижности научного труда для молодежи. В условиях интенсификации глобализационных процессов важнейшим фактором развития научно-образовательной сферы становится интеграция науки и высшего образования.

Одним из перспективных направлений в данной области должно стать превращение высших учебных заведений в современные научно-образовательные комплексы. Результаты научных исследований в области образования должны рассматриваться как национальное достояние и оперативно внедряться в образовательную практику. Необходимо осуществлять последовательный государственный контроль в данной сфере, в основу которого должен быть положен комплексный аудит, системный анализ и оценка эффективности научной деятельности в сфере разработки и внедрения образовательных инноваций. Одной из эффективных форм финансирования и поддержки вузовской науки должно стать формирование на конкурсной основе государственного заказа вузовской науке, определяемого прогнозированием стратегических направлений общественного развития.

Однако данные проблемы, как и ряд других важнейших проблем, не могут быть эффективно решены без наличия в стране соответствующего уровня развития современной науки интеллектуального потенциала. Именно поэтому в последние годы во многих странах мира осуществляется модернизация высшего образования, его структурно-содержательных форм, адаптация предоставляемых в данной сфере образовательных услуг к требованиям мировых рынков труда, осуществляется выработка стратегии поступательного развития

системы высшего образования республики, взят курс на ее интеграцию в общемировое образовательное пространство.

Осознание глобальности происходящих в мире изменений, негативных последствий неуправляемого экономического роста, диспропорция в экономическом состоянии развитых и развивающихся стран, наличие огромного количества ядерного и бактериологического оружия, терроризм, межэтнические и территориальные конфликты, истощение невозобновляемых природных ресурсов, разрушение естественной среды обитания человека - всё это диктует необходимость поиска новых путей решения глобальных проблем в различных сферах общественного устройства нашего государства.

В последние годы в странах с наиболее мощным научным потенциалом происходят весьма существенные количественные и качественные трансформации форм и содержания высшего образования, которые свидетельствуют о том, что в государственной политике развитию данной области уделяется приоритетное значение. Характерно, что «глобальные проблемы в последнее время стали характерными и в научных исследованиях. Поиск новых источников энергии, средств производства и передачи информации, исследование живой природы, построение искусственных, самовоспроизводящихся и адаптивных систем, систем неограниченной производительности — все это глобальные проблемы, определяющие в значительной мере дальнейшую жизнь общества» /2/.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирный форум по образованию. Материалы. Дакар (Сенегал), 26-28 апреля 2000 г. – ЮНЕСКО, 2000. - с. 65.
2. Евреинов Э.В. Глобальная система образования // Мир образования — образование в мире. – М., 2002. № 4. С. 89.
3. Лакуцкий М. А. История отечественного образования. «Образование и общество». – М., 2003, №5.- с. 91-92.
4. The Bologna Declaration. 1999. 19 June. P.1.

Г.Ж. НУРЫШЕВ, К.Ш. ШУНКЕЕВ

ПРИНЦИПЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ КРЕДИТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Анализируются принципы кредитной технологии обучения, обеспечивающие академическую мобильность студентов. Разработана технология независимой оценки знаний студентов при кредитной системе обучения. На основе средневзвешенного переходного балла – GPA установлен механизм выбора скорости обучения и изучаемых дисциплин. Предлагается осуществление финансирования за обучение студентов в кредитных единицах.

Студенттерге академиялық еркіндік беретін кредиттік оқыту технологиясының принциптері сарапталады. Кредиттік жүйе негізінде студенттердің білімін тәуелсіз анықтайтын технология жүзеге асырылды. Студенттердің курстан курсқа көшу орташа баллы – GPA негізінде оқу жылдамдығы мен пәндерді таңдауды реттейтін механизм тағайындалды. Студенттердің оқу ақысын кредитке шаққандағы төлем ақы болуы ұсынылады.

Annotation

Principles of studying credit technology, providing students' academic mobility are analyzed by the author. Technology of independent evaluation of students' knowledge by studying credit system is worked out. Speed of educating mechanism of choice and studied disciplines are set on the basis of GPA. Finance realization of students' education in credit units is offered by the institute (not on an academic year).

Ключевые слова: кредитная технология обучения, академическая мобильность студентов, балльно-рейтинговая система.

Радикальные перемены в жизни нашего общества потребовали существенной переориентации как целевой направленности вузовского образования, так и оптимизации конкретных форм, средств и методов обучения, поиска новых путей повышения эффективности подготовки специалистов. Интеграция в международное образовательное пространство, процессы демократизации и гуманизации общественной жизни потребовали от высшей школы внесения в структуру образования существенных изменений. Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым в Послании народу Казахстана «Новое десятилетие – новый экономический подъем – новые возможности Казахстана» было отмечено, что «качество высшего образования должно отвечать самым высоким международным требованиям. Вузы страны

должны стремиться войти в рейтинги ведущих университетов мира» /1/.

Образовательная политика ведущих стран Западной Европы ориентирована на предоставление социальных, экономических, политических гарантий, обеспечение равного доступа к получению любого образования на протяжении всей жизни; максимально широкий охват населения образованием, повышение уровня и качества образования населения; предоставление человеку максимальных возможностей в выборе своего пути получения образования, улучшение условий образования и образовательной среды для всех субъектов образовательного процесса; стимулирование и развитие научных исследований, создание для этих целей специальных фондов и научных учреждений; выделение средств для развития образовательной среды, техно-

логического и информационного обеспечения систем образования; расширение автономии образовательных учреждений; создание межгосударственного образовательного пространства в рамках Европейского Союза.

При этом в нормативных документах оговаривается, что каждая страна вырабатывает свои пути достижения качественного изменения образования и создания благоприятных условий для получения любого образования людьми с различными способностями, возможностями, интересами и склонностями.

Время исчисления, связанное с Болонским процессом, начинается с 1999 года с Лиссабонской конвенции (Лиссабон, Португалия, 11.04.1997) и ряда последующих соглашений: Лиссабонская конвенция, Сорбонская декларация (Париж, Франция, 25.05.1998), Болонская декларация (Болонья, Италия, 19.16.1999), Пражское коммюнике (Прага, Чехия, 19.05.2001), Берлинское коммюнике (Берлин, Германия, 19.09.2003) и Бергенское коммюнике (Берген, Норвегия, 19-20.05.2005). В 1997 году Республика Казахстан подписала Лиссабонскую конвенцию, а в 1999 году — присоединилась к Болонской декларации.

Подписывая Великую Хартию Университетов, вуз берет на себя обязательства развивать автономию, демократические принципы управления, академическую мобильность студентов, свободу научных исследований, неразделимость преподавания и исследования, свободу образовательных программ.

Министерством образования и науки Республики Казахстан в последние годы проводится активная работа с целью вовлечения вузов страны в европейское образовательное пространство. В частности, если до 2007 года Великая Хартия Университетов была подписана только 5 казахстанскими вузами, то в 2007 году — 8 вузами, в 2008 году — 5 вузами, в 2009 году — 12 вузами, в том числе Актюбинским государственным педагогическим институтом.

Таким образом, на сегодняшний день к данной Хартии присоединились 30 казахстанских вузов.

В зависимости от разнонаправленности исторических событий вторая половина XX века, по-видимому, имела созидательно-интегрирующий характер. Примером тому явля-

ется то, что в политическом и экономическом плане открылись границы многих стран. Это привело к появлению единой европейской валюты — евро.

Совершенно естественным явилось то, что область образования и науки тоже оказалась в поле зрения многих государств, и появилась потребность в создании единого образовательного пространства. Процесс реформирования высшей школы в Европе получил в конечном итоге название Болонского процесса.

Присоединение казахстанских вузов к Великой Хартии университетов (Болонья), которую в настоящее время подписали более 662 университетов мира, позволяет приблизить отечественное образование к европейским стандартам.

Академическая мобильность студентов — это главная составляющая образовательной политики «Болонского процесса», которая осуществляется в учебном процессе многих вузов Республики Казахстан на базе кредитной технологии обучения.

Кредитная технология обучения в Актюбинском государственном педагогическом институте введена согласно приказу №753 МОН РК от 9 декабря 2005 года, и на сегодняшний день накоплен достаточно большой опыт работы, о котором неоднократно докладывалось на республиканских обучающих семинарах МОН РК /2, 3/. Кредитная система обучения позволяет обеспечить академическую мобильность студентов при правильном осуществлении следующих принципов.

Принцип независимости оценки знаний студентов на каждом этапе контроля — 100 баллов.

При традиционной системе обучения знания студента оцениваются в течение семестра один раз по результатам экзамена, а при кредитной технологии обучения знания студента оцениваются систематически в течение академического периода: по результатам текущего и рубежного контроля. Академический рейтинг формируется в процессе текущего и рубежного контроля, проводимых два раза в учебном семестре, и экзамена, после которого оформляется итоговая оценка студента.

Преимущество балльно-рейтинговой системы при кредитной технологии обуче-

ния заключается, главным образом, в оценке знаний студентов на каждом этапе обучения в различных форматах (устно, письменно, тестированием, самостоятельной работой), каждый этап контроля оценивается автономно, независимо друг от друга, и это обеспечивает мобильность студента в течение семестра.

При оценке знаний студентов в 100 баллов (100%) на каждом этапе контроля осуществляется принцип независимости каждой получаемой оценки студентами, что обеспечивает их академическую мобильность в организации учебного процесса.

Этот опыт института по внедрению кредитной технологии обучения обобщен на республиканских семинарах по проблемам кредитной технологии обучения «Система оценки учебных достижений обучающихся» (г. Актау) и «Нормативное обеспечение профессионально-педагогической подготовки учителей в условиях перехода к 12-летнему образованию» (г. Тараз), организованных МОН РК.

Однако, предыдущие годы знания студентов оценивались по 100- балльной шкале в итоговом контроле, включая все текущие и промежуточные рейтинговые контроли. При последовательном накоплении всех текущих рейтингов в итоговом контроле в 100 баллов, не осуществляется принцип независимости каждой получаемой оценки студентами, и тем самым не обеспечивается их академическая мобильность в организации учебного процесса, что абсолютно противоречит правилам кредитной технологии обучения.

Разработанная коллективом Актюбинского государственного педагогического института технология оценки знаний студентов по 100- балльной шкале на каждом этапе контроля знаний студентов при проведении текущего, промежуточного контроля и итоговой аттестации по кредитной системе обучения рекомендована решением республиканского обучающего семинара (г. Актау) в 2008 году с целью распространения этого опыта в вузах РК и получила отражение в приказе №125 от 18 марта 2008 года и в Приложении к приказу № 168 от 13 апреля 2010 года МОН РК.

Принципы выбора скорости обучения и дисциплины. Согласно кредитной технологии обучения учебный процесс должен строиться на основе индивидуального учебного

плана студента. На самом деле студенты обучаются на основе учебного плана специальности, привязанного к ГОСО специальности, где указаны семестры, в которые должны преподаваться дисциплины. Таким образом, студенты всех вузов Республики Казахстан обучаются одинаковое время (4 года), но с достаточно высокой скоростью, т.е. минимум 128 кредитов за 4 года обучения. Отсюда следует, что на сегодняшний день попытка выбора студентами скорости обучения противоречит основам ГОСО специальности. Для того, чтобы скорость обучения регулировалась студентами, в ГОСО специальности достаточно (без указания конкретных семестров) определить на каждом курсе перечень обязательных предметов, которые должны преподаваться по выбору студента более года, а может быть, и несколько лет. При таком подходе студенты по-настоящему могут определить срок обучения согласно своему индивидуальному плану и имеют возможность менять длительность обучения, сокращая его либо, наоборот, завершая его в более продолжительные сроки без отрыва от производства. В связи с этим фактическую продолжительность обучения лучше определять не числом лет или семестров, а количеством кредитов, которые необходимо набрать. В условиях развития образования без отрыва от производства и образования в течение всей жизни этот аргумент становится важнейшим при обсуждении структуры квалификаций на национальном и европейском уровне.

Следует напомнить опыт зарубежных вузов относительно формирования учебного плана студентов. Их планы существенно отличаются от наших, как по содержанию, так и по структуре. В качестве примера представлена образовательная программа Американского университета по специальности «Биология».

В программах американских вузов, в отличие от учебных планов специальности вузов Республики Казахстан, во-первых, отсутствуют дисциплины общеобразовательного цикла, и дисциплины построены в логической последовательности, во-вторых, все дисциплины, включая обязательных и элективных дисциплины, имеют 3 и 4 кредита, в-третьих, количество элективных дисциплин

увеличивается в соответствии с ростом курса обучения.

Например, на четвертом курсе согласно представленному плану специальности «Биология» дисциплины состоят преимущественно из элективных дисциплин, которые обеспечивают мобильность студентов по выбору

изучаемых предметов в аналогичных по профилю подготовки специалистов вузах.

Следует отметить, что на первом курсе элективные дисциплины не планируются.

Из приведённого примера следует, что учебные планы студентов должны быть построены так, чтобы дисциплины по выбору

FIRST YEAR (28 credit hours)			
Term	Course #	Course Title	Credit
FALL	MTH 103	Calculus 1	3
	WRI 101	Academic Writing	3
	BIO 101	General Biology 1	4
	CHM 101	General Chemistry 1	4
		TOTAL	14
SPRING	STA 201	Introduction to Statistics for Engineering and Natural Sciences	3
	BIO 102	General Biology 2	4
	WRI 102	Writing and Reading Across the Curriculum	3
	CHM 102	General Chemistry 2	4
		TOTAL	14

SECOND YEAR (32 credit hours)			
Term	Course #	Course Title	Credit
FALL	CHM 215	Organic Chemistry 1	3
	BIO 251	Environmental Ecology	3
	ENG 203 or ENG 204	Writing about Literature or Advanced Academic Writing	3
	HSS	Humanities/Social Sciences	3
	ARA	Arabic Heritage	3
		TOTAL	15
SPRING	CHM 216	Organic Chemistry 2	3
	CHM 217	Organic Chemistry Laboratory 1	1
	BIO 260	Genetics	3
	PHY 101	General Physics 1	3
	PHY 101L	General Physics Laboratory	1
	MJE	Major Elective	3
	ELC	English Language Competency	3
		TOTAL	17

THIRD YEAR (31 credit hours)			
Term	Course #	Course Title	Credit
FALL	BIO 310	General Physiology	3
	BIO 332	Cell and Molecular Biology	3
	MJE	Major Elective	3
	HSS	Humanities/Social Sciences	3
	FRE	Free Elective	3
		TOTAL	15
SPRING	BIO 335	Microbiology	4
	BIO 361	Evolution and Biodiversity	3
	CHM 350	Introduction to Biochemistry	3
	HSS	Humanities/Social Sciences	3
	FRE	Free Elective	3
		TOTAL	16

FOURTH YEAR (30 credit hours)			
Term	Course #	Course Title	Credit
FALL	MJE	Major Elective	3
	MJE	Major Elective	3
	MJE	Major Elective	3
	HSS	Humanities/Social Sciences	3
	FRE	Free Elective	3
		TOTAL	15
SPRING	MJE	Major Elective	3
	MJE	Major Elective	3
	HSS	Humanities/Social Sciences	3
	FRE	Free Elective	3
	FRE	Free Elective	3
		TOTAL	15

(элективные дисциплины) изучались на старших курсах.

Таким образом, с ростом срока обучения (с ростом курса) количество обязательных дисциплин в учебном плане студентов должны уменьшаться, а взамен увеличиваться количество элективных дисциплин, которые предоставляются студентам на выбор для изучения в родном или в другом вузе. Без такого разделения обязательных и элективных дисциплин не возможно в полной мере обеспечить выбор дисциплин студентами.

В Актюбинском государственном педагогическом институте с целью обеспечения мобильности студентов при кредитной технологии решением учебно-методического совета установили объем элективных дисциплин не менее 3-х кредитов. В результате по дисциплине объемом в 3 кредита по сравнению с однокредитной дисциплиной открылась возможность, во-первых, раскрытию в полном объеме преподаваемого материала и проведения занятий признанными специалистами, во-вторых, количество сессий и промежуточных контролей сократилась в три раза.

На самом деле скорость обучения определяется требованием вуза по величине средневзвешенного балла – GPA. Если значение GPA больше 2,5, то студентам очень трудно все дисциплины данного курса освоить преимущественно на «отлично». Поэтому студент вынужден уменьшить количество осваиваемых предметов курса. Если значение GPA равно 2,0, то, естественно, увеличивается вероятность (относительно предыдущего случая), освоения студентами большего числа предметов курса. Если значение GPA существенно меньше 2,0, то в этом случае все студенты без исключения выбирают все предметы данного курса и с низкой оценкой успешно переходят на следующий курс.

В американских и европейских вузах перевод и восстановление студентов осуществляется не как у нас по количеству разности предметов, а по величине GPA, установленной данным вузом, т.е. по качеству знания студентов.

Таким образом, принцип выбора скорости обучения и принцип выбора дисциплин студентами абсолютно взаимосвязаны. Главным ключом является регулирующий пара-

метр за качество обучения – величина средневзвешенного балла студента – GPA.

Высокое пороговое значение GPA отражает качество знаний студентов, а количество кредитов из других вузов – степень интегрированности данного вуза с другими вузами Республики Казахстан или вузами зарубежных стран.

Принцип финансирования, обеспечивающий академическую мобильность студентов. В настоящее время финансирование образовательного гранта и оплата за обучение студентов-договорников осуществляется на период одного учебного года. В условиях выбора (снижения) скорости обучения студентами продолжительность обучения в вузе может быть больше 4 лет, необходимо пересмотреть финансирование за обучение. В этих условиях более корректно за единицу финансирования выбирать количество кредитов, а не учебный год. Социально уязвимые слои студентов могут выбирать меньшее количество кредитов по усмотрению возможности своевременной оплаты за учебу. Важно отметить, что хотя для организации учебного календаря и расписания используются такие понятия, как учебный год, семестр, однако основной академической единицей является кредит. Для всех курсов определена норма кредитов, и студенты имеют ряд возможностей регулировать свое обучение; оплата обучения зависит от количества набранных кредитов, а не вычисляется на основе семестра или учебного года.

В заключение отметим, что академическая мобильность студентов поистине возможна при реализации принципов независимой оценки знаний студентов, выбора скорости обучения и элективных дисциплин ведущих вузов, а также при осуществлении финансирования за обучение в кредитных единицах.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Новое десятилетие – новый экономический подъем – новые возможности Казахстана». Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана 29 января 2010 г.

2. Шункеев К.Ш. Технология оценки знаний студентов при кредитной системе об-

учения. Материалы Республиканского обучающего семинара по проблемам кредитной технологии обучения: система оценки учебных достижений обучающихся. 20-21 ноября 2008 г., с. 14-22.

3. Шункеев К.Ш. Непрерывная педагогическая практика в контексте новой пара-

дигмы: опыт Актюбинского государственного педагогического института. Материалы Республиканского обучающего семинара по проблемам кредитной технологии обучения: система оценки учебных достижений обучающихся, 27-28 марта 2009 г., с. 34-37.

Н.С. ШАДРИН

МЕДИТАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ «АЛТАЙСКОГО ШАМАНИЗМА» (ТЕНГРИАНСТВА), БУДДИЗМА И СУФИЗМА

Аннотация

В статье анализируются некоторые исторические духовные традиции как истоки трансцендентальной медитации.

Мақалада трансцендентальді медитацияның бастау көздері ретінде кейбір тарихи рухани дәстүрлер талданады.

Annotation

Some historical spiritual traditions as a source of the transcendental meditation are analysed in the article.

Ключевые слова: медитация, пассивная релаксация, активная релаксация, духовная культура, тенгрианство, буддизм, дхиана, сатори, суфизм, зікір салу.

В настоящее время на Земле насчитывается от 3-4 до 5 тысяч этносов, поэтому правомерность основных закономерностей и эвристичность базовых понятий этнопсихологии верифицирована на материале лишь небольшой части этносов и этнокультур, то есть основные обобщения современной этнопсихологии во многом предстают как результат «неполной индукции».

Но методологически продуктивно и изучение более широких (например, *цивилизационных*) параметров психики. Поскольку *цивилизация* есть особый *социально-культурный комплекс большого пространственно-временного масштаба* (по Гумилеву, длительность ее существования превышает продолжительность жизни этноса), это задает *новую перспективу* для изучения этнопсихологических и иных аспектов личности. К сожалению, по-настоящему она еще не реализована,

и дело здесь также и в причинах материального порядка. Действительно, сравнительное изучение этнопсихологии титульного этноса в сопоставлении с другими этносами так или иначе может стимулироваться, к примеру, органами управления соответствующих государственно-административных образований. Но аналогичных стимулов исследование особенностей «психологии цивилизаций», по видимому, пока не имеет.

Хотелось бы отметить, что применительно к постсоветскому пространству (включая сюда Россию, Казахстан, Беларусь и т.д.) используются такие понятия, как «евразийская цивилизация» («русско-сибирский тип культуры», по Освальду Шпенглеру), «кочевая цивилизация», «степная цивилизация» (о последней говорят, в частности, и исследователи из Тывы), «тюркская» и т.д. Однако различные устойчивые духовные традиции боль-

шого пространственно-временного масштаба существовали на данной территории не только в масштабах целостных цивилизаций.

Так, если вести речь о *масштабных комплексах традиционной духовно-религиозной культуры* (в большей или меньшей мере пронизывавших сферу искусства, а также повседневной обрядовости и духовных практик), то здесь можно говорить о тенгрианстве («алтайский шаманизм»), издревле характерном для тюркских народов, шаманизме, христианстве, суфизме и мусульманстве в целом, буддизме (включая дзен-буддизм) и т.д.

Здесь хотелось бы проанализировать некоторые из указанных духовно-религиозных и философских течений в аспекте традиций *медитативной культуры*, получившей затем особое преломление в системах трансцендентальной медитации у психологов. В целом, на наш взгляд, трансцендентальная медитация выступает как особый вариант «пассивной релаксации», достигаемой через сосредоточение на образах и идеях, имеющих характер *абсолюта* (примером же «активной релаксации» является релаксация «по Джекобсону»).

Специфика «алтайского шаманизма» (или *тенгрианства*) в том, что эта очень древняя и в свое время весьма распространенная форма духовной культуры включала в себя не только ритуалы, но и некоторую философско-религиозную картину мира, частично зафиксированную в орхонских (енисейских) надписях: «Вначале было вверху голубое небо (Кök-Тенгри – Н.Ш.), а внизу темная земля; появились между ними сыны человеческие» /1, с. с.77/. Бог-Небо осмысливалось как нечто единое для всех людей, т.е. как абсолют. Акты медитации понимались как путешествия в верхние, наименее плотные слои пространства и как приобщение к Небу-Абсолюту. (Описание камланий шамана, возносящих его в верхние слои пространства и расширяющих круг его духовного видения, можно найти в романе В.Шишкова «Угрюм-река»). Для медитации в ареале тенгрианской культуры использовались и особые музыкальные инструменты, которые были устроены и назывались по-разному у разных тюркских народов (алтайцев, якутов, казахов, кыргызов и т.д.). Даже обычная казахская домбра «рас-

полагает к развитию музыкальной мысли по линии «низ – верх»... Это напоминает траекторию движения шамана в его медитативных путешествиях в верхние слои пространства» /2, с.74/. У алтайцев для стимулирования медитации был особый инструмент (сейчас он продается как сувенир), носивший название *комус* (в казахском произношении *комос*). Отметим, что у казахов (кстати, в Горном Алтае они сейчас составляют 6% населения) этот инструмент выглядел чуть иначе (был железным) и назывался *шан-кобыз*.

В буддизме отсутствует идея бога-творца, поэтому в качестве абсолюта (как объекта медитации) здесь выступает образ «бесконечного пустого пространства» или «бесконечного наполненного пространства». Сосредоточение на нем понимается как результат вхождения в «четыре духовно-мистических мира» и носит название «дхиана» (*dhyāna*). «Классический» индийский буддизм Будды трансформировался в тибетский ламаизм, а затем, через Китай, перешел в Японию в форме дзен-буддизма (официальная религия помещиков-самураев в эпоху средневековья). Культура самураев была нацелена на стимулирование духовно-медитативного сосредоточения («сатори»); этому способствовали не только индивидуальные занятия медитацией и сочинение коанов (кратких стихотворных произведений, в которых должны были находить отражение глубокие истины буддизма, что стимулировало творческие способности адепта), но и устраивание особых церемоний чаепития с приглашением гейш; при этом особые беседки для чаепитий часто выстраивались на берегу озера с видом на красивый пейзаж и т.д.

Конечно, не нужно сбрасывать со счета распространение некоторых вариантов буддизма в определенные эпохи на территории южного Казахстана. Имеются указания и на то, что буддизм имел некоторые элементы общности с традициями суфизма.

Суфизм, (нетрадиционное течение в мусульманстве, имевшее распространение на территории СНГ среди казахов, таджиков, азербайджан, татар и других народов), включал в свою обрядовость процедуру поминания имен Аллаха и, соответственно, сосредоточения на его свойствах как некоего Аб-

солюта. Это делалось в форме повторения *зикров* (или *зікір* в духовной традиции казахов; употреблялся также термин *зікір салу*). *Зикры* обычно выступали в форме коллективных песнопений, иногда с использованием музыки и танцев (так называемые «суфийские танцы»), что повышало эффект медитации; кстати говоря, широко известный современный американский психотерапевт Г. Гурджиев (азербайджанин по происхождению), рассматривал суфийские танцы как поиск истинного духовного «Я» человека.

Как пишет один современный автор, «значительное место в суфийских орденах отводилось “саме” или слушанию, во время которого практиковались *зикры*, пение и танцы. Несомненно, что ритмическое и мелодическое прочтение Корана послужило предпосылкой для ритуального поминания имен и эпитетов Аллаха в *зикре*» /3, с. 120/.

Суфийская традиция в духовной жизни казахов была, как хорошо известно, прервана в 20-е годы прошлого века. В настоящее время, на наш взгляд, нужно не просто отвлеченно говорить о сохранении духовных традиций прошлого у казахов, акцентируя при этом лишь роль языка, а *конкретно изучать* эти традиции, в том числе и упомянутый суфизм, в целом послуживший основой виднейших психотерапевтических систем медитации (Г. Гурджиев, Ошо и др.). Очевидно, необходимо, наконец, весьма серьезно осмыслить роль суфизма и в процессе реанимации духовных традиций мусульманства на территории Казахстана, поскольку этот процесс в определенной мере шел неуправляемо и подчас без должной связи с исконно казахскими духовными традициями. (Возможно, тревожные факты проявлений мусульманского религиозного экстремизма и терроризма на террито-

рии нашей страны реализовались сейчас и по этой причине!).

Между тем роль суфизма для сохранения исконно казахских духовных традиций нельзя недооценивать хотя бы потому, что несомненно его влияние на мировоззрение Абая, а также Шакарима и других казахских мыслителей. (Мы уже не упоминаем здесь такую исторически значимую фигуру, как Ахмед Яссауи!). О роли суфизма в творчестве раннего Абая хорошо сказал Айдос Сарым (мы здесь не будем анализировать другие, несколько спорные аспекты взглядов последнего автора): «... Сегодня можно смело говорить о том, что Абай находился под сильным влиянием суфизма... Прочитайте его первые стихи! Там казахских слов почти нет. Одни персизмы и арабизмы. Это ведь подражание суфистам (суфиям – Н.Ш.). Рефлексия по Саади, Хафизу и другим персо-арабам» /4, с. 70/. Суфийские источники творчества Шакарима хорошо отражены в статье Г.Г. Барлыбаевой «Суфийские мотивы в творчестве Шакарима» /5/.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. – М, 1993. – 527 с.
2. Аманжол Б. Об ареале распространения музыкальной традиции Тенгри //Евразия (Казахстан). – 2010. - №1. – С. 72-84.
3. Азимхан А. Философское приношение Абу Насра аль-Фараби. – Алматы: Айкос, 2006. – 279 с.
4. Айдос Сарым. Абай: Ctrl+Alt+Delete // Қазақ альманағы. – 2009. - №3. – С.64-80
5. Барлыбаева Г.Г. Суфийские мотивы в творчестве Шакарима //аль-Фараби – аль-Фараби. – 2004. - №3. – С. 77-83.

Э. МАРТИШАУСКЕНЕ

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ: ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация

В статье анализируется воспитание духовности, как глобальная проблема современности. Поэтому в статье обсуждаются истоки духовности в контексте философской, теологической, психологической литературы, анализируется содержание духовных ценностей, осуществляется поиск методологических подходов к воспитанию духовности.

Мақалада заманымыздың жаһандық проблемасы ретінде руханилықты тәрбиелеу талданады. Әдетте феноменологиялық зерттеулермен белгіленген бұл мәселе көп жағдайларда тек түйсік-сезім деңгейінде ғана қалып қояды. Сондықтан да мақалада философиялық, теологиялық, психологиялық әдебиеттер контексіндегі руханият бастаулары жан-жақты талқыланады, рухани қиындықтардың мазмұны талданады, руханилықты тәрбиелеуге деген методологиялық ұмтылыстар іздестіріледі.

Annotation

In the article spirituality education, so is analyzed as spiritual dimension, established by phenomenological researches, often remains only at presentiment level. Therefore in the article spirituality sources in a context of the philosophical, theological, psychological literature are discussed, the maintenance of cultural wealth, search of methodological approaches to spirituality education is carried out.

Ключевые слова: духовная дименсия, духовность, духовное воспитание, духовные ценности, трансценденция.

Духовность, как духовное развитие личности в реальной действительности, является одной из наиболее трудно определяемых дефиниций, однако не ошибемся говоря, что и одной из существенных. Дух прежде всего является фундаментальной категорией, находящей место в трудах мыслителей и философских течений всех веков. На феномене духа зиждется теология, к нему обращается психология, особенно персоналистическая, экзистенциальная, его использует политика, он широко применяется в эмпирическом аспекте, так как нащупываются его связи с раскрытием/нераскрытием сущности человека. Считается общепризнанным, что понятие духа выражает целостный образ человека, по словам М. С. Кагана, объединяющий сознание, ум, мышление, интеллект /1, с.93/, или, как сказал бы Б. Кузмицкас, созна-

тельность, мышление, чувства, волю, воображение, раскрывающих только частичные аспекты психической активности /2, с.33/, поэтому их нельзя считать синонимами духа, хотя такие попытки были.

При рассмотрении феномена духа его суть нагляднее всего проявляется в категории лица. Однако, как отмечает Б. Кузмицкас, одни (представители материалистического бихевиористического направления) его связывают с совокупностью психологических реакций индивида, только количественно отличающейся от реакций, свойственных другим биологическим существам. Другие (представители христианского, экзистенциального, персоналистического направления) – с высшей ступенью земного бытия, отражением божественного в человеке /2, с.32/. Представители экзистенциального направления отме-

чают, что личность представляет единство и целостность «тела», души и духа, чем и является существо «человек», «в котором дух «спорит» с его телесностью и душой» /3, с.342/, «как духовная личность выступающая против себя как психофизического организма» /3, с. 343/. По этой причине понимание человека как лица становится линией, разделяющей различные мировоззренческие установки, который фокусирует теорию и практику воспитания.

В современном мире, переживающем суматоху идей, когда реализм утверждается во всех сферах жизни, все чаще появляется понимание, как важно найти нити, позволяющие обеспечить интегральность лица, общественных групп, нации, государства, мирового сообщества, так как «наиболее приемлемое понимание будущее будет основано на представлении, что вся вселенная есть система, объединяемая общими закономерностями», истоки которых в каждом человеке /4, с.239/. Итак, ключ к решению глобальнейших проблем лежит не в распространении электронных сетей, а в воспитании человека. В связи с тем, что нет согласия по отношению к его фундаментальным измерениям, позволяющим выделить человека из всей живой природы, существенно различаются пути воспитания духовности, единодушно желаемой людьми различных мировоззренческих установок, разного возраста и образования.

Часто духовность сопоставляется с трансцендентными переживаниями, а вместе с тем и с религиозным воспитанием. По мнению I.Yob /5/, такой взгляд не вступает в конфронтацию со светским воспитанием, однако и не способствует раскрытию его сути, а упомянутый автор даже предлагает создавать светскую веру. Другие авторы, напротив, советуют отделить духовность от религиозного содержания, чтобы можно было ее включить в учебные программы в мультикультурном пространстве или хотя бы не пользоваться понятием духовности, так как часть людей считает ее не имеющей никакого значения, хотя для J. Levis /6/, как и для J. Shortt /7/, духовность является врожденной силой, объединяющей все сущностные возможности человека, потому ее следует развивать (воспитывать) на уроках всех учебных предметов. Встречаются пред-

ложения /8/ духовность включить в программы воспитания ценностей. Особенно интенсивны поиски фундаментальных ценностей в Великобритании /9/ и Западной Австралии /10/. Исследователи приглашают представителей разных общественных слоев участвовать в их отборе. Вообще духовность рассматривается в связи с религиозными, моральными, демократическими ценностями. Однако по причине разногласий из-за сущности духовности, ее генезиса, функций, воспитание духовности остается фрагментарным явлением, неспособным оказывать существенное влияние на развитие человека.

Следует отметить, что духовность все чаще становится объектом эдукологических исследований и в Литве. Л. Йовайша /10/ обращает свой взгляд на онтологические истоки духовности, Б.Битинас /11/ духовность связывает с методологическими предпосылками воспитания, В. Арамавичюте /12/ – с развитием духовной зрелости человека, Э. Мартишаускене /13/ – с воспитанием подростков, О. Тионелене /14/ – с духовными потребностями студентов, Д. Вербилайте /15/ – с обучением в университете и т.д. Расширяется круг исследований по вопросам развития духовности средствами искусства (J.Pabrėža, J.Kievišas /16/, K. Kulminaitė/17/, D. Matiejkienė/18/, J. Abramauskienė /19/ и др.). В документах просвещения Литвы духовность представлена как цель воспитания: развивать духовные, интеллектуальные, физические силы, однако не детализируется, в чем они проявляются, какие их функции, генезис, выражение. Следовательно, для современного мира актуально развитие духовности, однако отсутствуют теории, которые превзошли бы ограниченность отдельных концепций и способствовали бы решению глобальной проблемы — развития духовности.

Поиск истоков духовности. При помощи способов как помочь развитию человечности, важно понять главного объекта/субъекта воспитания — человека: его строение, функции отдельных измерений, их взаимосвязь, возможности развития. Это сложные проблемы, которые наука помогает понять лишь отчасти. Поэтому трудно понять, почему достижения науки и техники амбивалентно действуют на существование человека, а нередко бывает,

что наряду с улучшением быта возникают новые угрозы не только быту, но и бытию. Дело в том, что наука не в состоянии раскрыть глубину бытия, так как она исследует только явления, обуславливаемые законами природы. Проблемы возникают, когда достижения науки не оправдывают ожиданий, потому что, по словам А.Энштейна, «никакая научная теория не составляет духовной основы образа жизни», потому структура человека может быть объяснена лишь частично. Следовательно, педагогам, в первую очередь, ищущим способы превенции углубляющегося морального кризиса, приходится обращаться к трансцендентным основам человеческого существования, не подчиняющимся логике человека, а воспитание и в секулярном обществе приходится строить на основе согласования между представителями науки и веры, в первую очередь, обращая внимание на строение человека.

На основе феноменологических исследований в структуре человека выявляются три dimenсии: *тело*, *психика* и *дух*. Они взаимосвязаны между собой, но выполняют только им свойственные функции. *Тело*, материальная часть человека, проявляется ощущениями. Специфичным выражением тела является *реактивность*, иначе говоря, непосредственная реакция на испытываемые раздражения, стимулы. В этом отношении человек близок всей живой природе, ориентирован на вегетацию и репродукцию, которая происходит с помощью инстинктивных реакций, «без специального воздействия воли, без принятия волевого решения. Следовательно, все происходит в лице, но не от лица, нет его сознательного действия. Тело «активируется» само, следуя внутренней целесообразности, вегетации и репродукции» /20/. Итак, в структуре человека тело занимает специфическое место, на уровне лица охватывающее себя только внешне, как свое тело, инструмент своей экспрессии, обуславливаемый его внутренними принципами, которые не мешают ему (телу) интегрироваться в динамику других dimenсий, их выражать, объективировать. Ведь бытие человека прежде всего телесное.

Психика уже более сложная dimenсия, так как в ней «помещаются человеческие и каждому человеку присущие элементы, которых находим в опыте человека как своеобраз-

ным способом связанных, интегрированных с телом» и которые сами по себе не являются телом» /20/. Поэтому психика принадлежит уже внутреннему миру, который недоступен прямому исследованию. По этой причине представители различных философских течений человеческую психику интерпретируют по-разному: одни (материалистического направления) считают высшим уровнем развития материи, и только так видящие смысл бытия человека; другие (неотомической, персоналистической, некоторые создатели экзистенциальной философии) психику рассматривают как промежуточное звено между телом и духом. Так просматриваются связи психики с телом, которые взаимно связывают друг друга, сохраняя при этом свою специфичность. «Психические функции есть внутренние и нематериальные и, хотя внутренне обусловленные соматикой и ее функциями, но в них «не редуцируются», а лишь создают психическую субъективность, которая «раскрывается как бы в присутствии сознания ощущениями» /20/. Иными словами, человек становится субъектом, когда тело, благодаря ощущениям, как чувственным познавательным рефлексам, попадает в поле сознания в качестве объекта, как «мое тело». С другой стороны, человек чувствует не только свое тело, но и себя как целое, моральными, религиозными, эстетическими и другими узами связанное с миром. Тогда ощущение (эмотивность) выявляет духовные силы, потому что последние проявляются в сознании и благодаря сознанию в переживании формируют внутренний опыт. *Переживание* своеобразно функционирует между телесностью и духовностью, сближая и объединяя их, таким образом интегрирует динамичность сознания и тела. Содержание психических сил связано с психическими процессами, которые открывают дверь в познание, волю и чувства, чтобы можно было бы правильно распоряжаться своим телом.

Наиболее таинственная часть структуры человека *дух*. Он является той существенной разделяющей между человеком и животными, так как никому пока не удалось найти у животных следов духа /1/. О духовном бытии человека решают на основании феноменологических исследований и Откровения, потому что это предметы метафизического плана, ко-

торые прямым путем никак не материализуются, однако присутствие духа тем или иным способом обнаруживают представители различных философских или психологических направлений, не говоря уже о священниках.

Благодаря духу человек есть субстанциальное целое, содержащее существование в себе, свой внутренний мир. Это означает, что дух определяет *ранг лица* (первыми об этом стали говорить Христиане) и *способность быть свободным*, не зависеть от материи «Так как субстанция духа есть свобода» /21/. «Дух, придавая материи форму, перешагивает ее (трансцендирует)» Bugaité, 2003, с. 64), а все, что складывается в трансценденции лица, по словам К. Войтилы, духовно. По мнению философа А. Анзенбахера личность есть воплощенный дух (А. Anzenbacher, 1992, с. 288), а как утверждает В. Франкл, «личность является духовной» (2007, с.336). Поэтому личность представляет всего человека не противопоставляя духа и материи (хотя в истории философии таких противопоставлений было), этим только подчеркивая восходящую от духа силу, способную превзойти самого себя, доминировать самому себе и своей деятельности, смотреть на себя как бы со стороны, по словам К. Войтилы, иметь себя и управлять собой и таким образом реализовать вертикальную трансценденцию, принятием решения воплощающую связь между личностью и его совершаемым действием. Горизонтальная трансценденция определяет перешагивание, движение лица по направлению познаваемой действительности, отношения с другими людьми, окружением. При таком понимании контуров духовной дименсии в педагогическом аспекте важно понять несколько моментов.

Прежде всего, руководствуясь принципами достоинства основания и непротиворечивости, следует принять, что духовная потенция есть во всех людях от мгновения зачатия как отдельная дименсия, позволяющая человеку стать субъектом. Для христиан это дар Божий и одновременно призыв участвовать в творчестве себя и мира, потому что он дан как возможность, незаконченным. На сверхъестественную природу духа указывают и ученые, утверждая, что «личного духа, духовной эгзистенции человек передать не может» /21/.

Даже приблизившись к природе человека на уровне генома, выяснилось что моральных начал там не найдено, а «всем нам от природы свойственно восприятие различения добра и зла»/22/. Поэтому для личностного развития человека нужна особая педагогическая помощь, чтобы духовные (как и физические или психические) силы стали реальностью.

Второе. По мере приближения к истокам духовных сил человека, выявляется особое место духовности в структуре личности, так как благодаря духовной дименсии человек реализует свои функции. Поэтому изучая в разных аспектах возможности деятельности и общения человека, в первую очередь приходится обращаться к духовной дименсии, а „духовное или трансцендентное измерение должно составлять неотъемлемую часть всех исследований, ориентированных на учебные предметы“/23/.

Третье. Не следует думать, что от природы духовная потенция людей является различной, то есть, что не все люди могут быть одинаково человечны. Попытки моральные качества соотносить с телесной структурой или врожденными свойствами не подтвердились (есть множество случаев, опровергающих такое мнение). В свою очередь, усиливается роль педагогической помощи духовному развитию личности.

Четвертое. Важно определить, в чем суть духовной дименсии, которая обуславливает всеми признаваемую человечность. Полагают, что целесообразно ее связывать с *онтологической истиной*, позволяющей познавать добро и зло, эмпирически воспринимаемой как *совесть*. Присутствие Бога в человеке обобщено высказыванием св. Августина: «войди в себя сама. Внутри человека живет истина»/2/. Она является отправной точкой, позволяющей правильно пользоваться трансценденциально обусловленной свободой. В Евангелии читаем: «и истина вас сделает свободными». Следовательно истоки такой свободы следует искать не во внешних обстоятельствах, а во внутренних установках человека. Это очень важно понять воспитателям, так как «свобода есть способность самой личности предопределять саму себя» /2/. Иначе говоря, становимся свободными лишь соотнося свои поступки с истиной.

Пятое. Действие духа, благодаря функции рефлексивного сознания, эмпирически воспринимается *переживаниями*, которые, в свою очередь, стимулируют духовное созревание. Поэтому они (переживания) являются важным показателем духовности и механизмом её развития. Не случайно в последнее десятилетие, стремясь добиться более высоких результатов деятельности человека, увеличивается количество исследований эмоционального интеллекта /23/.

Шестое. Духовные предпосылки, иными словами, природой предопределяемые духовные силы, есть *ум* и *воля*, которым в познавательной функции соответствует связь с *истиной*, а функции принятия решения – *свобода* и её зависимость от *истины* /20/. Однако ум и воля проявляются не только в духовной сфере, потому что «духовная природа обозначает духовность и в реальном, и в субстанциальном смысле» /20/. Данное обстоятельство позволяет психологам рассматривать *ум* и *волю*, не раскрывая духовных истоков. Разумеется, они от этого не исчезают, но при таком подходе сужается сфера понимания, а тем самым и понимание их роли в процессе развития личности /3/.

Седьмое. Педагогическая помощь духовному развитию также является преимущественно духовной. В эмпирическом плане она проявляется *любовью*, как принятие беспрекословной ценности, равноценности другого лица вне зависимости от сложившейся ситуации. Поскольку как педагогическое воздействие, так и полученный результат непосредственно неизмеряемы, возникают педагогические, главным образом, воспитательные, проблемы.

Контуры содержания духовности. Поверхностное понимание духовности чаще всего выражается в том, что отдельные проявления духовности (вера, нравственность и т.п.) воспринимаются как её сущность или лишают духовность её реального содержания вообще, рассматривая её на уровне предчувствия, переживания. Отсутствие определённости в понимании содержания духовности мешает ей стать точкой отсчёта в процессе воспитания. В связи с тем, что духовность занимает особое, исключительное место в развитии человека, вбирая в себя интегральность

личности, важно искать параметры, выражающие её содержание.

Уже при рассмотрении истоков духовной дименсии обратили внимание на *истину*, которая заложена в природе человека, и которую подтверждает как эмпирический опыт, так и слово Откровения. Поэтому можно предположить, что *онтологическая истина* есть тот фундамент, который способен объединить людей всех эпох, всех национальностей, что она не от людей возникает, потому что, как сказал бы Сократ (469–399 г. до н.э.), люди не смогли из-за неё между собой договориться. Глядя из христианской перспективы, это – врождённая сила познавать добро, сущностно пронизывающее всё бытие человека, высвечивая основные духовные параметры – *свободу* и *истину*. Поэтому *истину* следует считать исходной точкой при определении содержания духовности. Такой подход не противоречит взглядам других авторов и понятен людям разного возраста и образования.

Связь познаваемого мира с *онтологической истиной* ещё в начале развития философской мысли была дифференцирована на категории *истины*, *добра* и *красоты*, названные *трансценденталиями*, которые не связываются с каким-либо одним конкретным явлением. Трансценденталии охватывают наиболее обобщённые определения реальности и воплощают познающего (субъект) трансценденцию, перешагивание, выход из себя по направлению познаваемых объектов (себя и других). Вместе с тем, в процессе выявления основных ценностей, выкристаллизовывается содержание духовности. В этой связи следует обсудить взаимосвязь отдельных трансценденталий. По мнению В. Соловьёва, *истина* есть добро, постигаемое мышлением (умом), красота есть то же добро, зримо воплощённое в живой форме. А всеобъемлющее воплощение красоты везде и во всём есть конец, цель и совершенство всего сущего. Вот почему Ф. Достоевский говорил, что красота спасёт мир /25/. Ту же мысль развивает и психолог А. Maslow, утверждая, что бытийные ценности (истина, добро, красота) не составляют иерархии, потому что «каждая из них в такой же степени ценна как и другая, и каждая может быть определена другими», а все они – словно грани драгоценного камня /26/. Эду-

колог Б. Битинас тоже отмечает, что возможна только единая система духовных ценностей, подсистемы которой «не есть компоненты общей системы, а лишь конкретизируют её, то есть определяются отношением не части и целого, а конкретности и общности /11/. Так в процессе углублённого изучения содержания духовной дименсии в разных аспектах, выявляется её холистический характер, проявляющийся в статистическом анализе как G-фактор, специфически направляющий *истину, добро и красоту* (трансценденталии) в сторону врождённой *истины*.

Придерживаясь такого (холистического) взгляда на онтологическую истину, как развития на горизонт развития содержания духовности, можно понять, почему духовно богатый человек может воплощать различные группы ценностей. Дело в том, что они возникают из того же источника и глубочайшей своей сущностью выражают фундаментальную идею, хотя конкретные вариации могут быть различны. По словам А. Maslov, и учёный преданный поиску истины, и юрист – справедливости (правде), на самом деле – преданные тому же самому. Видимо отсюда возникает многообразие взглядов на понимание духовности, однако их абсолютизирование искажает сущность явления. Поэтому важно усвоить сам принцип раскрытия *онтологической истины* и ориентироваться, как отдельные трансценденталии наиболее часто конкретизируются.

Очевидно, что *истина, добро и красота*, как трансценденталии, не вызывают сомнений. Мнения расходятся, когда делаются попытки выделить базовые ценности. Чаще всего противоречивые толкования вызывают понимание *истины*, потому что *истина* науки и истина веры сливаются при рассмотре-

нии трансцендентальной действительности, а она, как известно, зависит от мировоззренческих установок. Так выявляются две крайности: одни склонны не видеть духовного смысла поисков научной истины, сужая сферу распространения духовности (когда обучение теряет свою основу), другие считают веру бессмысленной, таким образом отрицая истоки духовности, часто прикрываемые демократическими лозунгами о правах инакомыслящих. Вместе с тем, следует отметить, что вера в духовной сфере человека занимает особое место, потому что не только перешагивается (трансцендентуется) действительность, но и чувствуется тяга к трансценденции Создателю, Абсолюту, так прокладывая нити к духовному бытию. В то время раскрытие *добра и красоты* на теоретическом и эмпирическом уровне редко вызывает противоречивые толкования. Проблемы возникают, когда не воспринимается общий фундамент *истины, добра и красоты* (онтологическая истина) или когда остаётся вне поля зрения общность *добра и красоты* на уровне конкретизации. Тогда рассматриваются только отдельные нравственные и эстетические ценности или только их компоненты, которые расширяют и раздробляют содержание духовности, придают слишком большое значение деталям. Этим практически уничтожается сущность духовности, ведь только выражающих духовные ценности насчитывается около двухсот слов. С другой стороны, появляется возможность выделить некоторые ценности как приоритеты воспитания. Однако не понимая внутренних связей между ними, вряд ли можно ожидать желаемого результата. Учитывая современные потребности, была составлена модель содержания духовности/13, с. 44/ как возможный вариант исследования.

Таблица 1. Гипотетическая модель содержания духовности

Трансцендентные ценности	Базовые ценности	Ценности личности (личностные ценности)
Истина	Ум	Интеллектуальность
		Поиск смысла
	Вера	Духовное единство
		Доверие к Богу

Добро	Чуткость Человеческое достоинство Солидарность Ответственность Альтруизм Честность	Сочувствие Бескорыстная забота Уважение к себе и другим Аутентичность (подлинность) Толерантность Согласование интересов Исполнение обязанностей Непопустительство к халатности Преданность работе Жертвенность Правдивость Верность
Красота	Чуткость к красоте Творчество	Восхищение красотой Чувство юмора Открытость к новшествам Изобретательность

При обсуждении содержания духовности следует обратить внимание на функционирование познания в психической и духовной плоскостях, эмпирически рассматривая на уровне знаний и ценностей, так как они нередко смешиваются. В психическом плане знания остаются на уровне понимания, основываются на технологиях и показывают как нужно делать предметы правильно [26, с. 30]. Когда знания поднимаются на духовный уровень, происходит слияние с трансцендентными ценностями, становятся мудростью, раскрываются, как делать правильные предметы. Такие знания расширяют горизонты смысла, становятся ценностями, оказывают влияние на личные отношения с окружающей действительностью, поэтому лица, формально получившие такое же образование, могут значительно различаться уровнем духовного развития. Следовательно, определяя содержание духовности, важно различать упомянутые аспекты, оказывающие исключительно важное влияние на педагогическую теорию и практику.

На основе обобщения основных аспектов истоков и содержания духовности, можно утверждать, что *духовность* следует определить как *аутентичные отношения лица с миром, которые с любовью, истиной, добром, красотой пронизывают все бытие и простираются к Создателю*.

Методологические предпосылки пробуждения духовности. Придерживаясь мнения, что духовное начало, потенциальная возможность духовности есть у всех одинакова, возникновение духовности следует связывать с воспитанием. Это трудная задача, особенно в контексте современного глобального духовного кризиса, потому что следует кардинально переосмыслить стратегию воспитания.

Ещё в первой половине прошлого столетия представители прагматической психологии понимали, что лучше ничего не делать для духовного развития, чем делать плохо. Такой взгляд появился, понимая силу духовного воспитания и одновременно видя, что ни процесс, ни результаты не поддаются пря-

тому научному исследованию, которому вначале верили. Разумеется, такой взгляд можно считать применением принципа меньшего зла, но не позитивным решением проблемы. Попытки поиска путей развития духовности наблюдаются (об этом упоминалось в начале статьи), однако очевидно, что результаты не удовлетворяют, и, видимо, потому, что обращается внимание только на развитие отдельных компонентов духовности, не проникая в её суть, сердцевину. Объём статьи не позволяет подробно обсудить стратегии развития духовности, поэтому ограничимся методологическими предпосылками.

Первое. Понимая, что духовность есть имманентная основа человека как субъекта, личности, индивидуальности, с начала педагогической встречи всё воздействие должно быть направлено на человека, как лица, хозяина всех своих возможностей, вне зависимости от того, обучают его или воспитывают. Другими словами, развитие начинается с установления духовной связи (на основе духовных ценностей) с воспитанником. Эта установка лежит в основе многих современных стратегий обучения, направленных на обучаемого, стремящегося опереться на собственный опыт, намечающего и анализирующего достижения, общающегося и сотрудничающего с другими и т. д. Однако если эти процессы связываются только с успешным усвоением знаний, а не с совершенствованием личности, выполняют лишь фрагментальную роль в развитии духовности, потому что в основном реализуют лишь функцию обучения. Воспитание духовности начинается тогда, когда воспитатели и воспитуемые не только понимают изучаемый материал, но и чувствуют личностный смысл деятельности или усваиваемых явлений, который возникает из связи с трансцендентальными ценностями. Следует отметить, что педагогический процесс, направленный на развитие духовности, по внешним признакам отличается лишь трудно фиксируемой духовной общностью /1/, которая связывает участников педагогического процесса и обеспечивает всестороннее развитие и саморазвитие.

Второе. В педагогическом процессе для развития духовности применяется специальная деятельность – воспитание, которая, по словам Л.Йовайши, оказывает помощь и

руководство «человеку взаимодействовать с окружающей действительностью по самым ценным критериям или жить по высшим ценностям» /25, с. 12/, то есть даёт возможность реализовать вертикальную и горизонтальную трансценденцию. Трудности развития (воспитания) духовности чаще всего возникают по причинам, связанным с воплощением *истины и свободы*. Это случается, когда педагоги:

- не придают значения принципу свободного самоопределения личности и духовные ценности преподносят как учебный материал, а не как реальную или виртуальную ситуацию, дающую возможность в конкретной ситуации анализировать и находить проявления *истины, добра и красоты*, с их помощью вызвать желание анализировать собственный опыт, строить отношения;

- не понимают механизмов усвоения духовных ценностей (когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого). Тогда частичное (напр. когнитивное) соприкосновение с ситуациями, воплощающими духовные ценности, считается достаточным, надеясь, что оно будет оказывать влияние на подлинные отношения воспитанника;

- не понимают сущности духовных ценностей. Истоки таких взглядов – неумение увидеть взаимосвязь духовности с *онтологической* (врождённой) *истиной* и её проявлениями (*истиной, добром и красотой*). Нередко исследователи (литовские и зарубежные) считают духовные ценности синонимами трансцендентий /27, с. 3/. Данную установку конкретизирует риторическим вопросом, являются ли синонимами *правственный, духовный, религиозный*. И тут же отвечает, что так думать было бы категорической ошибкой, похожей на полагание, что синонимами можно считать термины *ножи, вилки, столовые приборы* или *общественный, человеческий, политический*. Если так составятся предметы, становится очевидным непонимание их содержания, принципов функционирования. В таком случае, компетентная помощь развитию духовности является невозможной, так как смешиваются отношения между *общим* и *частным*;

- не видят интегральности духовных ценностей. Когда *истина, добро и красота* считаются не различными аспектами онтологической истины, а отдельными предметами

стремятся развивать каждый из них в отдельности. Тогда непомерно расширяется содержание воспитания и раздробляется суть, а тем самым снижается его действенность.

Третье. Помощь развитию духовности также должна быть духовной. Следовательно, точкой отсчёта в духовном развитии должна быть *личность воспитателя*, точнее, его духовная зрелость. В современном веке технологий, когда виртуальное пространство часто заслоняет реальные отношения, роль личности педагога ещё более усиливается. Она проявляется как непосредственными взаимоотношениями с воспитанниками, так и способностью создавать благоприятную среду, которая, по словам Л.Йовайши, есть все существование, «не только совокупность предметов, людей и пространства. Это и существование перед лицом жизни и смерти, реальность и мир духа, сознание и подсознание». С другой стороны, в современном мире, когда прагматизм и религиозизм пронизывают все сферы жизни, духовная зрелость педагога становится товаром с уменьшающимся спросом, вытесняется на обочину культурной и экономической жизни, а её воздействие на духовное становление воспитанников уменьшается.

Некоторые выводы.

1. Наука только частично раскрывает бытие человека, поэтому и в секулярном обществе обоснование развития (воспитания) приходится строить на согласовании суждений науки и веры.

2. На основе феноменальных исследований в структуре человека выделяются три измерения: *тело, психика, и дух*, которые взаимосвязаны, но выполняют только им свойственные функции. Тело выражается реактивностью, психика — эмотивностью, дух — трансцендентностью.

3. Благодаря духу человек является субстанциальной целостностью, имеющей свой внутренний мир, так как дух определяет человеку *ранг лица и способность быть свободным* (не зависеть от материи), а также познавать истину (различать добро и зло) эмпирически воспринимаемую как совесть. По этой причине духовная измерения занимает основное место в структуре личности. Однако стать свободным возможно только соотнося свои поступки с *истиной*.

4. Действие духа благодаря функции рефлексивного сознания эмпирически воспринимается *переживаниями*, а педагогическая помощь духовному развитию прежде всего является духовной, которая в эмпирическом плане выражается *любовью*.

5. Содержание духовной измерения вытекает из *онтологической истины*, ещё в начале развития философской мысли дифференцируемой на категории *истины, добра и красоты*, названных трансценденталиями, которые не составляют иерархии, а каждая может быть определена другими, поэтому духовность проявляется их разными сочетаниями, однако при отсутствии понимания их внутренних связей может исказиться сущность духовности.

6. Часто возникают споры по поводу места ценностей *науки и веры* в содержании духовности, так как они сливаются только в отношении к трансцендентальной действительности, а она, как известно, зависит от мировоззренческих установок.

7. *Духовность можно определить как аутентичные отношения человека с миром, которые с любовью, истиной, добром и красотой пронизывают все бытие и простираются по направлению к Создателю.*

8. Понимая, что духовность является имманентной основой человека как личности, с самого начала педагогической встречи все воспитание должно быть направлено на человека как личность, хозяина всех своих возможностей вне зависимости от того, стремимся ему дать образование или воспитание.

9. Трудности развития духовности (воспитания) преимущественно возникают по причинам, связанным с воплощением *истины и свободы*, когда попирается принцип свободного самоопределения личности, не понимаются механизмы усвоения духовных ценностей, их интегральность.

10. Точкой отсчёта в духовном воспитании является личность воспитателя, точнее его духовная зрелость. В постмодернистском веке технологий, когда виртуальное пространство часто заслоняет реальные отношения, увеличивается важность личности педагога, однако его воздействие на духовное развитие воспитанников уменьшается, потому что духовная зрелость педагога становится товаром с убывающим спросом, она вытесняется на обочину культурной и экономической жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган М. С. О духовном // Вопросы философии. Т. 9 (1985), с. 91 – 102.
2. Kuzmickas B. Laimė, asmenybė, vertybės. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, 2001.
3. Frankl V. Dešimt tezių apie asmenybę // Sielogyda. Gydytojo rūpestis - siela. Dešimt tezių apie asmenybę. Vilnius: Vaga, 2007. P. 335 – 346.
4. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of optimal Experience. New York, NY, Harper Collins Publisher, 1990.
5. Yob I. Spiritual education: A public school dialogue with religious interpretations // Religious Education. – 1995, vol. 90, issue 1, p. 104 – 118. Abramauskienė J. Studentų muzikinių pomėgių ir dvasingumo ryšys // Pedagogika. T. 72 (2004), p. 88 – 92.
6. Lewis J. Spiritual Education as the Cultivation of Qualities of the Heart and Mind. A Reply to Blake and Carr // Oxford Review of Education. – 2000, vol. 26, issue 2, p. 1- 21.
7. Shortt J. The Rationale of the Charis Projekt // Education, Culture and Values / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S Modgil. – London and New York, 2000, vol.5, p.160 – 170.
8. Lickona T. Educating for Character: How Our Schools Can teach Respect and Responsibility. - New York – Toronto – London – Sydney – Auckland: Bantam books, 1991.
9. Taylor M. j. Values Education: Issues and Challenges in Policy and School Practice // Education, Culture and Values / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S Modgil. – London and New York, 2000, vol. 2, p.151 – 168.
10. Caple K. Values: The Western Australian Experience – an Overview of a Three – year Project // Education, Culture and Values / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S Modgil. – London and New York, 2000, vol. 1, p.115 – 125.
11. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. Šiauliai: ŠU leidykla, 2001.
12. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
13. Aramavičiūtė V. Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005.
14. Martišauskienė E. Dvasingumo ugdymas, keičiantis ugdymo paradigmą // Pedagogika. T. 79 (2005), p. 54-63.
15. Verbylaitė D. Dvasingumas ir jo ugdymo galimybės universitete. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2006.
16. Pabrėža J. Kievišas J. Studentų meninio ir dvasinio ugdymo paralelės universiteto edukacinėje sistemoje // Pedagogika. T. 72 (2004), p. 133 - 137.
17. Būgaitė E. Filosofinė antropologija. Mokymo priemonė. Kaunas: VDU leidykla, 2003.
18. Matijkienė D. Vienovės principas dailės kompozicijoje: meninio ir dvasinio ugdymo pagrindas // Pedagogika. T. 72 (2004), p. 122-128.
19. Anzenbacher A. Filosofijos įvadas. Vilnius: Katalikų pasaulis, 1992.
20. Wojtyła K. Asmuo ir veiksmas. Vilnius: Aidai, 1997.
21. Collins F.S. Dievo kalba: mokslininkas liudija tikėjimo į Dievą pagrįstumą. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai, 2008.
22. Einšteino mintys / Sud. A. Calaprice. Kaunas: Verba vera, 2002.
23. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. - Москва: Когито Центр, 1999.
24. Golleman D. Emotionale Intelligenz. München und Wien, 1996.
25. Šalkauskis S. Kultūros filosofija // S. Šalkauskis. Raštai. T. 1. Vilnius: Mintis, p.159-342.
26. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – Санкт – Петербург : Евразия, 1997.
27. Rodger A. Moral, Spiritual, Religious - Are They Synonymus // Education, Culture and Values / ed. by M. Leicester, C. Modgil and S Modgil. – London and New York, 2000, vol.5, p.3 - 14.

Н. КЕНЖЕҒАРАЕВ

АБАЙ ӨЛЕҢДЕРІНДЕГІ ДИДАКТИКАЛЫҚ ДИСКУРС

Аннотация

В статье исследуются поэтические произведения великого казахского поэта-классика А.Кунанбаева в аспекте дидактического дискурса. Определяются особенности и функции, а также задачи и цели его дидактических стихотворений.

Мақалада қазақтың классик ақыны Абай Құнанбаевтың өлеңдері дидактикалық дискурс аспектісі тұрғысынан зерттеледі. Дидактикалық дискурсте жазылған өлеңдерінің жазылу мақсаты, ерекшеліктері, қызметі мен міндеті айқындалады.

Annotation

The poetic work of the great Kazakh poet and classic A.Kunanbaev in the aspect of the didactic discourse is researched in this article. There have been determined the features and functions, as well as goals and objectives of this didactic poems.

Түйін сөздер: дискурс, дидактикалық дискурс, лирика, жыраулық сарын, тәрбие, адамгершілік тәрбие, рухани құндылықтар, психология, педагогикалық дискурс.

Абай лирикаларында дискурстың бірнеше түрлері кездеседі. Ол да Абай лирикаларының тақырыптарының әр алуандығынан, көркемдік әдіс-тәсілдерінен, лириканың өзінің тектік ерекшелігінен туындайды. Академик З.Ахметовтың лирикадағы ақынның тұлғасына қатысты айтқан мына ойлары пікірімізді дәлелдей түседі: «Ақын бейнесі әр өлеңде әр қырынан, әр түрлі көркемдік тәсілдер арқылы көрініс табады» /1, 34/. Лириканың болмысын айқындауға тырысқан академик З.Қабдолов пікірлері авторлық стратегияның неліктен лирика арқылы іске асатындығын көрсетеді: «Лирика – ақынның бір сәтте жалт еткен нұрлы ойы, жарқ етіп тұтас көрінген ішкі сырлы дүниесі. Лирикалық шығармадан оны жазған адамның өмір сүрген ортасын, сол ортаның саяси-әлеуметтік халін, адамдардың алуан-алуан мінез-құлқын, ой-өрісін, жан-күйін, арман-тілегін, мақсат-мүддесін, күйініш-сүйінішін аңғарамыз» /2, 21/. Лирикатанушы ғалымдарымыздың пікірлерінің бәрі де Белинскийдің лирика табиғатына берген анықтамасына ұласып, содан туындап жа-

тыр: «Сөйтіп, лирикалық шығарманың мазмұны объективтік оқиғаның дамуы емес, қайта субъектінің өзі және соның өн бойынан өтетін жәйттер. Лириканың шағындығы да осыдан келіп туады: жеке шығарма өмірді тұтас қалпында қамти алмақ емес, өйткені субъект бір ғана сәттің ішінде сан түрлі боп құбылып сала бермейді. Әр адам әр алуан мезетте әр түрлі мазмұнға толы. Рухани қаншалықты бай болғанымен, ол соны бірден қамтымайды, жеке-жеке түрде, шетсіз-шексіз мезеттерде қамтиды. Бүкіл әлем мен өмірді қозғаушы қуатты тетіктер – субстанция атаулы, әрбір идея, әрбір ой барлығы да лирикалық шығарманың мазмұнын құрай алады. Бірақ, сол жалпылама құбылыс субъектінің өз игілігіне айналуы, сезім түйсіктерімен етене араласып кетуі, оның болмыс-бітімінің бір қырымен ғана емес, бар қырымен байланысты болуы шарт. Көңілді қызықтырып, толғандырап, қуантып яки қамықтырап, рахатқа батырып немесе азапқа салар, жұбатар әйтпесе түйткіл түсірер нәрсенің, яғни субъектінің рухани өмірінің мазмұнын құрайтын, соның өн бойына даритын, сон-

да пайда болатын нәрсенің бәрін де лирика өз аясына алады, өзінің заңды игілігіндей көреді. Мұнда заттың жеке-дара күйінде түк те құны жоқ. Бәрі де – ақынның қиял күшімен, түйсігімен сол заттың қандай рухқа, қандай лепке бөлінетіндігінде» /3, 45/. Әр лирикалық шығармада ақын тұлғасы әр түрлі қырынан көрінетіндіктен, әр лирикалық шығарманың дискурсы да әр түрлі болады деген сөз. Абайдың лирикаларының даму эволюциясына көз жіберсек, ақынның алғашқы кездегі өлеңдерінің негізін ағартушылық, дидактикалық дискурс құрайды.

Көрнекті абайтанушы А.Нұрқатовтың мына айтылған пікірлері осыны айғақтайды: «Абай поэзиясында дидактикалық сарын мол. Бұл сарын алғашқы кезеңдегі өлеңдерінде әсіресе күшті. Ауыз әдебиетімен және шығыс поэзиясының дәстүрлерімен нық байланысты болған Абай творчествосында дидактизмнің ерекше орын алуы заңды да еді. Оған қоса бұл ағартушы – Абайдың көзқарастары мен мақсатына орайлас, иіндес. Ақынның алғашқы кезеңдегі өлеңдерінде дидактизм мен реализм қатар түсіп, қосыла өріліп отырады. Ал кейінірек, яғни ақын поэзиясына реализм молырақ, тереңірек дарыған сайын онда дидактикалық сарындар азая түседі. Абай реализмінің бір өзгешелігі осында» /3, 34/. Ақынның «Қақтаған ақ күмістей кең маңдайлы», «Жасымда ғылым бар деп ескермедім», «Ғылым таппай мақтанба», «Бір дәурен кемді күнге – бозбалалық», «Жігіттер, ойын арзан, күлкі қымбат», т.б. өлеңдерінде дидактикалық дискурс анық аңғарылады.

1886 жылы шығармашылыққа деп қойған мезгілде, алғаш туындаған өлеңдердің бірі басталуынан-ақ жастарға ақыл-кеңес беріп, бауырына тартып, ағалық насихат айтатынын аңғартатындай:

Бір дәурен кемді күнге – бозбалалық,
Қартаймастай көрмелік, ойланалық.
Жастықта көкірек зор, уайым жоқ,
Дейсіз бе еш нәрседен құр қалалық /4/.

Ақынның «қартаймастай көрмелік, ойланалық» деуі ел ішінде бос әурешілікпен білімсіз, еңбексіз уақытын қор қылып өткізіп жатқан жастарға өмір тәжірибесінен туындаған насихатын айтып отыр. Абайдың осы өлеңдегі ақылы тек салмақты, құрғақ ақыл емес. Жастықтың, махаббаттың ауылынан

жақында ғана айырылысқан, әлі ыстығы қайта қоймаған, өзі сол жастықтың отында алаулап жанған, жастардың ойында, жүрегінде, арманында не бар, ол мезеттері оларға ненің маңызды екендігін дәп басқан психолог, педагог жанның сөзіндей естіледі.

Демендер өнбес іске жұбаналық,
Ақыл тапсақ, мал тапсақ, қуаналық.
Қызды сүйсең, бірді-ақ сүй, таңдап тауып,
Көрсек қызар, күнде асық – диуаналық.

Жастықта бір күлгенің – бір қаралық,
Күлкі баққан бір көрер бишаралық.
Әуелі өнер ізделік, қолдан келсе,
Ең болмаса еңбекпен мал табалық.

Ақынның дидактикалық дискурсының ерекшелігі сонда, ақын осы екі шумағында, тек өз заманындағы жастарға қана өзекті болған мәселені айтумен шектелмейді. Абай арқылы бүгінгі жастарға да ғибрат айтылып тұрғандай. Поэзияның құдіреттілігі де осында жатыр, белгілі бір кезеңде, белгілі бір интерактіге байланысты туындағанымен, мәңгілік тақырыптар, мәңгілік құндылықтар нысанаға алынады. Ақын малды алдыңғы кезекке шығармай, ақылды бірінші қоюуы да тегін емес. Ол авторлық дискурсты, стратегияны, позицияны аңғартып отыр. Ал ақыл оқу, білім, ғылым арқылы келетінін мегзейді. Физиологиялық ерекшеліктерге байланысты жастықтың, нәпсінің жетегінде жүретін көп жастар, ақылды, білім-ғылымды шетке ығыстырып, тек сауық-сайранмен әуестеніп кететіні де жасырын емес. Махаббат, сүйіспеншілік мәселесінде де автор позициясы өте дұрыс таңдалған. Автор қызды мүлде сүйме, тек Алланы ойла, дәруіш бол, дүние қызығынан жерін, тартын деп отырған жоқ. Авторлық дискурс махаббат, сүйіспеншілік мәселесінде ақылмен, армен, тазалықпен керектігін баяндайды. Көрсек қызарлық, күнде асықты – диуаналық деп жағымсыз бағалай отырып, нәпсіқұмарлықтың, жеңілтектіктің имансыздық, арсыздық екендігін де ескертті. Жастарды нәпсіқұмарлыққа бой алдырмауға үндейді. Жас адам қаны қызу келеді, әрі әркімнің темпераментіне байланысты әр қалай болатыны анық. Дегенмен сезімге, жыныстық нәпсіқұмарлыққа бой алдыртып кезең де жастық уақыт саналады. Көзсіз құмарлыққа, тиюсыз нәпсіге жол беру де

адамдықты бұзатындығын жақсы білетін Абайдың бұл ойларының астарында ислам философиясы, сопылық философиясы да қылаң беріп тұр.

Абай жастарға — жастардың тілімен үн қатады. Сезім буына мас жастарға тек тиым сарынында құрғақ ақыл айтса, олар да жастық желікпен теріс айналып, ақын сөзінен нәр алып, сабақ шығармайтын еді. Автордың ғажап психологтығынан бұл дидактикалық акт лиризммен, асқақ сезіммен көмкеріліп берілген.

Уайым — ер қорғаны, есі барлық,

Қиыны бұл дүниенің — қолы тарлық.

«Еһе-еһеге» елірме, бозбалалар,

Бұл бес күндік бір майдан ер сынарлық.

Жастардың ұнамды тақырыбына арнайы тоқталып отырған ақын бұл тақырыпқа тегіннен тегін барып отырған жоқ. Бозбалаларды діни құндылықтармен астасқан адамгершілік мұраттармен тәрбиелеу мақсаты көзделген. Уайым категориясы — сопылық ілімнің негізгі категорияларының бірі болып саналады. Тек тұрмыстық жағдайын, материалдық байлығын ғана уайымдау емес, бұл жердегі уайымның мағынасы өте тереңде. Дүниенің, жаратылыстың сырын білуге талпыну, Алланың адамзатқа жасаған хикметтерінің қарыздарын өтеуге талпыну, адамшылықты арттыру жолдарына тер төге жүріп уайымдау нысанаға алынады. Дүниеге Алланың ең кемел жаратындысы болып келгеннен кейін, адам атына лайық өмір сүру керектігін көксейді. Абай осы шумақта уайым мен уайымсыздыққа паралель жүргізеді. Уайымды ер қорғаны, есі барлық деп бағалап отыр. Бұл контекст бойынша уайымсыздық ессіздікпен парапар. Ақын жастарға толық адам, кәміл инсан болуды меңзеп, соның қамын уайымдау керектігін аңғартады.

«Еһе-еһеге» еліріп, бос уақытты өткізуден адамдыққа да, арға да еш пайдасы жоқтығын түсіндіре келе, өзіне дейінгі халық ауыз әдебиеті мен жыраулық стильдің дәстүрімен «дүниенің бес күндік жалған» екендігін еске салып, сол сынақ, майдан алаңында әр адамның сыналатынын ескертеді. Автор жастарға сыннан сүрінбей өтудің сара жолдарын дәріптейді.

Салынба, қылсаң дағы сан құмарлық,

Алдында уайым көп шошынарлық:

Жарлылық, жалынышты жалтаң көздік,

Сүйкімі, икемі жоқ шалдуарлық.

Абай осы өлеңінде кәнігі педагогтың, философтың көзімен өмірлік ұстанымдарды айтады. Бозбалалық дәуренге кешенді түрде қарайды. Бозбалалық бұл жерде өмірлік фрагмент болғанымен, адамдық жолының іргетасы қаланатын уақыт екендігін ойшыл өте дұрыс біліп отыр. Жастардың өмір сүру үрдісінен олардың болашақтағы әлеуметтенуі орын алатынын айқындап отыр.

Автор адамның нәпсіні бір жола тежеп, не ысырып тастай алмайтынын біледі. Бұл да болса Абайдың психологтық, психоаналитіктік, экзистенциялық ойларынан хабар беретіндей. Өлең дидактикалық дискурс шеңберінде айтылғанымен, ақынның кей ойлары өмір сүру, тіршілік философиясына жақын тұрған дүниелер. Абай адамның психофизиологиялық болмысын терең меңгергендігінен, тән құмарлығының белгілі бір жағдайда болатындығынан, оның табиғилығын ескере отырып, «салынба» деуі даналықтан туындаған ой. Кез-келген әлеуметтік іс-әрекетте бойды бермеу, салынбау, әр нәрсенің алтын тірегін, орталығын ұстау керектігі шығыс ойшылдары мен батыс философтары еңбектерінде жиі айтылады. Абай да сол ойлардың ізімен кез-келген әлеуметтік әрекетке «салынбау» керектігін айтып, түйіндейді. Автор бұл жерде реалды философияға, тіршілікке иек артқан. Адамзаттың әлеуметтік әрекеттеріне байланысты шынайылық, шыншылдық Абай шығармашылығында тек бұл жайтпен шектелмейтіндігі анық.

Басында әке айтпаса ақыл жарлық,

Ағайын табылмаса ой саларлық.

Қалжыңбассып өткізген қайран дәурен,

Түбінде тартқызбай ма ол бір зарлық?

Ақынның бұл өлеңі дидактикалық дискурстың шеңберінде айтылған деп бағалағанымызбен, оның өлеңдерінің төлтума ерекшеліктеріне сай ой таза дидактикалық дискурсте ғана жеткізілмейді, мұнда педагогикалық дискурс те орын алған деп айтсақ болады. Ақыл айта отырып бала, ұрпақ тәрбиелеу үдерісі жүргізіледі. Педагогикалық дискурс болғанда да ұрпақты адамгершілік, рухани мұраттарға сай бағыттап тәрбиелеу мәселесі орын алған. Автор осы шумақта жастарға тәрбие беруге мүдделі объектілерді тілге тиек

етеді. Ол әке, яғни отбасы, ағайын, ол қазақ ауылының құрылымын еске алатын болсақ, туыстық қарым-қатынастағы адамдардың бір ауылға топтасатындығынан, қоршаған ортасы болып табылады. Абай отбасының, қоршаған ортаның тәрбиесі жеткіліксіз болса, бала дұрыс тәрбие ала алмайтындығын ескергеді. Бала дұрыс тәрбие алмаса, дұрыс жолда дамымаса, күндердің күнінде одан опық жейтіндігін дәлел ретінде келтіреді. Ұстаз ақын оны айту кезінде де ақындық шеберлікпен қатар даналық танытады, ол дұрыс жолды таңдап, тауып алмасаң, содан анық зардап шегесін деп шегелеп айтпай, тыңдаушының, яки қауымның өз билігіне ысырып, риторикалық сұрақ қою арқылы олардың ойланатын, шығармашылық үдеріске белсене араласуын талап етеді. Тыңдаушы қауымның көзі жетіп ойланатындай, өзімен - өзі, тіпті, өзімен - өзі ғана емес, өзі ойланатын ой түйгеннен кейін айналасындағыларға да әсер етіп, дұрыс шешім қабылдауларына, жақсылыққа ұмтылуларына септік болып отыр. Риторикалық сұрақ қою әрқашан, диалогизмге, сұхбаттастыққа, полилогқа бастайды. Қабылдаушы екінші жақ та пассив болып қала бермей, диалектикалық үдеріске араласады. Абай осы тәсіл арқылы тыңдаушы қауымына, жастарға психологиялық ықпал ету (внушение) жасауға талаптанады. Ақын осылай сендіре айтпаса, қоғамын, халқын түзеуге басқа амал жоқ.

Аталмыш өлеңнің соңғы шумағы көп ой саларлық:

Осы елде бозбала жоқ сөзді ұғарлық,

Үзілмес үмітпенен бос қуардық.

Әйтеуір ақсақалдар айтпады деп

Жүрмесін деп, азғана сөз шығардық.

Бірінші тармақ арқылы, автор өз заманындағы тыңдаушысының бейнесін бағалайды. Бағалауы қанағаттанарлықсыз мағынада орын алған. Бұлақын шығармашылығында жиі орын алатын және сонысымен ерекшелетін, Абайдың өнер, өлең табиғатына ғылыми, философиялық бағытпен келетіндігін аңғартады. Шығармашылық актінің нысаны тыңдаушысы көп жағдайда бағалана бермейді. Өлеңдер авторлық дискурстың аясында,

автордың айтқысы келген идеясының баяндалуы, іске асырылуы сынды кезеңдері де болады. Абай мұнда ол қағидалардан ауытқып, тыңдаушысын сөз етеді. Нақтылап айтсақ, тыңдаушысының айтылған сөзден, өлеңнен шығарған қорытындысын бағалайды. Ақын айналасында талапты, ізденімпаз өскелең жастар болғанымен, олар тым аз еді. Сондықтан ақынның бұл ойы тек өз айналасындағы жастарға емес, дүйім халыққа қаратылып айтылған ой деп талдасақ керек. Сондай-ақ өлең жазылған уақытта 41 жастағы Абайдың «ақсақалдар айтпады демесін» деуіне талдау жасайық. Осы жылы жазылған басқа да өлеңдерінде «Қартайдық, қайғы ойладық» деп жырлаған ақын, мұнда да өзін ақсақалдардың қатарына қосады. Ел ағасы жасына жетіп, өз алдына бас болған қазақтың ер азаматы үйлі-баранды болғаннан кейін, жас ұрпақ тәрбиесін қолға алуы керектігін меңзейтіндей. Этнодеформацияға ұшыраған қазақ қоғамы сөз ұстар азаматтардың билік үшін жанталасулары, байырғы сүттей ұйыған дәстүрден айрылып, саудаға түскен ардың кемшіндеуі тұсында, осының бәрін көріп-сезген ақынның қартайдым демеске амалы жоқтай. Сондықтан ол ел сөзін ұстаған ақсақал болып жастарға жол айтады. Екінші бір мәселе неге «айтады»? Жоғарыда ғалым Қ.Өмірәлиевтің пікірінен келтірілген үзіндідегідей, бұл өлеңде де ақын өзін «айтушы» деп есептеп отыр. Сөз жаздым демейді, сөз шығардым деп айтады. Ақынның бұл өлеңі ауызша шығарылғанымен, кейін автор тарапынан өңделгендігі сезіліп тұр. Ал негізінен өлеңнің өң бойынан жыраулық ауызша туған авторлы әдебиеттің сарыны сезіледі, анық дидактикалық дискурс те орын алғандығы айқындалады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ахметов З. Абайдың ақындық әлемі. - Алматы: Ана тілі, 1995.
2. Қабдолов З. Көзқарас. - Алматы: Рауан, 1996.
3. Нұрқатов А. Абайдың ақындық дәстүрі. - Алматы: Жазушы, 1966.
4. Абай. Т.1. - Алматы: Жазушы, 1995.

Б.Г. САРСЕНБАЕВА

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогической адаптации студентов первого курса и роль предмета «Самопознание» в их профессиональном формировании.

Мақалада бірінші курс студенттерінің психологиялық-педагогикалық адаптация мәселелері мен олардың кәсіби түсінігіндегі «Өзін-өзі тану» пәнінің ролі қарастырылады.

Annotation

In article questions of psihologo-pedagogical adaptation of first-year students and a role of a subject "Self-knowledge" in their professional understanding are considered.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, профессиональное самоопределение.

Каждое молодое поколение, вступая в активную самостоятельную жизнь, решает для себя проблемы жизненного, профессионального и эмоционально-ценностного выбора. Это обусловлено потребностью, поиском и выбором путей построения собственной жизни, определением перспектив образования, адаптацией к изменениям внешних условий, что влечет за собой возрастные, социальные и другие проблемы. Сегодня в контексте социализации образование должно вести человека от знания к познанию, пониманию сущности предметов и явлений, их природы, места в системе мира, процессах и тенденциях развития. Содержание предмета «Самопознание» решает проблему нравственно-духовного развития молодежи, способно трансформировать мировоззренческий аспект образования, перейти к новой системе ценностей, основанной на приоритете духовности. В процессе обучения в вузе студенты проходят несколько этапов, «своеобразную» программу приобретения «условно» выделенных характерных признаков успешности жизненного и профессионального самоопределения: социально-психологическая адаптация, адаптация студента к познавательной деятельности в вузе, адаптация студента в процессе практики.

В вузе для студентов ведущей является учебная деятельность с ориентацией на профессиональную деятельность. Познавательные интересы студентов должны найти свое отражение в сфере конкретных дел. С этих позиций мы попытались выявить возможности, которыми обладает вузовский учебный процесс и проблемы, которые возникают в процессе психологической адаптации студентов первого курса. В целях создания условий, необходимых для активности личности в процессе формирования профессионально-значимых качеств, нами были проведены исследования, в результате которых мы попытались проследить процесс социально-психологической адаптации различных групп студентов и выявить те особенности профессионального самоопределения, которые проявляются у студентов первого курса, чтобы наметить формы педагогического сотрудничества, в которых, оказывая помощь студентам-первокурсникам в процессе их адаптации в вузе, мы могли бы помочь и в их профессиональном самоопределении.

Наши наблюдения позволяют утверждать, что профессиональное самоопределение у студентов на 1 курсе необходимо рассматривать в ситуации их адаптации в первые

месяцы обучения в вузе. Интерес к предлагаемым учебным предметам (видам деятельности) из 60% студентов определяется степенью их соотнесенности с будущей профессией. Интегративный потенциал предмета «Самопознание» предполагает тесную взаимосвязь наук: философии, психологии, педагогики и др. Содержание всех учебных предметов, дисциплин основано на проецировании внутреннего мира индивида на внешний мир и наоборот, так что все события мировой истории становятся событиями собственной биографии человека. У студентов в процессе прохождения предмета «Самопознание» формируются такие базовые компетенции, как умение соотносить свои планы и мечты с условиями социальной жизни, умение выполнять многообразные социальные роли, использовать механизмы эффективного общения, гармоничное выстраивание человеческих отношений в учебной и внеучебной сфере, осознание своего гражданского статуса, готовность к дальнейшему личностному росту, устойчивые мотивации самостоятельного выбора жизненного пути, овладение способами самопознания, самоопределения.

Согласно проведенным исследованиям, социально-психологическая адаптация начинается с начала обучения в вузе, когда человек попадает в иную, в нашем случае научно-педагогическую систему, и на него начинают воздействовать другие социальные факторы: наука, специалисты различных профилей и уровней квалификации, педагогическая система взаимоотношений и сотрудничества в педагогическом процессе вуза и др.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что особенность профессионального самоопределения студентов-первокурсников обусловлена в основном процессами социально-психологической, социально-педагогической адаптации. Социально-психологическая адаптация понимается как приспособление индивида к группе, становление взаимоотношений с ней, выработка собственного стиля поведения. Социально-педагогическая адаптация понимается как приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной деятельности.

Профессиональное самоопределение студентов на 1 курсе, протекая в форме социально-психологической адаптации к тем условиям, которые создаются в университете (в сферах учебной, научно-исследовательской деятельности, формального и неформального общения и т.п.) уже в первые дни обучения проявляются в удовлетворении или неудовлетворении студентов выбором учебного заведения, факультета и специальности; в совпадении или несовпадении профессиональных интересов, планов, ожиданий с теми реальными условиями, в которых они реализуются или не реализуются. В содержание предмета «Самопознание» основное внимание уделено организации всего учебно-воспитательного процесса вуза, семьи, общественности на развитие каждого ребенка с учетом его интересов и склонностей, комплексу методов и средств, отвечающим целям индивидуального развития ребенка. Данный предмет проводится на 1 курсе первого семестра и помогает использовать механизмы эффективного общения, гармоничное выстраивание человеческих отношений в учебной и внеучебной сфере.

В процессе адаптации на 1-2 курсах мы целенаправленно наблюдали студентов с «низким» уровнем профессионального самоопределения. Цель обучения в университете и мотивы поступления на данный факультет таких студентов сформированы слабо, никто из них не определяет характер своей дальнейшей деятельности. В коллективе чаще всего занимают место «наблюдателя».

На наш взгляд, в общении со студентами данного уровня профессионального самоопределения важно сосредоточить внимание на анализе тех профессий, которыми возможно овладеть на базе подготовки того или иного факультета: на анализе личностных качеств и умений в соответствии с требованиями профессии по профилю факультета и т.п.

Адаптация студентов «среднего» уровня проходит достаточно жестко. Эти студенты уже сориентированы на конкретную профессию, у них сформированы представления о профессии, о тех знаниях, которыми должен овладеть студент и о тех требованиях, которые предъявляются к личности будущего специалиста. Однако эти представления о профессиональной деятельности выступают в ка-

честве критерия оценки эффективности тех педагогических условий, в которых оказался студент на 1 курсе, поступив в вуз, для «деления» учебных дисциплин на значимые или незначимые для будущей профессиональной деятельности и определяет формы познавательной активности студента.

Именно, эта категория студентов, исходя из «самодостаточности» считает себя в основном почти готовой к выполнению профессиональной деятельности. Они проявляют пассивное отношение к педагогическим условиям в целом и достаточно высокий уровень познавательной активности к тем предметам, которые соответствуют их представлениям о требованиях профессии и их профессиональным планам.

Адаптация таких студентов не в полной мере способствует положительной динамике их профессионального самоопределения: с учетом новых социально-экономических условий, когда к специалистам предъявляются разнообразные требования, когда, готовность к постоянному совершенствованию становится ведущей профессиональной характеристикой. В педагогическом сотрудничестве с данной группой студентов важно помочь им, во-первых, осознать и принять требования и модель деятельности, образ специалиста-профессионала современного уровня с прогнозом на будущее; во-вторых, увидеть потенциал развития возможности каждого вида учебно-исследовательской деятельности, их соотнесенность и соответствие требованиям современного специалиста; в третьих, сориентироваться на развитие умений анализировать и оценивать себя и эффективность учебной деятельности с позиций требований к будущему специалисту и т.д.

Наши данные свидетельствуют о неудовлетворенности студентов содержанием, формами процесса обучения, снижением уровня их познавательной активности и даже снижением результатов учебной деятельности. На наш взгляд, есть реальная возможность снять некоторые из этих проблем у этой категории студентов на 1-2 курсах, прежде всего, помогая студенту осознать те требования будущей профессии, в которых проявляются роль теоретических знаний, умений анализировать, оценивать и т.п. Очень важно в этот период обратить внимание таких студентов на общее

и особенное в понимании науки и учебных предметов и т.п.

Студенты «высокого» уровня профессионального самоопределения в плане социально-психологической адаптации к условиям вузовского учебного процесса затруднений и не испытывают, а ситуации межличностного дискомфорта разрешаются безболезненно. Уже на 1 курсе такие студенты не вызывают особых затруднений в педагогическом общении по вопросам профессионального самоопределения. Как правило, они легко адаптируются к вузу, процессу обучения, видят его необходимость для развития профессионально значимых качеств, что и характеризует высокий уровень профессионального самоопределения.

Эти студенты отличаются сформированностью мотивов получения высшего образования, что и определяет цель приобретения знаний для дальнейшей конкретной профессиональной деятельности. Их характерной чертой является осознание значения учебного труда для дальнейшей профессиональной деятельности. На наш взгляд, особое значение имеет индивидуальная работа с такими студентами, когда преподаватель может фиксировать в сознании студента уровень его достижений, сформированность значимых качеств, целей и др.

Интерактивные методы, применяемые на занятиях «Самопознание» способствуют не только активизации интеллектуальных, познавательных способностей. С их помощью удается перенести акцент на совместную деятельность студентов и способствовать развитию потребностей и навыков совместной работы – в парах, группах, аудитории, что развивает коммуникативные возможности, открытость, сопричастность, социальную активность, готовит к вступлению во взаимосвязанный, взаимосогласованный мир.

Поиск себя в сфере профессиональной деятельности становится более осмысленным, целенаправленным.

Из анализа особенностей адаптации студентов разных уровней профессионального самоопределения следует, что уровень профессионального самоопределения оказался взаимовлияющим условием успешности или неуспешности адаптации студентов в вузе, т.к. успешная адаптация в вузе (удовлетворен-

ность содержанием и формами учебного процесса, результативность деятельности, уровень познавательной активности и т.п.) способствует профессиональному самоопределению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. - М.: Политиздат, 1984.- 335 с.

2. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. - М.: «Просвещение», 1987. - С. 234.

3. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Политиздат, 1972.

4. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд. МГУ, 1983.

А.Б. АЙТБАЕВА, Г.А. КАСЕН

ЛИЧНОСТНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация

В научной статье рассматривается специфика развития личности обучающегося как непосредственного субъекта образовательного процесса. На основе анализа взглядов ученых на данную проблему раскрыта суть феномена «самоактуализации». Авторы показывают на примерах, что взаимодействие субъектов образования тесно связано с понятием «межличностной толерантности».

Ғылыми мақала оқушылардың білім беру процесінің шынайы субъектісі ретінде тұлғалық даму спецификасын қарастырған. Мақала барысында көптеген ғалымдардың пікірі негізінде «өз-өзін белсендіру» феноменінің мәні ашылған. Авторлар білім беру субъектілерінің өзара ықпалдастығы «тұлғааралық толеранттылық» ұғымымен байланысты екенін көрсеткен.

Annotation

The scientific article considers specificity of personal development of pupils as real subjects of educational process. The author tried to prove, that in educational process, the process of self-actualization of pupils subjects is provided. In article, being based on the opinions of many scientists is opened the "self-actualization" phenomenon. The author has proved interrelation of interaction of subjects of educational process with concept tolerance.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, самоактуализация, интеллектуальная активность, свободный выбор, субъект образовательного процесса, межличностная толерантность, личностная система, иерархия ориентаций, взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза.

В период смены подходов к обучению и воспитанию, когда традиционная модель образования постепенно вытесняется личностно-ориентированной, реальным субъектом в рамках образовательной практики становится обучающийся.

Психологические проблемы студенчества не обойдены вниманием психологов-теоретиков и даже практиков. Но, очевидно, что проблема взаимодействия субъектов образовательного процесса исследована лишь в рамках учебного процесса и никак не затра-

гивала специфику личностного развития обучающегося в условиях реального процесса взаимодействия с обучающим. Мы же предполагаем, что взаимодействие в рамках образовательного процесса помимо его интеллектуальной значимости обладает компонентами, свидетельствующими и о его личностной значимости, так как продвигает обе стороны к процессу самоактуализации.

Самоактуализация – многогранный и сложный феномен, изученный классиками психологической науки А. Маслоу /1/, К. Роджерсом /2/, К. Гольдштейном /3/ и др. На современном этапе развития психологии самоактуализация отдельными авторами трактуется как показатель интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская), свободного выбора (В.А. Петровский). С процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности связывает самоактуализацию К.А. Абульханова-Славская, которая также соединяет идею ее формирования с определением жизненной стратегии личности. Носителем ответственности, нравственности и веры называет самоактуализацию Б.С. Братусь; с процессом формирования смысла связывает самоактуализацию Д.А. Леонтьев; а с саморегуляцией произвольной активности - О.А. Конопкин и В.А. Иванников.

По мнению многих исследователей, идея самоактуализации оказалась не только чрезвычайно важной для многих теорий личности, но смогла предложить огромную практическую помощь человеку в решении базовых проблем его существования /4/.

Для нашего исследования значимы были исследования Е.Ф. Яценко, по утверждению которого социальные преобразования повышают роль ответственного и активного отношения личности к своему развитию /4, 5/. Также, по его мнению, исследование самоактуализации как психического явления востребовано всей социокультурной ситуацией, т.е. воспитание и образование в XXI веке связывают с этим феноменом.

В связи с этим мы согласны с тем, что в обобщенном плане самоактуализацию можно трактовать и как процесс, и как психическое явление, и как состояние, и как результат развития личности. И так как самоактуализация, согласно исследованиям этого автора, способ-

ствует управлению не только потенциальными способностями, всеми уровнями психики и формами сознания, и при этом обеспечивает социальную «результативность» личности /5/, мы полагаем, что образовательный процесс вуза является важным звеном в процессе самоактуализации личности.

Изучение личности человека, который активно реализует свой творческий и интеллектуальный потенциал в учебном процессе вуза на основе взаимодействия с обучающим является одним из основных аспектов нашего исследования.

Анализируя научную литературу в данном аспекте, мы установили, что взаимодействие субъектов образовательного процесса тесно связано с понятием межличностной толерантности.

Исследования в области психологии, посвященные самым разным видам толерантности, ее функциям, феноменологии и формированию выполнены российскими учеными А.Г. Асмоловым, С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьевым, Г.У. Солдаковой, С.К. Бондыревым, И.Б., Гриншпун, Л.М. Дробизевой и др. В Республике Казахстан данный феномен связывается с исследованиями в различных отраслях гуманитарного профиля. Философско-мировоззренческое обоснование толерантности в ее связи с вопросами идентичности человека дано в трудах Ж.М. Абдильдина, А.А. Айталы, Р.Р.Валитовой, Т.К. Бурбаева. В исследовании З.Т. Абетовой толерантность личности рассматривается в контексте взаимосвязи с этнической идентичностью личности. Психолого-педагогическое понимание сущности данного феномена дается в исследовании Подобед Н.Н.

С.Л. Братченко полагает, что среди разнообразных видов и форм толерантности основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность. По его мнению, она определяется как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия (общения) с Другим, как межличностный диалог /6/. Суть данного вида толерантности при этом выступает как осознанный и ценностно-осмысленный личностный выбор, в соответствии с которым человек, имея собственное мнение, мировоззрение, уважает и признает право другого восприни-

мать и мылить иначе, а также готов понимать и учитывать другие точки зрения. Это положение мы вывели также из исследований С.Л. Братченко /7/.

Таким образом, толерантность подобного вида, по нашему мнению, является основой взаимодействия обучающего и обучающихся в учебном процессе вуза, ведущей обе стороны к самоактуализации. Такая интерпретация этих понятий реализует в образовательном процессе высшей школы личностный подход, т.к. включает ценностно-смысловую систему человека.

В итоге, используя положение С.Л. Братченко о межличностной толерантности как основании для формирования общей толерантности (как устойчивой личностной позиции, а не преходящего состояния), мы рассматриваем ее в качестве генетически исходной формы для исследования учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

На основании всего этого, мы формулируем рабочую версию определения учебного взаимодействия обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза: это сложный многокомпонентный и многоуровневый процесс, суть которого заключается в интра- и интерпсихической познавательной активности субъектов, включающий мобилизацию личностных и интеллектуальных ресурсов, основанный на межличностной толерантности и ведущий обе стороны к самоактуализации.

Целью проведенного исследования было выявление и интерпретация зависимостей и закономерностей, раскрывающих личностную значимость взаимодействия в образовательном процессе вуза.

Объектом исследования выступили социально-психологические характеристики личностной значимости взаимодействия в системе «обучающий – обучающиеся».

Предмет исследования: социально-психологические особенности личностного видения взаимодействия субъектами образовательного процесса.

В статье мы освещаем лишь первый этап нашего исследования, посвященный выявлению социально-психологических факторов взаимодействия субъектов образовательно-

го процесса, раскрывающих его личностную значимость.

Гипотеза данного этапа: социально-психологическими факторами успешного обучения являются определенная направленность личности обучающегося, отсутствие психологических барьеров (страхов, эмоциональной неустойчивости, боязни неудачи, боязни осуждения за новое, чувства вины, тревоги), ценностно-смысловая ориентация на самоактуализацию в учебном процессе. Все эти факторы «работают» только если в образовательном процессе вуза организовано взаимодействие его субъектов, т.е. интра- и интерпсихическая познавательная активность субъектов, включающая мобилизацию личностных и интеллектуальных ресурсов и основанная на межличностной толерантности.

В качестве методического обеспечения первого этапа исследования помимо анализа документального материала, консультаций с компетентными лицами и целенаправленного наблюдения за жизнедеятельностью реально функционирующих студенческих учебных групп был использован следующий инструментарий: самоактуализационный тест, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, методика направленности личности Б.Баса, тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С.Бубновой, «Тест возрастающей трудности» Дж. Равена, краткий отборочный тест (КОТ) В.Н. Бузина, адаптированная методика «Ретроспективная анкета установок» и метод эмпирического дискурс-анализа.

Для проведения данного этапа исследования были подобраны равночисленные группы разных специальностей бакалавриата и магистратуры факультета философии и политологии.

На 1-ом этапе исследования мы попытались решить несколько задач:

- выявить уровень осознания обучающимися личностной значимости взаимодействия с обучающим;
- выявить уровень участия во взаимодействии с обучающим;
- выявить степень осмысленности учебной деятельности студентов;
- изучить степень реализации ценност-

ных ориентаций студентов в реальных условиях учебного процесса вуза;

- выявить интеллектуальные и личностные возможности обучающихся, реализуемые при взаимодействии с обучающим.

Самоактуализационный тест Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской /8/ использовался нами для оценки уровня продвижения обучающихся к самоактуализации на основе изучения иерархии их потребностей.

Личностный опросник Р. Кеттелла /9/ применялся нами для исследования психологических свойств личности студентов университета в процессе взаимодействия с обучающим в образовательном процессе. Обе методики были применены нами для решения задачи выявления уровня осознания обучающимися личностной значимости взаимодействия с обучающим.

В целях выявления уровня участия во взаимодействии с преподавателем была изучена направленность личности студентов в образовательном процессе. Для этого была использована методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса /10/, так называемая ориентационная анкета, которая позволила выявить 3 вида направленности личности: на себя, на общение, на дело. Она помогла дифференцировать студентов на группы по степени их участия во взаимодействии. Категория студентов, ориентированная на общение была определена как группа с высоким уровнем участия во взаимодействии, студенты с направленностью на дело были определены в группу со средним уровнем участия во взаимодействии. Небольшое количество студентов, имеющих направленность на себя, были определены в группу с нижним уровнем участия во взаимодействии.

Для решения задачи выявления степени осмысленности учебной деятельности студентов использовался тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева /11/, который был адаптирован нами применительно к образовательному процессу вуза как важному этапу жизни человека. Тест применялся как для исследования осмысленности учебной деятельности студентов (общий балл по тесту), так и для выявления трех смысловых ориентаций (цели в образовательном процес-

се; процесс учебной деятельности, или эмоциональная насыщенность учебной деятельности; результативность учебной деятельности или удовлетворенность самореализацией в образовательном процессе) и выделения двух аспектов локуса контроля (локус контроля – Я, т.е. «Я – хозяин своей деятельности»; локус контроля – управление учебной деятельностью).

Для изучения реализации ценностных ориентаций студентов в реальных условиях образовательного процесса применялась методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» /12/, которая была также адаптирована применительно к учебному процессу вуза – части жизнедеятельности студентов.

Приводим результаты использования данной методики, выраженные в виде иерархии ориентаций, связанных с образовательным процессом вуза, как частью жизнедеятельности обучающихся.

Иерархия максимально выраженных ориентаций испытуемых, связанных со взаимодействием с обучающим в образовательном процессе:

1. Уважение к другому человеку, терпимость, толерантность
2. Чувство собственного достоинства
3. Стремление к достижениям
4. Сохранение индивидуальности
5. Самоконтроль, ответственность, дисциплина
6. Организованность, рациональность
7. Общая культура и эрудиция
8. Образованность
9. Профессиональная ориентация
10. Интеллектуальные возможности
11. Личностный рост
12. Активность, инициативность, позитивное мироощущение
13. Мировоззренческая позиция
14. Уверенность в себе
15. Позитивное отношение к обучению
16. Новый взгляд на содержание учебного материала
17. Новый взгляд на себя
18. Принятие себя и других
19. Адекватная самооценка и уровень притязаний
20. Видение себя в специальности

Проследим распределение выбранных ценностных суждений по разделам, отражающим аспекты образовательного процесса:

При оценке уровня продвижения обучающихся к самоактуализации на основе изучения иерархии потребностей бакалавров мы

№ п/п	Название раздела	Число суждений (кол-во, % от общего числа)	
		бакалавриат	магистратура
1	Отношение к обучению, мотивация	12	14
2	Учение, образованность, ум	14	11
3	Содержание обучения	8	10
4	Профессия	16	20
5	Самость	19	11
6	Самоактуализация	31	34

Как видим, число суждений, предписывающих респондентам актуализацию своих личностных, интеллектуальных и профессиональных потенциалов намного выше числа суждений по другим аспектам его жизнедеятельности. Это еще раз подтверждает наше предположение о том, что учебное взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза не что иное, как сложный многокомпонентный и многоуровневый процесс. Суть этого процесса заключается в интра- и интерпсихической познавательной активности субъектов. Этот процесс включает мобилизацию личностных и интеллектуальных ресурсов, основывается на межличностной толерантности и ведет субъектов взаимодействия к самоактуализации.

Для изучения интеллектуальных возможностей студентов использовался «Тест возрастающей трудности» Дж. Равена /13/ и краткий отборочный тест В.Н. Бузина /14/.

Для изучения личностных возможностей обучающихся, реализуемых при взаимодействии с обучающим использовались адаптированная методика «Ретроспективная анкета установок» /15/ и метод эмпирического дискурс-анализа /16/.

Экспериментальное мини-исследование дало нам необходимые данные для проведения статистического анализа полученных данных. Обработка полученных результатов проводилась на основе факторного анализа (с использованием статистической компьютерной программы «SPSS – 12» для Windows) и процентного анализа данных.

установили, что самоактуализация видится им как нечто отдаленное, мета-потребность, реализуемая по истечении определенного срока или после окончания обучения. Лишь 11% от общего числа испытуемых указали на наличие потребности в самореализации в образовательном процессе, что рассматривается нами как средний уровень их продвижения к самоактуализации. Остальные 89% обучающихся были отнесены нами в группу с низким уровнем реализации высшей человеческой потребности.

В целом, результаты первого этапа исследования говорят о существовании в образовательном процессе сложной личностной системы, влияющей на самоактуализацию личности в искомом процессе. Эта система представлена интеллектуальным блоком, ценностно-мотивационным блоком и ярко выраженным личностным блоком. Все три блока переплетаются и оказывают влияние друг на друга, если в образовательном процессе имеет место взаимодействие обучающего с обучающимися. То есть гипотеза первого этапа (если в образовательном процессе вуза организовано взаимодействие его субъектов, то социально-психологическими факторами успешного обучения являются определенная направленность личности обучающегося; отсутствие психологических барьеров: страхов, эмоциональной неустойчивости, боязни неудачи, боязни осуждения за новое, чувства вины, тревоги; ценностно-смысловая ориентация на самоактуализацию в учебном процессе) нашла свое подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. — СПб: Изд-во «Евразия», 2001.
2. Rogers C. Freedom to learn. Columbus: Charles E. Merrill, 1979.
3. Goldstein C. The organism: A Holistic approach to biology derived from pathological daft in man. Boston: Beacon press, 1963.
4. Яценко Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии, 2007. №1, с. 80-90.
5. Яценко У.Ф. Особенности СА студентов с разной профессиональной направленностью // Психол. ж.-л. №3 — 2006, том 27, С. 31-41.
6. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: Ключевые компетентности и их становления: Материалы 9-ой научн.-практ. конф. — Красноярск: Краснояр. гос. ун-т. 2003.— С.104-117.
7. Алексеева Е.В., Братченко С.Л. психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе.— СПб: СПб АППО. 2003.— С. 165-172.
8. Гозман Л.Я. Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995.
9. Выбойщик И.В., Шакурова З.А. Личностный многофакторный опросник Р. Кеттелла: Учебное пособие. —Челябинск: Изд-во Ю Ур ГУ, 2000.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. —Самара: ИД «БАХРАХ», 1998.
11. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций.— М.: Смысл, 1992.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — С. 26-28.
13. Raven J.C. Standard progressive matrices. Oxford: Information Press Ltd, Eynsham; Oxford Psychologists Press, 1994.
14. Бузин В.Н. Краткий отборочный тест.— М.: Смысл, 1992 (Психол. серия. Вып.4)
15. Дерманова И.Б. Индивидуальные стили жизни и деятельности: общий контур // психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. Ж, Изд-во С-Петерб. ун-та. 2000, Вып. 4. С. 62-74.
16. Ахвердова О.А., Волоскова Н.Н., Белых Т.В. Дифференциальная психология: Теор.и прикл. аспекты исследования интегральной индивидуальности: учебн. пособие. —СПб: Изд-во «Речь», 2004. —С. 27-29.

С.Е. ДОСЖАНОВА

СТИЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация

В статье рассматриваются различные стили взаимодействия, существующие в педагогическом процессе вуза, а также условия формирования успешного педагогического имиджа.

Мақалада жоғары оқу орнының педагогикалық үрдісіндегі әр түрлі әрекеттестіктер стилі, сонымен қатар жақсы педагогикалық имидждің қалыптасу шарттары қарастырылады.

Annotation

In the article different styles of interrelation existing in the pedagogical process of institutions of higher learning and also the terms of successful pedagogical image are examined.

Ключевые слова: стиль взаимодействия, имидж, педагогическая техника, профессиональная компетентность.

В современной отечественной педагогике и психологии активно внедряются иноязычные термины: креативность, менеджмент, тренинг, маркетинг и многие другие, в том числе термин «имидж». Но это не просто новая терминология – это понятия, концепции, которые необходимо соотносить с уже сложившимся понятийным аппаратом педагогики и психологии.

Необходимость исследования имиджа на современном этапе развития науки обусловлена сущностными противоречиями между бурно развивающейся социальной практикой функционирования имиджей в различных сферах социальной жизни и необходимостью ее теоретического осмысления. На смену командно-административным методам управления приходят методы, основанные на убеждении и иных средствах социально-психологического воздействия.

Осуществление продуктивной деятельности по созданию и реализации своего имиджа позволяет человеку не только продемонстрировать социальному окружению свои наиболее привлекательные индивидуальные, личностные и профессионально-деятельностные качества, но и увидеть себя «со стороны», осознать свои слабости и недостатки, соотнести свои объективные характеристики с эталонным образом индивида, личности, профессионала.

Имидж профессии педагога, под которым понимается образ-стереотип, функционирующий в общественном и групповом сознании, объединяет в себе наиболее общие эстетические (внешний вид, одежда, выразительные движения), личностные и поведенческие характеристики, а также эмоционально-чувственный компонент. Однако, для имиджа свойственно постоянно меняться в зависимости от некоторых экономических, политических и социально-психологических факторов.

Согласно исследованиям Е.А.Петровой, датированными 90-ми годами XX века, в сознании обучаемых существуют различающиеся по смысловому наполнению имиджа «хорошего», «плохого» и «среднего» педагога. «Хорошему» современному педагогу всегда приписываются такие качества личности, как миролюбие, веселость, такт, откровенность, активность, щедрость, уверенность, сотру-

ничество, организованность, трудолюбие, ум.

Формирование имиджа включает в себя два основных аспекта: во-первых, создание субъектом идеального образа себя, во-вторых, процесс имиджевого взаимодействия, в результате которого происходит коррекция имиджа в направлении реализации Я-концепции субъекта.

Зарубежные исследователи (Р. Бернс, К. Роджерс и др.) утверждают, что эффективное взаимодействие способен осуществлять только тот педагог, который имеет позитивную Я-концепцию. Что такое Я-концепция и какое отношение она имеет к формированию имиджа учителя?

В психологической и педагогической литературе дано такое определение Я-концепции – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или теория самого себя. Это существующая в сознании человека система взглядов, представлений, суждений, оценок лично себя. В ее структуре можно выделить три основных компонента:

1. Когнитивный – что я знаю о себе: я – счастливый, я – неуклюжий, я – фантазер, я – оптимист, я – общительный, я – раздражительный, я – умный и т.д.

2. Оценочный – как я оцениваю то, что знаю о себе: меня это радует, мне это безразлично, мне это неприятно и т.д.

3. Поведенческий – как я веду себя в соответствии с оценкой того, что я знаю о себе.

Как же влияет Я-концепция личности педагога на его деятельность? Для педагога высшей школы с позитивной Я-концепцией обычно характерны:

а) чувство собственной значимости;
б) уверенность в способности к избранному виду деятельности – педагогической работе;

в) твердая убежденность в импонировании другим людям в целом, своим воспитанникам в частности;

г) гибкость мышления, любовь к экспериментированию.

Такой педагог считает себя способным справляться с различными жизненными ситуациями и проблемами. Он убежден, что, столкнувшись с трудностями, преодолеет их, не теряя присутствия духа. Он чувствует, что

нужен другим людям, что они его принимают, а его способности, действия и суждения являются ценными в глазах окружающих. В осуществлении учебно-воспитательной деятельности такого преподавателя проявляется стремление к максимальной гибкости; способность к эмпатии, сензитивности к потребностям студентов; эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность; владение стилем легкого и неформального общения со студентами и т.д. Обучаемые обычно высоко ценят проявление таких качеств педагога.

Для педагога с позитивной Я-концепцией характерно сначала понять другого человека, а затем уже действовать на основе своего понимания; люди, их реакции являются для него более значимыми, чем вещи и формальные ситуации; он доверяет людям и считает их способными решать свои жизненные проблемы, ждет от них проявления дружелюбия, а не враждебности; человек для него всегда представляет личность, обладающую достоинством.

Преподаватель вуза с позитивной Я-концепцией демонстрирует готовность к безусловному внутреннему принятию студента. Необходимая предпосылка этого — убежденность в своей личностной ценности и профессиональной компетентности. Такой педагог легко принимает небезграничность собственных возможностей, ограниченность возможностей юношей и девушек, не прибегая к психологической защите.

Важное значение для исследований имиджа имеет разработка проблематики общения как субъект-субъектного взаимодействия (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский и др.). В этой связи имеющиеся в практике педагогической деятельности стили взаимодействия можно разделить на две наиболее распространенные группы:

- по критерию стремления к доминированию — авторитарный, административный, директивный (жесткий, мягкий и партнерский);

- по критерию направленности — на достижение высоких результатов в своей деятельности и на реализацию сугубо личных целей (самоутверждение, компенсирование личных комплексов, обогащение).

Авторитарный, административный, директивный стиль — это волевая и самовластная и единоличная форма принятия решений без учета мнения других. Такой педагог сам определяет учебно-воспитательные задачи и методы их решения, осуществляет постоянный и жесткий контроль за их выполнением. Данный стиль эффективен в сложных ситуациях, в которых необходимо проявить власть и подчинение, четкую дисциплину и жесткую структуру иерархии. Этот стиль мало приемлем и неэффективен там, где требуется определенная свобода и творчество, при решении спорных проблем, когда необходимо найти нестандартное решение. При излишне жестком стиле существует опасность возникновения конфликтов в коллективе школьников и коллег педагогов. В коллективе заметно уменьшается активность подчиненных, формируется пассивное, безразличное подчинение или, наоборот, могут возникать сопротивление и протесты, отказ от выполнения заданий.

Либеральный, свободный, благодушный стиль — это мягкая форма взаимодействия и проявляется в том, что педагог представляет полную свободу своим воспитанникам, они сами определяют свои учебно-воспитательные задачи и находят способы их решения. Этот стиль применим исключительно в коллективах с высоким творческим потенциалом и при отлаженном и стабильном педагогическом процессе в целом. При неумелом применении такого стиля возможен полный провал работы и распад группы, поэтому иногда в таких случаях учебная группа как саморегулирующаяся система выдвигает своего лидера и, как правило, жесткого и волевого, способного реально возглавить этот коллектив.

Демократический, коллективный стиль — это партнерская форма взаимодействия и коллегиального принятия решения «снизу-вверх». Педагог партнерского склада предпочитает формулировать задания в виде постановки общей задачи или общего направления. При этом сами обучаемые могут составить перечень конкретных задач и выбрать методы и способы их решения. В таком «тандеме» обычно педагог представлен как партнер и соратник, а студенты выступают как единомышленники. При положительной

оценке партнерского стиля следует все же помнить, что этот стиль неэффективен в тех случаях, где необходим жесткий и авторитарный стиль взаимодействия.

В последнее время получает распространение и внедрение в практику отдельных учреждений образования так называемый *стратегический стиль* взаимодействия и руководства, при котором сохранение педагогом личной власти кажется предпочтительным в рамках короткой перспективы. Действительно, имея хоть какую личную власть, такой преподаватель начинает действовать именно с ориентацией на личное самоутверждение, поэтому перестает воспринимать критику, становится безгранично авторитарным, своеобразным хозяином всего, а студентов и своих коллег ценить не за их знания и нравственные качества, а за наличие у них влиятельных связей или финансовых возможностей. Такой педагог часто принимает решения, являющиеся хорошими лично для себя, но приносящие вред общему делу. При таком подходе в социальном окружении возникают конфликты, потому что многие студенты и коллеги-преподаватели начинают чувствовать себя своеобразным средством в достижении личных целей такого педагога.

Таким образом, позитивная Я-концепция преподавателя вуза определяет демократический стиль преподавания и общения, обеспечивающий формирование у студентов чувства психологической защищенности и безопасности, полной уверенности в доброжелательности и уважения со стороны педагогов. В результате безусловного позитивного отношения со стороны педагога происходит рост самооценки студента, а это, в свою очередь, способствует раскрытию творческого потенциала личности. Убежденность студента в собственной ценности для значимого педагога дает ему возможность более полной реализации себя. Я-концепция преподавателя создает предпосылки для достижения высокой эффективности педагогического взаимодействия.

Одним из важных условий успешного педагогического имиджа, и, в целом, всей педагогической деятельности в современной высшей школе, становится ощущение не только ответственности за свое дело, но и

внутренней свободы в работе. Преподаватель вуза призван быть образованным профессионалом, отвечающим за все, что он делает. Его умение оптимально выразить свои чувства и мысли в целях воздействия на студентов во многом зависит от овладения им педагогической техникой и одновременно говорит о его педагогическом мастерстве. Именно поэтому педагогическая техника наряду с направленностью, знаниями и способностями является одним из компонентов формирования педагогического имиджа и соответственно мастерства учителя.

Под *педагогической техникой* в психолого-педагогической науке понимается совокупность средств и приемов, применяемых педагогом в своей практической деятельности и способствующих гармоническому единству внутреннего содержания его педагогической деятельности и внешнего его выражения в целостном педагогическом процессе. Педагогическая техника и есть тот комплекс умений, который помогает педагогу глубже, ярче, талантливее выразить себя, добиться оптимальных результатов в учебно-воспитательной работе.

Элементы педагогической техники включают в себя:

- умение педагогического общения; технику и культуру речи педагога (голос, дыхание, дикция, грамотность, интонационная окраска и т.д.);
- выразительный показ чувств и отношений – мимика, пантомимика, внешний облик педагога;
- профессиональную регуляцию педагогом своего психического состояния – самоконтроль, выдержка и т.п.

В целом, это и составляет содержание техники педагога при любом подходе, в разные времена, являясь ее устойчивым ядром, наряду с интуицией образуя фундамент педагогического творчества.

В основе осознания особенностей своего взаимодействия с другими людьми лежат рефлексия и эмпатия.

Под рефлексией понимается осознание человеком своих психических актов и состояний, а также того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми. Рефлексия (от лат. reflexio - обращение

ние назад) - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом - лицом или общностью - того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями.

Эмпатия (от греч. *empathia* - сопереживание) - постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание - переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта; эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Эмпатия - способность человека к параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним. И эмпатия, и рефлексия — это процессы осознания.

Имиджелогия педагога имеет определенный набор составляющих соответствующих своих характеристик или компонентов, формирующих его профессиональный имидж. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются профессиональная компетентность педагога и эрудиция, педагогическая рефлексия, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление и импровизация, педагогическое общение.

Профессиональная компетентность педагога — главный инструмент личности педагога и соответственно его имиджа. Профессионально компетентным является такой труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, и при этом достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников.

Педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Под педагогической компетентностью понимается

гармоническое сочетание знаний преподаваемого предмета, дидактики и непосредственно методики его преподавания, а также знаний, умений и навыков (культуры) педагогического общения.

Предлагаемое определение дает возможность представить структуру педагогической компетентности учителя в виде подструктур деятельности (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативной (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения). Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание педагогом необходимости повышения своей общечеловеческой и педагогической культуры и тщательной организации взаимодействия и общения как основы для реализации целостного педагогического процесса.

Важнейшей характеристикой успешной профессиональной деятельности является наличие у самого педагога таких психологических качеств, как *педагогическая эрудиция, педагогическая рефлексия и педагогическое целеполагание*.

Педагогическая эрудиция - это своеобразный запас необходимых знаний, который учитель применяет в своей профессиональной деятельности для решения педагогических задач.

Педагогическая рефлексия - обращенность сознания преподавателя на самого себя, учет представлений студентов о его деятельности и представлений студента о том, как педагог понимает деятельность студента. Иными словами, педагогическая рефлексия — это способность педагога мысленно представить себе сложившуюся у студента картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе.

Педагогическое целеполагание — это потребность преподавателя в планировании своего труда, готовность к изменению учебно-воспитательных задач в зависимости от сложившейся педагогической ситуации. Педагогическое целеполагание в системе высшей школы показывает способность педагога к выработке задач, вытекающих из единства целей общества и своих собственных, для их обсуждения и принятия решения студентами.

Эффективное педагогическое общение всегда направлено на формирование позитивной Я-концепции личности, на развитие у студентов уверенности в себе, в своих силах, в своем потенциале. В общении всегда происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и их воли, а это означает, что в общении фактически постоянно разворачивается взаимодействие характеров, и, более того, взаимодействие личностей.

В целом, педагогическое общение по своим задачам должно быть эмоционально комфортным и личностно развивающим. При этом важно создать обстановку психологической безопасности для другого человека, помочь другому разобраться в своих проблемах и самостоятельно найти выход из них, принять другого человека с его проблемами и непохожестью на других, создать условия для раскрытия индивидуальности каждого человека и т.д. Искусство педагога проявляется в том, как он находит контакт и нужный тон общения с обучаемыми в тех или иных ситуациях студенческой жизни; каким способом организует самостоятельную работу студентов, включая их в решение учебно-познавательных задач; как он создает креативную атмосферу на занятиях; как использует свое воображение, интуицию, неосознава-

емые компоненты умственной активности. Это означает, что творчество – это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а это процесс, в котором педагог реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности, сам развивается и реализуется. Все это в целом является одним из важных условий успешного педагогического имиджа и педагогического взаимодействия в современной высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы: Гылым, 1998.
2. Калпозный А.А. Социальная психология имиджа учителя. – М.: Высшая школа, 2008.
3. Шепель В.М. Имиджелогия: как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002.
4. Шкурко Н.М. Имидж современного учителя: структура, половозрастные особенности восприятия и технологии формирования: Автореф. дис. канд. психол. наук. – М.: Апрель-Пресс, 2004.
5. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

С.Ә. ҚАСЕНОВА

МЕКТЕПТЕГІ ТӘРБИЕ ЖҰМЫСТАРЫНА СТУДЕНТТЕРДІ АРНАЙЫ ДАЯРЛАУДЫҢ ҒЫЛЫМИ МӘНІ

Аннотация

В данной статье рассматриваются теоретические основы специальной подготовки студентов к воспитательной работе.

Мақалада мектептегі тәрбие жұмыстарына студенттерді арнайы даярлаудың теоретикалық негіздері қарастырылады.

Annotation

The theoretical bases of special preparation of students to the processed educational work is considered in the given article.

Түйін сөздер: тәрбие, мектеп, болашақ педагог.

Қазіргі уақытта техника мен технологиялардың қарқынды дамуына сәйкес технократтық білімдердің басымдығы жағдайында қоғамды ізгілендірудің көкейкестілігі арта түседі. Қоғамды ізгілендіру үрдістері мектептердегі тәрбие мазмұнын жаңартуды және мұғалімдерге қойылатын талап деңгейін өзгертуді қажет етеді. Сол мақсатпен өскелең ұрпақты терең білімді, мәдениетті, адамгершілігі зор, шығармашылық тұрғыдан белсенді, әлеуметтік тұрғыда толық жетілген тұлға етіп мақсатты түрде тәрбиелеу үшін жаңа қоғам сұранысына сай болашақ мұғалімдерді арнайы даярлауымыз қажет.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев «Қазақстанның болашағы – қоғамдық идеялық бірлігінде» атты еңбегінде біздің елімізде оқушылардың дүниеге ғылыми көзқарасын қалыптастыру оларды оқытудың, тәрбиелеудің және жетілдіріп дамытудың бөлінбес бір бөлігі мектептегі тәрбие жұмыстарында жүзеге асырылуы тиіс екендігін көрсеткен /1/.

Тәрбие – халықтың ғасырлар бойы жинақтап, іріктеп алған озық тәжірибесі мен ізгі қасиеттерін жас ұрпақтың бойына сіңіру, баланың қоршаған ортадағы қарым-қатынасын, дүниетанымын өмірге деген көзқарасын және соған сай мінез-құлқын қалыптастыру. Педагогикалық сөздіктерде «тәрбие» ұғымын – жеке тұлғаның адамдық бейнесін қалыптастырып, өмірге бейімдеу үшін жүргізілетін игі әрекет, қарым-қатынас деп қарастырады. Ал тәрбиелік қарым-қатынас дегеніміз – баланы дамытуға, яғни оның өзін-өзі тәрбиеленуіне, өздігінен білімін жетілдіруіне бағытталған қарым-қатынас.

Тәрбие туралы ұғымға баланың жеке басының қалыптасуы мен дербес ерекшеліктерін ескерумен іске асырылатын толыққанды және толыққұқылы тұлға тәрбиелеуге болады деп тануды талап ететін және оқу-тәрбие үрдісінің субъектісі ретінде тұлғаның қоғамдағы жаңа ұстанымы еніп орнығатын болады. «Тұлғаның қалыптасуы» ұғымына баланың қоғамда өздігінен өмір сүруге қабілеттілігі, өзінің тағдырына өзі үкім ете білуі және өзінің мінез-құлқын жөнге сала білуі, сондай-ақ әлем мен өзінің қарым-қатынасын түсіне білу қабілетін меңгерген және құндылық атаулыны тұрақты тандай алатын деген сияқты дамудың шартты түрдегі жетістіктері енеді /2/.

Тәрбиенің негізгі мақсаты – дені сау, ұлттық сана-сезімі ояңған, рухани дәрежесі биік, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, еңбекқор, іскер, бойында басқа да игі қасиеттер қалыптасқан адамды тәрбиелеу/3/.

Жалпы Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы Білім және ғылым министрінің 2009 жылғы 16 қарашадағы № 521 бұйрығымен бекітілді және Қазақстан Республикасының үздіксіз білім беру ұйымдарына ұсынылды. Бұл тәрбие тұжырымдамасының мақсаты – жас ұрпақты тәрбиелеу проблемаларына көңіл бөлуді күшейту, Қазақстан Республикасында балалар мен жастар тәрбие беру міндеттерін шешудегі тәрбие үрдістеріне барлық субъектілердің іс-қимылдарын келістіру.

Егеменді еліміздің өсіп келе жатқан ұрпағын ойлы да іскер, жігерлі де батыл, өзіне-өзі сенімді, интеллектуалдық деңгейі биік, дүниетанымы дұрыс қалыптасқан азамат етіп тәрбиелеуде мектептің алатын орны айрықша. Мектеп – қазіргі қоғамның дамуымен, әлеуметтік тәжірибемен тығыз байланысты. Мектеп өмірі балаға жаңа әлемнің есігін ашып беріп, рухани дүниетанымының қалыптасуына негіз салады.

Мектептегі тәрбие жұмысының тиімділігі мұғалімнің теориялық және практикалық дайындығымен және жеке басының кісілік келбетімен, әлеуметтік белсенділігімен, ұйымдастырудағы жанашылдығымен анықталатындықтан, педагогтардың кәсіби даярлығын ғылыми негізде үздіксіз жетілдіру қажеттігі туындайды. Сондықтан мектептегі тәрбие жұмыстарының дұрыс бағытты жүргізілуі болашақ мұғалімдерді даярлауда арнайы даярлықтың ажырамас бөлігі ретінде қарастырғанымыз орынды.

Психолог-ғалым Ж.Аймауытов тәрбие жөніндегі халықтық мұраға, оның озық жағына сүйенеді. Қазақтың «Ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі», «Сүтпен біткен мінез сүйекпен кетеді» деген мақалдарын еске ала отырып, бала өміріндегі ата-ана тәрбиесінің, өнегенің орнын зор бағалайды. Тәрбие берудегі оқу орындарының маңызын атап көрсетеді. Адам өміріндегі тәрбиешінің рөлін ол дәрігермен ғана салыстырады. Соның өзінде дәрігерден жоғары қояды. «Адамдық көзбен тереңнен тексерсе,

дәрігерден де тәрбиешінің көп болғаны артық. Дәрігер адамның денесін сауықтыратын болса, тәрбиеші адамның ақылын, мінезін, жанын сауықтырады. Ақылды адам көбейсе, Отанның күзетшісі, қорғаны», – дейді.

Жалпы білім беретін мектептерде оқу-тәрбие жұмысын жақсарту және білім мазмұнын жаңарту жайлы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі ұсынған «Кәсіптік мектептердегі тәрбие жұмысын ұйымдастыру бойынша нұсқауында» мектептегі тәрбие жұмыстарының маңызын көрсеткен. Бүгінгі таңда оқушыларды тәрбиелеуде үлкен жетістіктерге жету үшін қазіргі ұрпақ тәрбиесінің негізгі мақсаты – оқушыларға оқыту үрдісі кезінде сонымен қатар, оқушылардың шығармашылық белсенділігін күшейтіп, өмірге деген құштарлығын арттыратын тәрбие жұмыстарын ұйымдастыру арқылы тәрбие беру болып табылатындығын көрсетеді.

Педагог, ғалым В.А. Сластенин педагогикалық қабілеттердің мынандай негізгі топтарын көрсеткен:

1. *Ұйымдастырушылық.* Мұғалімнің оқушыларды топтастыра алуы, оларды іске араластыру, міндеттерін бөліп беру, жұмысты жоспарлау, атқарылған істің қорытындысын шығару және т.б. біліктерінен байқалады.

2. *Дидактикалық.* Тәрбие жұмысына байланысты көрнекілік, құрал-жабдықтарды іріктеу және дайындау; оқу материалын ұғынықты, анық, мәнерлі, сенімді және бірізділікпен баяндау; танымдық қызығушылықтар мен рухани қажеттіліктердің дамуын ынталандыру, оқу-танымдық белсенділігін арттыру және т.б.

3. *Рецептивтік.* Тәрбиеленушілердің рухани әлеміне ене алу, олардың көңіл-күйін объективті бағалау, психика ерекшеліктерін анықтау біліктіліктерінде көрініс береді.

4. *Коммуникативтік.* Мұғалімнің оқушылармен, олардың ата-аналарымен, әріптестерімен, оқу орнының жетекшілерімен педагогикалық мақсатқа сәйкес қарым-қатынастар орната алу біліктілігінен байқалады.

5. *Зерттеушілік.* Педагогикалық жағдаяттарды танып біліп және объективті бағалау біліктілігінен көрініс береді.

7. Ғылыми-танымдық. Мұғалімнің педагогика, психология, әдістеме салаларындағы

жаңа ғылыми білімдерді меңгеруге қабілеттілігіне саяды.

Қазіргі таңдағы білім берудің жаңа реформалары мектептегі тәрбие жұмысын күшейтуді және оны жүзеге асыруда кездесетін қиыншылықтарды шығармашылықпен шеше алатын білікті, тәжірибеге ие, оңтайлы, бәсекеге қабілетті мамандарды арнайы даярлауды жоғары оқу орындарына жүктейді.

Ұлы педагог А.С.Макаренконың тәрбие жүйесінде ұжым арқылы жеке тұлғаны тәрбиелеуге бағыттайды. Оның басты қағидасы адамды неғұрлым құрметтеген сайын, соғұрлым талап ету қағидасы басшылыққа алынды. Ғалым тәрбие жұмысын ұйымдастыруда мынадай мәселелерді ескеруді ұсынған:

а) тәрбие мақсаты тәрбиеленушілердің қызығушылығын оятып, ойына қозғау салатындай етіп ұйымдастыру;

ә) тәрбиелеу мақсатына тәрбиешілердің шынайы қызығушылығы болу керек;

б) тәрбие еңбек үрдісінде жүзеге асады және жарыс түрінде, жарыс күштілер мен әлсіздердің арасында болмауы қажет;

в) мақсатты тәрбиеленушілер түсінетіндей және мүмкіндігіне сай болуы керек.

Яғни, жеке тұлғаны қалыптастырудағы шешуші факторлардың бірі – тәрбие. Тәрбие – өсіп келе жатқан жас ұрпақты өмірге даярлаудың барлық жағын қамтитын, жеке тұлғаны ғасырлар бойы жиналған адамзат тарихындағы тәжірибені игертіп, біліммен жарақтандыруға бағытталған қоғамның талап-тілегіне тәуелді күрделі үрдіс. Тәрбиенің қоғамдық ортаның объективті, субъективті факторларына тәуелді болуы, жеке адам дамуы мен тәрбиенің байланыстылығы, тәрбиеленушілердің іс-әрекетін қоғамға пайдалы етіп ұйымдастыру. Бізге бұрыннан белгі болып келген тәрбиенің ұйымдастырушылары: отбасы – ата-ана, балабақша – тәрбиеші, мектеп – мұғалім.

Күрделі үрдіс – жеке тұлға тәрбиесін қоғам талабына сай етіп ұйымдастыру болашақ бастауыш мектеп мұғалімдеріне де жаңаша талап қояды. Жеке тұлғаның қалыптасуына үлкен ықпал ететін тұлға мұғалім – тәрбие көзі. Жоғарыда аталып кеткен қасиеттерге ие тұлғаны қалыптастыру үшін мұғалімнің кәсіби қасиеттері, икемділіктері жаңаша қы-

рынан сипат алуы керек деген ой туады. Мұғалімнің кәсіби құзіреттілігі мәселесіне баса назар аудару керек.

Қорыта келе айтарымыз, мектептегі тәрбие жұмыстарына болашақ мұғалімдерді арнайы даярлау игілікті іс болмақ. Болашақ мұғалімдерді тәрбиелеу оқу және тәрбиелеу үдерісінің бірлігі болып табылады. Болашақ маманның тәрбие ісіне бейім болуы студент тұлғасының жан-жақты дамуы мен даярлауындағы орны мен рөлінің өсуіне байланысты. Болашақ мұғалім — тәрбиеші жұмысының, мазмұндық қырларын нақтылап, қажетті және сәйкес мәліметтерді тандап алу негізінде жүргізілуі қажет. Негізгі педагогикалық ережелерді ғылыми пайдалану дәрежесін арттыру, педагогикалық қызметті игерудің сапасын жетілдіру де осы мақсатқа қызмет етуі қажет.

Жақсы педагог — бұл қай кезде де ең алдымен кәсіби деңгейі жоғары, интеллектуалдық,

шығармашылық әлеуеті мол тұлға. Ол оқытудың жаңа технологияларын өмірге ендіруге дайын, оқу-тәрбие ісіне шынайы жанашырлық танытатын қоғамның ең озық бөлігінің бірі деп есептеледі. Осыған сәйкес, жоғары оқу орнында болашақ мектептің білікті мұғалімін даярлау үшін оқытушының да, студенттің де қажымас еңбегі қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан – 2030. – Алматы: Білім, 1997ж. – 256б.
2. Мектептегі тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі. Оқу құралы. -Алматы, 1999ж. -153б.
3. Губашева С.Г., Отарбай А.Ж.. Тәрбие жұмысының әдістемесі. - Астана: Фолиант, 2007. – 244б.

Ш.Т. ТАУБАЕВА, К.Р. КАЛКЕЕВА

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ: СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ

Аннотация

В статье раскрывается опыт организации исследований проблем истории педагогики образования в России за последнее двадцатилетие. Представлено авторское понимание сущности и функций историко-педагогического знания в контексте педагогического науковедения и методологии педагогики.

Статья подготовлена в рамках научной стажировки по Международной программе Президента Республики Казахстан «Болашақ».

Мақалада Ресейдегі соңғы жиырма жыл ішіндегі педагогика және білім беру тарихы саласындағы зерттеулерді ұйымдастыру тәжірибесі ашып көрсетіледі. Педагогикалық ғылымтану мен педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан тарихи-педагогикалық білімнің мәні мен қызметтері пайымдалады.

Annotation

In the article experience of the organization of researches of problems of history of pedagogics of formation in Russia for the last the twentieth anniversary is revealed. The author's understanding of the essence and function of historical and pedagogical knowledge in the context of pedagogical study and its methodology.

Ключевые слова: знание, научное знание, научное педагогическое знание, историко-педагогическое знание, функции, функции истории педагогики и образования.

На современном этапе общественного развития постсоветского пространства происходит переосмысление исходных теоретико-методологических установок в изучении отечественной истории педагогики и образования, возникают новые концепции интерпретации различных периодов их развития. Имеет место переоценка составных элементов и преобразование структуры системы историко-педагогического знания, свидетельствующие об изменении парадигмального характера. Согласно новой исследовательской парадигме в ходе изучения исторических процессов и явлений преодолевается европоцентризм и партийный классовый подход, на первый план выдвигаются духовные истоки традиционной педагогической культуры.

Учеными рассматриваются итоги развития историко-педагогического знания за период 1990-х годов – начала XXI века, обос-

новывается модель развития педагогики XXI века, выдвигаются предложения по стратегии и тактике дальнейшего развития историко-педагогической науки и предлагаются основные направления дальнейших исследований. По утверждению российских историков педагогики, из всех областей педагогического знания именно история педагогики и образования развивалась наиболее динамично на протяжении последнего двадцатилетия, то есть периода новейшей истории России. Среди наиболее существенных достижений историко-педагогических исследований прошедшего времени можно выделить следующие:

1. Кардинальное обновление методологической базы историко-педагогических исследований, разработка и применение к анализу процесса развития образования культурологического, цивилизационного, синергетического, аксиологического и парадигмального подходов.

2. Комплексное изучение и трактовка развития отечественной школы и педагогики в русле всемирного историко-педагогического процесса.

3. Разработка и создание верифицированной модели процесса развития отечественного образования в реальной предметности и дискретности, трансляции традиций и инновационных трансформациях его дореволюционного, советского и постсоветского периодов деятельности, школы и педагогики Российского Зарубежья.

4. Осуществление комплекса проблемно-исторических исследований, посвященных аксиологии образования, развитию гуманистической парадигмы, воспитанию духовности личности, содействовавших актуализации историко-педагогического знания, усиливших прогностичный характер историко-педагогических исследований.

5. Расширение и глубокое переосмысление философско-мировоззренческой, идейной базы развития российского образования на основе обращения к трудам Н. А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, П.А. Сорокина, П.Н. Флоренского, Г.Г. Шпета и других мыслителей.

6. Возвращение в отечественную историю образования ее плодотворных пластов, прежде всего педагогического наследия Российского Зарубежья (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и др.).

Все это придало интерпретации развития отечественной педагогики действительно присущий ей альтернативный и вариативный характер, создало благоприятные предпосылки для рассмотрения ее как процесса, отличающегося острой дискуссионностью и полемичностью, столкновением различных позиций и подходов /6, 51-55/.

Этот исследовательский опыт был нами изучен и осмыслен в ходе научной стажировки в рамках Международной программы Президента Республики Казахстан «Болашақ». В институте теории и истории педагогики создана и действует научная школа по истории педагогики и образования, основателями которой являются Н.А. Константинов, З.И. Равкин и другие. Под руководством доктора педагогических наук, члена-корреспондента М.В. Богуславского ведутся фундаментальные исследования в данном направлении.

Знание истории педагогики и образования рассматривается как значимый компонент профессиональной компетентности учителя, позволяющий воспитывать студентов на примерах из истории педагогики и образования Казахстана. Однако усвоение будущими педагогами историко-педагогического знания характеризуется рядом недостатков. Традиционный способ организации усвоения историко-педагогического знания предусматривает изучение истории педагогики и образования в качестве пропедевтического, вводного материала перед содержанием основных педагогических дисциплин. Это обстоятельство существенно затрудняет практическую реализацию всего многообразия функций историко-педагогического знания. Содержание учебной дисциплины разворачивается в довольно узкой событийно-хронологической последовательности, зачастую не обеспечивающей синхронность в изложении педагогического прошлого нашего государства и других стран.

Историко-педагогическое знание как социокультурный фактор с новым содержанием наполнением требует раскрытия сущностных характеристик базовых понятий «наука», «знание», «научное знание», «историко-педагогическое знание». Знание — это инвариант некоторого многообразия. Объективация знания как идеального продукта возможна лишь через упорядочение предметных многообразий, являющихся носителями этого знания. Для передачи знания, необходимо представить его как способ упорядочения определенного предметного многообразия и организовать активную познавательную деятельность обучаемых по оперированию этим многообразием. На основе практики обучения создавались учебные дисциплины, на базе различных форм систематизации и структурирования знаний разрабатывались и реализовывались проекты организации учебно-познавательной деятельности. С этой позиции и следует рассматривать формы презентации знания, как специально приспособленные к условиям практики.

Научное знание имеет свои специфические характеристики отличающегося от понятия «знание»:

- научное знание - это система познаний о законах, свойствах, отношениях объектов, социокультурная деятельность;

- научное знание - научное упорядочивание, систематизация, обоснование и способы получения знаний, выражение ступени развития науки, которое, постоянно функционируя, вырабатывает новые знания;

- научное знание имеет особый язык - язык науки. Его отличает высокая точность, определенность, однозначность;

- законы научных знаний подтверждаются, проверяются и оцениваются на основании эмпирических исследований.

В дидактике термин «знание» характеризуется как цель обучения, средство педагогического воздействия, содержание, внутренняя сторона педагогического процесса; материал, в котором воплощается педагогический замысел. Учебное знание-это производное от результатов сравнительного анализа учебного и научного познания. Лимитированное во времени, вторичное и несамостоятельное познание. Процесс познания и обучения в совокупности ведут к учебному познанию, то есть к процессу научного познания.

М.М.Бахтин специфичность гуманитарных наук видит в том, что это науки о человеке в его специфике. По своей гносеологической сущности гуманитарное знание является разновидностью исторического знания. Исторические науки наделены следующими признаками:

1. Первым признаком является индивидуализация способа образования понятий, тогда как для естественных наук характерны - генерализация (действительность рассматривается с точки зрения общего, повторяющегося).

2. Во-вторых, - аксиологичность и ценность гуманитарного, исторического способа познания действительности. Они выявляют ценные, значимые с точки зрения общества события и явления /2, 45/.

Исследовательская процедура направлена на осознание мира с позиции человеческих ценностей, в которых находят культурную форму сущностные силы человека. Задача гуманитарного знания, - утверждает *Н.С. Автономова*, заключается не в простой фиксации объективно существующей вещи или явления, а в интерпретации мира культуры, породившего именно такого субъекта» /1/.

3.В-третьих, если точные науки обладают монологической формой знания, где только один субъект - познающий и говорящий, то гуманитарные знания имеют диалогическую природу. Исследование строится на основе опроса и беседы, т.е. диалога.

4. В-четвертых, гуманитарные знания обладают эстетическими и эмоциональными компонентами, свойствами интравертности, открытости, органичности, целостности, гибкости, способностью порождать «мыслеобразы».

Историко-педагогические знания входят в состав гуманитарного знания, обладают вышеперечисленными признаками и характеристиками. В научной литературе основным компонентом истории образования определено историко-педагогическое знание, которое, являясь неотъемлемой частью содержания педагогического образования, определяет его особый статус в содержании педагогического образования. Главную функцию историко-педагогических знаний *А.М. Лушников* видит в осуществлении общественно-педагогического контроля. Историко-педагогические знания должны отражать реальные оценки воспитания и образования как исторического опыта. Без изучения истории невозможно познание науки, ее сложных законов развития, эффективный творческий поиск, открытия. Он наделяет историко-педагогическое знание функцией - создателя условий для процесса овладения знаниями. Каждый пройденный путь науки-это история. Интересны мнения *М.Г.Ярошевского* и *Л.Я.Зориной*. Они также выделяют несколько функций исторического аспекта педагогических знаний. По их мнению, в качестве особой дисциплины история науки не только регистрирует, описывает отдельные события и их хронологию, но и формирует научное мировоззрение обучаемых, развивает научное и творческое мышление, воспитывает эмоционально-мотивационную сферу обучающего, т.е. выступает средством формирования интереса к предмету. История является тем полигоном, на котором проходят испытания научно-познавательные способности человека, той единственной лабораторией, где могут быть изучены закономерности науки. Чем более длительный период мы берем, тем отчетливее они выступают, поскольку

ку наиболее фундаментальное и устойчивое в природе познания выявляется благодаря абстрагированию от всего преходящего и неповторимого в потоке событий /9/.

В условиях модернизации общества элементы теоретического материала требуют дополнительного ценностно-смыслового насыщения. Иначе не будет складываться единая картина исторического развития отечественной педагогической науки и образовательной практики, знание остается дискретным. Историко-педагогическое знание должно служить логике возникновения и развития тех или иных педагогических учений, вычленению ключевых проблем, дать возможность применению полученных знаний в практической педагогической деятельности. Только в этом случае появится мотивация у студентов в изучении истории педагогики и образования, и повысится эффективность общепрофессиональной подготовки и профессиональное становление.

В истории науки преимуществом приводит науку к единой линии ее поступательного развития и необратимости; обеспечивает функционирование историко-педагогического знания как особого вида «социальной памяти» человечества; теоретически кристаллизует опыт познания прошлой действительности и овладения ее законами. История педагогики и образования показывает эволюцию историко-педагогического знания, его трансформацию от «незнания» к «знанию», от несовершенных его форм к более совершенным. И на этой основе историко-педагогическое знание служит фундаментом для построения новых парадигм, современных принципов, правил, теорий. Оно входит как необходимый компонент в последующие открытия. Поэтому сводить историю педагогики и образование как общее знакомство с именами выдающихся ученых и их теориями, вне общего кумулятивного процесса не представляется ценным. Резюмируя вышеизложенное, можно присоединиться к мысли о том, что историю педагогики и образования как гуманитарную науку не следует рассматривать с позиций некумулятивного подхода. Педагогическая практика доказала то, что в педагогическом познании ни одна теория окончательно себя не изживает. Педагогиче-

ские факты, теории, подходы заново переосмысливаются и, поэтому нам необходимо определять их ценность в современной практике.

История педагогики и образования не идет по пути только верного образовательного «проекта» прошлого, а соотносит прошлое и настоящее теории и практики воспитания и обучения, его природы, механизмов и возможностей с позиции современных концептуальных подходов. Основную ставку необходимо сделать на прикладной характер полученных знаний, демонстрацию их актуальности.

Историко-педагогическое знание В.С. Библер рассматривает с культурологических позиций. Он рассматривает его как «диалог культур» и «партнерство культур». Идет поиск общения различных культур, соотношения культуры с общим потоком мировой цивилизации, соединяя прошлое с настоящим. По мнению ученого, только в условиях соотношения и соединения культур возможно существование и развитие /3, 32/. С этой точки зрения, как отмечают ученые, назрела необходимость в педагогической науке пересмотра подходов к освоению историко-педагогического знания, переизложению или переструктурированию курса истории отечественной педагогики и образования. Это позволит изучать историю педагогики и образования не в отрыве от общей педагогики и истории педагогики, а в единстве с ней и реализовать на практике, положения концепции «диалога культур».

Научное познание трактуется как общественно-исторический, а учебное - как индивидуально-психологический процессы. Историко-педагогические знания входят в состав гуманитарного знания, обладают вышеперечисленными признаками и характеристиками. В нем синтезируются историческая и педагогическая проблематики, так как история образования занимает пограничное положение между двумя науками - историей и педагогикой, которые позволяют выяснить, знание и незнание в педагогике. История педагогики и образования создает научно - исторически обоснованную базу для прогнозирования в педагогике и выступает «экспериментальным полем» для педагогического познания. На основе того, что в пределах истории педагогики

и образования педагогические феномены исследуются исторически, то в результате интеграции - уподобления, взаимопроникновения, ассимиляции исходных компонентов возникает новое синтетическое знание. Поэтому историко-педагогическое знание необходимо понимать как интегрированный вид знаний, который обладает признаками и педагогического и исторического знания.

Выделенные общие характеристики отражают сущность истории педагогики как науки, которая изучает состояние и развитие теории приращения нового: законы преемственности и новаторства, бережное отношение к лучшему в наследуемой культуре, ее приумножение и дальнейшее развитие в ходе практического осуществления того, чему она учит. Учитывая, что историко-педагогическое знание в своем составе имеет как историческое, так и педагогическое знания, необходимо их разграничить. Историческое знание рассматривает явления в диахронии - в процессе своего становления, развития, а педагогическое знание анализирует те же явления в синхронии.

Историко-педагогическое знание как интегрированный вид знаний обладает признаками и педагогического, и исторического знания. Его отличают следующие черты принадлежности к гуманитарному знанию; антропонаправленность — рассмотрение человека в качестве основной мировоззренческой категории; аксиологический характер - отражение образовательных ценностей различных исторических эпох; идеологичность - зависимость содержательного и оценочного компонентов знаний от существующего периода. В этом контексте большой интерес представляют исследования *А.Н. Ильасовой* «Становление и развитие педагогической теории Казахстана (1900 - 1960 гг.)», *А.Д. Кайдаровой* «Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928-2005 гг.)», *К.М. Арынгазина* «Развитие педагогики путем совершенствования теоретико-методологической смысловой основы», *А.К. Игибаевой* «Генезис и тенденции развития системы образования в Казахстане (конец XIX- XX середина XX века)», *Ш.И. Джанзаковой*. «Теоретические основы построения этнопедагогики

как самостоятельной учебной дисциплины», *А.К. Мынбаевой* «История, теория и технология научной деятельности высшей школы». В этих работах наиболее целостно рассмотрены методологические, теоретические и концептуальные основы проблемы содержания педагогического образования, аккумулирован опыт создания новой учебной дисциплины, отслеживания генезиса развития педагогических теорий, концепций, идей, тенденций становления и совершенствования историко-педагогического феномена, что, безусловно, явилось отправной точкой для систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана.

Недостаточно изучены такие историко-педагогические направления, как этнопедагогика, историография, национальная педагогическая мысль, история религиозной школы и воспитания и др. До сих пор не уделялось достаточного внимания их освещению в СМИ. Во многих исследованиях вопросы развития школьной системы были изложены вне общей периодизации.

Функции истории педагогики и образования заключаются:

- в анализе воспитательно-образовательных систем, отражающих специфические исторические, региональные и национальные особенности образовательных учреждений различных типов;

- в исследовании отношений между педагогической наукой и широко понимаемой социальной и педагогической практикой;

- в объективизации оценок анализа истории развития образования и педагогической науки, в переосмыслении исторических этапов, пройденных отечественной школой и педагогикой;

- в интерпретации необходимости всемерного возвышения педагогического труда, опережающего развития системы педагогического образования;

- в анализе состояния и перспектив развития педагогических исследований, позволяющих реализовать не только описательные, объяснительные и диагностические, но и прогностические функции педагогической науки.

Историко-педагогическое знание исторично, функционально. Оно обладает описательной, объяснительной, экспертной, трансляцион-

ной, оценочной, образовательной, воспитательной, научно-познавательной, мировоззренческой ценностно-целевой, ценностно-смысловой функциями. Среди методов и приемов реализации функций можно назвать следующие:

- оценка роли и места человека во всех сферах социально-экономической жизни, образования; анализ воспитательно-образовательных систем, отражающих специфические исторические, региональные и национальные особенности образовательных учреждений;

- педагогизация всех сторон жизни общества, интеграция педагогики с другими науками, отражающие триединство природы, общества и человека; исследование отношений между педагогической наукой и социально-педагогической практикой;

- изучение процесса демократизации общества и влияние на функционирование системы образования и педагогической науки, управления ими;

- объективизация оценок в анализе истории развития образования и педагогической науки;

- осмысление преобразований, реформ и инноваций и их зависимость от педагогического субъекта;

- анализ состояния и перспективы развития педагогических исследований;

- анализ роли и значения общечеловеческих ценностей, факторов и критериев оценки результативности воспитательно-образовательной деятельности;

- интерпретация необходимости возвышения педагогического труда, опережающего развития системы педагогического образования /4/.

Сегодня значительное внимание уделяется вопросу интеграции, обобщения, систематизации и конструирования образования. Содержание образования, являясь элементом педагогической системы, представляет собой систему знаний, умений, навыков и способов, опыта творческой деятельности, ценностного отношения к человеку. В педагогике систематизация определяется как мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа. Система содержит в себе множество взаимосвязанных элементов: цель,

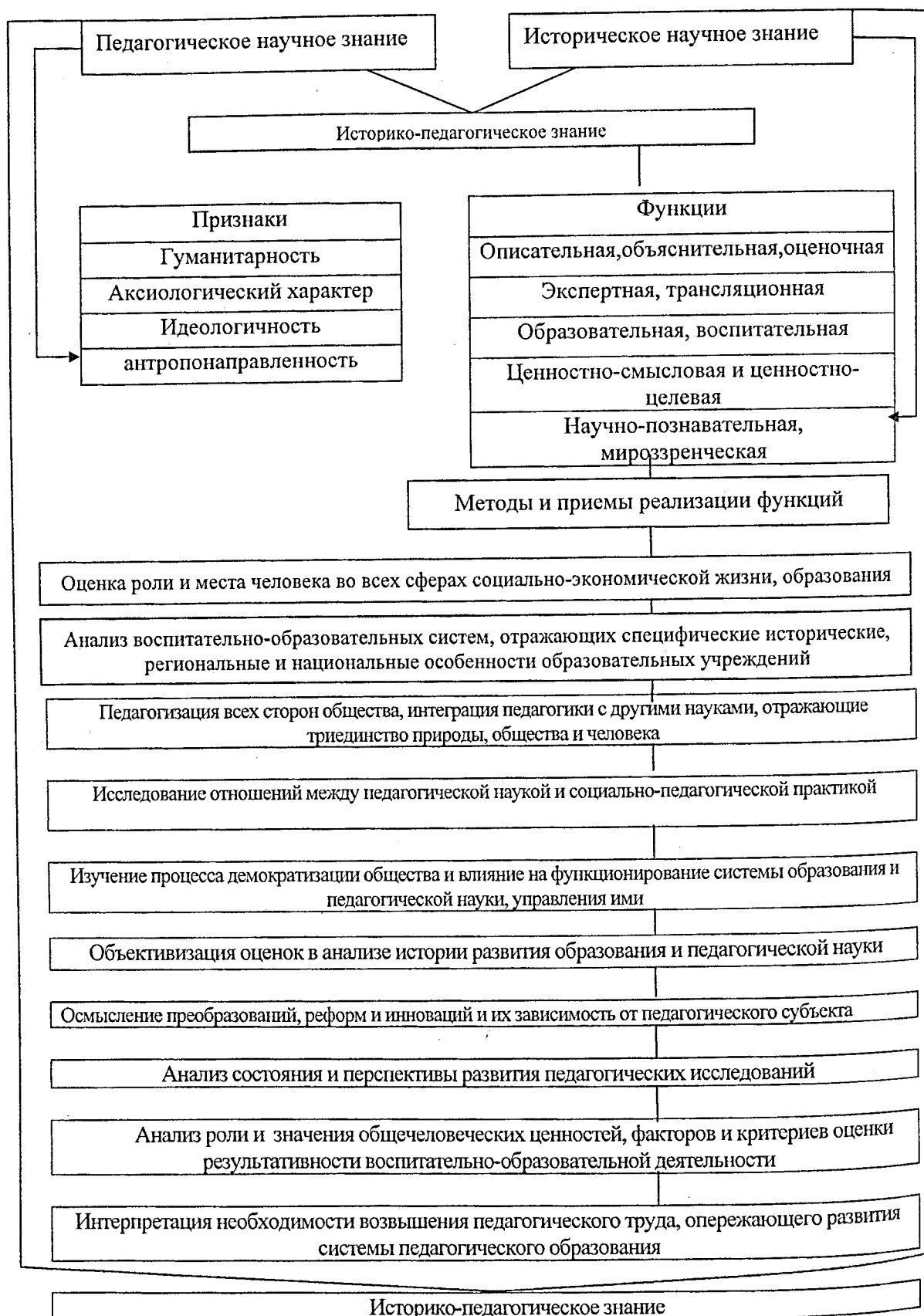
учебную информацию, средства педагогической коммуникации педагогов и обучающихся, формы их деятельности и способы осуществления педагогического руководства учебной и другими видами деятельности.

Систематизация знаний способствует формированию структуры базовых понятий, историко-педагогического познания, которые используются в дальнейшей теоретической и практической деятельности. Выделены следующие основные элементы системы знаний: а) научные факты, б) понятия, в) законы, г) теории, научные факты - понятия - законы - теории. Соответственно в историко-педагогическом знании - историко-педагогические законы, теории, принципы, концепции, методы, факты, явления, процессы, категории, понятия, термины. При систематизации историко-педагогических знаний можно руководствоваться утверждением науковедов о том, что системный подход в педагогике, то есть педагогическая системология означает *педагогическую фактологию* (факты-объекты истории педагогики), *педагогическую феноменологию* (сущностная характеристика фактов, явлений, процессов), *педагогическую концептологию* (концептуализация и систематизация фактов, явлений, процессов на основе определенных принципов), *педагогическую конструктологию* (структурирование и конструирование содержания учебной дисциплины на основе определенных принципов для реализации с помощью рациональной методики и технологии обучения) (Н.В. Бордовская).

Систематизация историко-педагогических знаний осуществляется с помощью таких логических операций как анализ и синтез (выделяются явления, и раскрывается связь между ними), сравнение (установление признаков, являющихся общими для сходных историко-педагогических явлений), обобщение (объединение однородных историко-педагогических явлений в одну группу на основе существенных признаков).

В систематизации и конструировании содержания истории и педагогики образования мы ориентировались на основные цели и приоритеты в историко-педагогическом образовании, профессионально-ориентированную концепцию, реализацию принципов государственной политики в сфере образования.

Рисунок 1. Характеристика историко-педагогического знания.



Вычленены основные принципы систематизации и конструирования содержания историко-педагогического образования: интеграция как ведущий принцип построения содержания образования, дифференциация, антропоцентризм, культурологический принцип, теоретизация исторических и социальных знаний, преемственность.

Конструирование выступает как метод поэтапного формирования содержания, способствующий совершать логическую мыслительную деятельность, синтез знаний. Конструирование содержания предусматривает специфические педагогические средства, которые являются действующими механизмами построения знаний.

Конструирование содержания истории педагогики и образования предполагает следующее: 1) формирование историко-педагогического знания и его компонентов: объекты, факты, процессы и явления; упорядочение знаний, группируя понятия и устанавливая соподчиненность между ними; 2) поэтапное осуществление учебной деятельности: установка на построение содержания; 3) организация и развертывание разнообразных видов деятельности; 4) анализ достигнутых результатов и выдвижение новых перспектив.

Постановка исследования проблемы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана обнаружила её многогранность, сложность и недостаточную разработанность в теории и практике образования.

Основными элементами систематизации научных знаний выступают: научные факты – понятия – законы теории, которые находятся во взаимосвязи и находят отражение в содержании учебной дисциплины. Систематизация знаний помогает установить причинно-следственные связи между изучаемыми фактами и понятиями. Раскрытие связей приводит к пониманию главного в педагогических фактах объектах, явлениях и служит опорным моментом в познании реальной действительности и выступает своеобразным итогом ее познания. Условиями конструирования содер-

жания историко-педагогических знаний определены: планирование в учебной дисциплине последовательных умственных и практических действий; осуществление взаимосвязи процесса обучения с личным опытом обучающихся; самостоятельного поиска и решения профессиональных задач на основе учебных моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова Н.С. К вопросу о специфике гуманитарного знания // Проблемы методологии: Социально-гуманитарное познание и особенности его методологии. - М., 1984. - С.45.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
3. Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование. -1996. - №4.- С.66-73.
4. Бим-Бад Б.М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки [до 70-х гг. XX в.] // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии.- Л.-М., 2001.- С. 38-61.
5. Бобрышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дисс. ... докт. пед. наук. - Ставрополь, 2006.-371 с.
6. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XIX-XX веков: рефлексия и перспективы исследований // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия:итоги, проблемы, перспективы. -М.-Тверь, 2005. -С. 51-55..
7. Князева Е.Н. Эволюция научного знания: процессы самоорганизации: дисс. ... докт. филос. наук.: 09.00.01. -М., 1994. - 290 с.
- 8.Салимова К.И. История педагогики как учебный предмет.-М.: Роспедагентство, 1996.- 230 с.
9. Ярошевский М.Г. Зорина Л.Я. История науки и школьное обучение.- М.: «Педагогика», 1978.- 48 с.

I.P.ХАЛИТОВА

АБАЙ ҚҰНАНБАЕВ ӨЛЕҢДЕРІНДЕГІ “АҚЫЛ” ҰҒЫМЫНА ҚАТЫСТЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ПАЙЫМДАУ

Аннотация

В статье рассматриваются понятия «ум и мысль» в контексте психологического анализа литературного произведения Абая Кунанбаева.

Мақалада Абай Құнанбаевтың әдеби шығармаларының психологиялық контекстегі «ақыл мен ой» түсінігі қарастырылады.

Annotation

In article concepts «mind and thought» in the context of the psychological analysis of Abaya Kunanbaeva literary works are considered.

Түйін сөздер: қасиеттер, қабілеттер, дарын, ақыл, парасат.

Абайдың ақыл туралы тұжырымдары әп-сәтте туындай қоймағаны, оның ақыл туралы ойлар айтуына алдыңғы ғасырларда мәдени, ғылыми, әдеби негіз қаланғаны және оны ақынның оқып меңгергені жайлы айтылып келеді. Абайдың медреседе оқып жүрген кезінде көп ізденгені оның шығармалары мен өмірін зерттеген ғалымдар Қ.Мұхаметханов, Ө.Сүйіншәлиев, З.Ахметов, т.б. абайтанушы-ғалымдар, ғұлама ақынның Физули, Шәмси, Навои, Сағди секілді шығыс ғұламаларының еңбектерімен таныс болғанын жазған болатын. Ал осы аталған ғұламалардың әл-Фараби, М.Қашқари, Қ.А.Иассауи, Ж.Баласағұни т.б. орта ғасыр ғалымдарының еңбектерімен таныс болғаны шығыс, өзбек әдебиетін зерттеушілер айтып келеді.

Демек, ғұламалардың ақыл туралы айтқандары Абайдың ақыл туралы ойларына әсер етпей қойған жоқ. Мәселен, әл-Фараби ақылдың синтетикалық сипатына қатысты “адамға алдымен бітетін нәрсе күш... мұнан соң түйсінетіні... аңдауға мүмкіндік беретін... аңдатқызатын күш... сезімдік аппарат” пайда болады деген. Одан соң екінші күш жадында сақтау, қиялдану күші, мұнан соң осылардың барлығын біріктіретін ойлау күші пайда болады деп пайымдаған. Ғұлама ғалым әл-Фараби ақылды құрал (инструмент) аспап ретінде бағалаған. Осылай деп түйіндеуімізге ғалымның адамдардың парасаты, ақыл тура-

лы басқа да айтқандарынан байқағанымыз себеп болды: “пікір туғызатын парасатты күш” – ақыл, ол “дана, білгір, тапқыр” болудың кепілі. Ғұлама, ғалым ақыл мен парасаты өзара байланыстағы, бірінсіз екіншісінің болмайтынын “ақыл-естің тілегенін істеуге парасаты және батылдығы жететін есті адамдар болады” – деп көрсетеді.

Ақыл деген бір сөзге ғұлама ғалымдар адамның бойындағы жақсы қасиет, қабілеттің барлығын сидырып, оны өлшейтін – таразы, бағалайтын – уәзін (критерий), жол бастайтын – басшы, бағыт беретін – нұсқаушы ретінде дәріптеген. Әл-Фараби және одан кейінгі ғұламалардың ақыл туралы айтпағаны болмаған. Мысалы, Жүсіп Баласағұни ақылды – ақыл қайда болса, ұлылық толады, ақылды ұғар, ақылды күллі ісінді алып шығады; ақыл білім тілмашы, ақыл көркі – тіл; ақыл – шырақ, ақыл – қолдаушы, ақылдыға құрмет лайықты; ақыл болса, асыл болар, ақыл сенің анттасқан нақ жолдасың; ақыл керек білім тандап аларға; ақылсыз жан хайуанмен тең; ақылды адам қарын бақпас, ой бағар; ақылды сөз – сұр жебе; ақыл – батыл дегендері, біз жоғарыда келтірген Орхон-Енисей жазуларындағы пікірлермен ұштасып жатады.

Ақыл туралы тағы да сол ғұламалар: емде ақылмен ауру шалмас басыңды; болса ақылың – таза арын; ақыл – арды жапырап

– зұлмат күш жоқ; ақыл, білім – қос қанаты адамның; ақыл – мұрындық; ақыл сездіреді деп ақылдың адамға істейтін қызметін топтастырған. Олар ақылды – жұмысшы, өлшеуіш – уезін (критерий), қуат, қасиет, жолдас, күш, құрал ретінде қарастырып оның саналуан қабілеті мен мүмкіндіктерін, басқа да қырларын көрсеткен.

Ақыл жайлы “Психология” сөздігінде “адамның танымдық мүмкіндіктерінің жалпы сипаттамасы – адамның ойлау қабілетінің дара психологиялық сипаттамасы” – делінген. Мұнда ақылдың сапасы, сипаты емес қызметіне көбірек ойысады да физиологиялық, тектік (қанға жазылып қалған) мәнін көп жағдайда ұмыт қалдырады. Өйткені одақ кезіндегі психология, физиологияда “тек” ұғымын мүлде жоққа шығарып, онда тұқым қуалаушылықты бір ғана физиология, анатомия тұрғысынан тәрбиеге ықпал ететін фактор ретінде, сыңаржақты қарастыратын да тәрбиенің мәнін өте жоғары қоятын. Тәрбие арқылы адамды түбегейлі өзгертуге болады деген ұғымда болып идеология негізінде халықтың ой - санасын тәрбиелеу арқылы қоғамды өзгертуге болады деген бір дерексіз пікір қалыптасқан. Әрине тәрбиенің мүмкіндігін мүлде жоққа шығаруға да болмайды. Алайда “Ақылды ұғады..., суды сіңген жерге сеп, ақылды ұққан кісіге айт, әуел қисық жаралған, тезге салса түзелмес” деген секілді тағы басқа да халқымыздың мақалдары мен мәтелдері, ақын - жыраулардың айтқандары, даналардың қалдырған жазбаларынан ақыл болмысына көп нәрсенің байланысты екенін көреміз. Ақыл туралы “Педагогикалық энциклопедия” сөздігінде: ақыл – адамның қылығында, өмірінің бүкіл іс-әрекетінде көрініс табады, сондықтан ол саналылықтың көрсеткіші, ойлау қабілетінің дамығандығының белгісі – деп берілген. Психологияда ақыл қабілеттің синонимі ретінде көп қолданылады. Мысалы, ақылды дамыту, тәрбиелеу, ұштау деген секілді. Ақылы барлық немесе ақылдылық – белсенді және табысты ақыл қызметіне қабілетті болу – деп берілген.” – делінген. Алайда ешбір оқулықта не басқа да ғылыми еңбектерде адамды қайткенде ақылды етуге болады? деген сауалға жауап жоқ. Әрине педагогикадағы ақыл-ой тәрбиесін жоққа

шығармаймыз. Бірақ оқытып не тәрбиелеп ақымақты ақылды ете алмайтынымыз бәрібір анық қой. Ақыл туралы айтудан бұрын, әрине, бас миының қызметі психикаға қайрылған жөн. Бұған келгенде “поэзиясыз” іс бітпейді дейді Я.А.Коломинский, бұлай деуі орынды да /1/. Өйткені адамды басқаратын бас миы өте күрделі, әлі күнге мүмкіндіктері толық ашылып болмаған, зерттелуі ешқашан таусылмайтын мәңгілік нысана. Осыған қарамастан оның өте бір жетілген материя екені тағы белгіленген немесе ақылдың физиологиялық сипатына меңзегенімен ол әлі толық ашылып болмаған. Ми туралы “эволюцияның бұл жоғары өнімі, бұл мүше, ақпаратты қабылдайды, өңдейді, сақтайды, іс-әрекетті бағдарлайды және оның орындалуын реттейді” дейді белгілі психолог А.Р.Лурия /2/. Бұл да мидың жүйке мен рухани ішкі әлеммен байланысын атап кетеді.

Даналық, дарын, ақыл, қабілет, талап, ырықтылық, ақымақтық, надандық, сенім, адамгершілік, бақыт іздеу, мінез-құлық кемшілігі, қателіктер, әдет-дағдылар, істің табыстылығы, құмарлық, құштарлық қызығу т.б. барлығы мидың құрылымдық ерекшелігіне байланысты, физиологиясына тәуелді деген ойдамыз. Мидың физиологиялық ерекшелігі әлі күнге толық зерттелмеген. Қабілет, сапа, қасиеттерді дұрыс пайдалану, демек бас миының осыларды басқару мүмкіндіктері адамның іс-қимылының нәтижесінің көрсеткіші. Басқару дұрыс болса іс-әрекет бағыты дұрыс, олай болмаған күнде қате. Ал басқару мидың жұмысы, ақыл қызметі.

Белгілі бір адамды көз алдына келтіргенде оның ақылын бағалап, ол туралы: “ақылды”, “ақылдырақ”, “өте ақылды”, “керемет ақылды”, не болмаса “ақымақ”, “ақылсыз”, “ақылсыздау”, “ақылы мүлде жоқ”, «ақылы күрмеуге келмейтін-қасқа» – деген сөздер арқылы жалпы іс-әрекеті, жүріс-тұрысы, мінез-құлқы, сөйлеген сөзі секілді көзкөрінеу жақтарына қарап бағаланады. Халқымыздың әдеттегі сөз саптауында жиі қолданылатын «жетесіз» деген ұғым бар. Пайымдап қарасақ бұл ақыл кемшілігі немесе жеткіліксіздігі. Ал онымен қатар жүретін «көргенсіз» деген ұғым тәрбиесінің жеткіліксіздігін көрсетеді. Ал оның астарында ақыл деңгейін, ой жүргізу сапасын, демек ақыл қызметін, мүмкіндіктерін

нақтырақ бағалауға тырысады. Бірақ та ғалымдар ақыл мен ойлау мүмкіндіктерін ақыл қызметін интеллект-зерде ретінде өлшеп бағалау арқылы (Ч.Спирман, Дж.Гилфорд т.б.) әлгі “ақылдылық” пен “ақымақтықты” таразылауға тырысып бакты. Қалай болған күнде де олар ақыл қызметінің ерекшелігі, әр адамның бас миының физиологиялық өзгешелігі екенін, ал оның жинақталып әр адамның психикасының даралығына сиятынның, мұның өзі шартсыз, көбінесе шартты рефлекстермен тығыз байланысты болатынын тағы бір рет дәлелдеуге алып келді.

Ақыл және оның қызметі туралы халқымыздың пайымдауларының барлығы – адамның іс қимылы, жүріс-тұрысы, сөйлеген сөзі, ым-ишара, жаңсаулары т.б. қарап отырып пайымдауларынан келіп шыққан қорытынды. Ал адам қалай ақылды не ақымақ болып туады деген сұрақтың нақты жауабы жоқ. “Ақымақ достан, ақылды дұшпан артық”, “Ақылды қара қылды қақ айырған” – деп ақылдың әлеуметтік қызметін, адамның адамға мәмілесін және ісін бағалап айтқан; “Асыл таста, ақыл жаста” дегені түптеп келгенде адамның жасы өтуімен денесінде болатын физиологиялық өзгерулермен психикасы арасындағы арақатынасқа жаңсайды десек те бұл да адамның әлеуметтік мәртебесінің (статусының) көрсеткіші. Адамдар арасындағы қарым-қатынас сипатына қатысты “ақылды, ақылына салса, ақымақ жеңдім депті”, ақыл туралы тікелей айтылмаса да мәні бар “ерте оңбаған кеш оңбас, кеш оңбаған еш оңбас” деген астары күрделі, мәні тым арыда жатқан сөзді де дана халқымыз айтқан. Бұл мақалды таратудың өзі ақылға қатысты философия, психологиялық, әлеуметтану т.б. ізденістерге итермелейді.

Абай (Ибраһим) Құнанбаев мұрасында осылардың барлығы тоғыса, астарласа қамтылған десек жаңылмаймыз. Енді соларды ретімен таратып көрелік. Кезінде М.Әуезов айтқандай Абайды танып-білуді ретімен, жыл-жылымен, өсіп жетілуіне байланысты қарастырған жөн деген оймен оның ақыл туралы пікірлерін өлеңдерінің жазылу ретімен талдап көрелік. Ақыл табу дегенді ақынның өз пікіріне сүйеніп талдасақ – білім жинау, өмірді өткізіп алмай әр нәсені дер кезінде талдап көрелік.

Ақын “Бір дәурен кемді күнге – боз балалық” деген өлеңінде жастарға екі түрлі кеңес береді: біріншісі, ақыл тапсақ қуаналық; екіншісі, мал тапсақ қуаналық. Ақыл табу дегенді ақынның өз пікіріне сүйеніп талдасақ – білім жинау, ғылым іздеу, өнер іздеу және үйрену, еңбекке құлшыныс, болашақты ойлау, өмірді өткізіп алмау, құмарлыққа салынбай, жастайынан пайымшыл болу деп ұғынсақ болады.

Абай ақылды адамның ой-санасы мен парасаттылығының өлшеуші таразысы, уәзіні ретінде “ақыл мизан өлшеу қыл...” деген ақылы бар мөлшерлей алады, алды-артын болжайды, ісінің нәтижесін алдын-ала тексере алады дегенге саяды. Ал “...ақыл жоқ, қайғы жоқ онда, ісі жоқ теріс пе оң ба” өзі айттып тұрғандай халқымыздың “Қайғысыз, қара суға семірген” дегенінің дәл өзі емес пе екен? Дәл солай! Адамдар ешнәрсенің байыбына бармайды, келер-кетер пайда зиянын тек өз басы тұрғысынан ғана ойлайды. Сол себепті болса керек “ақылды көпті ойлайды” немесе “көптің жайын ойлаған ақылды” дегені. Абай өзі айтқан “атаның баласы болма, адамның баласы бол” деп. Осының өзін-ақ күнделікті өмірде басшылыққа алуға болады. Осы тұрғыдағы ақынның “қыл сенбей, енбеніз, бір іске кез келсеңіз...” өлең тармақтары да ақылдың басшылық қызметін көрсетіп тұр.

Ақыл психологиясының философиядан, педагогикадан бір ерекшелігі –екі не бірнеше ұғымдар мен түсініктер, іс-әрекет пен мінез-құлық не жүріс-тұрыс, іс-қимыл т.б. арасындағы, әдетте одан хабары болмаған адамға байқала бермейтін, тіпті кейде “дәл сондай не соған ұқсас” болып көрінетін құбылыстар арасындағы өте нәзік айырмашылықтарды көруге мүмкіндік береді. Мысалы, алғашқы тармақтағы ақылдың басшылық қызметі мен кейінгінің арасында адам болмысына жаңсайтын сондай нәзік айырмашылық бар. Ақыл туралы В.И.Ленин «Ақылды адам дегеніміз қателеспейтін адам емес. Ондай адамдар жоқ, болуы да мүмкін емес. Ақылды адам дегеніміз пәлендей мәнді емес қателер жіберіп, ол қателерді оңай, тез түзете білетін адам» деген (шығ.толық жин. 41 том, Алматы, 1981, 19-20 беттер).

Абай пайымдауында ақыл кейбіреулерде болмайды, жоқ, немесе ақыл қонбайтын,

ақылсыз-томырық, адамдар болады. Оларды ақылы тапшы, артын байқай алмайды, надан, ары тапшы, ақылдан бойы қашық, ақылы кенде, олар жігерсіз келеді дейді. Осылардың әр қайсысына психологиялық сипаттаулар беретін болсақ жеке адамның мінез-құлық, жан дүние ерекшеліктері келіп шығады. Ондайлар да ақын өлеңдерінен табылып қалады. Мысалы, “интернатта оқып жүр” немесе ақылсыз адамның толық сипатын нақты атын атап, түсін түстемесе де былай көрсетеді “арсыз, малсыз, шаруасыз... оған ақыл-арам, без... ақыл жоқ, қайғы жоқ онда ісі жоқ, теріс пе оң ба?”

Абайдың ақыл туралы пікірінен оның психолог-ғалым болмаса да оймен жеткен тұсынан ақылға симайтын, одан артық немесе ақылмен жетіп болмайтын нәрселер бар екенін айтуынан-ақ көреміз. Қаншалықты техника дамып, адамның қиялы шарықтап, не бір “ақылға симайтын заттар жасап жатса да” әлі де болса, мүмкін тіпті мүлде, адамның ақылы жетпейтін әлемнің жұмбағы жетерлік. Соның бірі әмбе ең күрделісі, нағыз жұмбақтысы адамның өзі. Осы жұмбақтың ең үлкені заман өзгерсе де, уақыт өтсе де адам болмысының еш өзгермеуінде. Ия, ішетін ас, киетін киім, қолданатын бұйымдар, тұрмыс салты мен күн көрісі, еңбек ету тәсілі т.б. көптеген сыртқы заттық орта өзгерді. Ал адам сол қалпында. Дәлелім мынау – арсыздық бар ма? Бар. Зорлық-зомбылық бар ма? Бар. Ұрлық бар ма? Бар. Біреуді қорлау, жәбірлеу, азаптау, жан дүниесін жәбірлеу, қысастық көрсету, құл ғып иеленіп алу, басыну... тізе берсе көп. Осылар ақын заманында (одан бұрынғысын айтпай-ақ қоялық) болып па еді? Болған. Содан барып ақын назаланып, қайткенде осыны түзетуге болады? деп жауап іздеген. Ақыры адам болмысының өзгермейтінін білген соң “түзетпек ем заманды... өзімді сонша зор тұтып...” деді емес пе? Кейінгі кездерде “Абай қазақты ылғи да жамандапты... Тек жаман жағын ғана айтыпты” дегендерді басқа ұлт өкілдерінен естіп қаламыз. Олар, “Сонда қазақтар сондай жаман болған ба” дейді. Біріншіден, қазақтардың бәрі жаман болмаған. Ел болған соң жақсы да бар, жаман да бар. Әлгі уәж айтып жүргендерде ондайлар жоқ па екен? Енді алғашқы пікірімізге оралайық. Бұл пікіріме қарсы келетіндер маған “неге адам-

дардың қазіргі білімін қайда қоямыз?” дер. Дұрыс. Кітаптан оқып үйренетін білім қазір елдің барлығына тән. Көп оқыған ақылды болады деп кім айтыпты? Көп білгендік ақыл белгісі емес деді ғой ғұламалар. Одан соң. Қазіргі заман қулары мен сұмдары Абай заманынан неше есе асып түседі. Өйткені олар кітаптан оқыған көптеген айла, тәсілдері бар және не нәрсені істесе де “ғылыми” жақтан жақсылап пайымдап алып істейді. Сондықтан одан соң қайта қалыпқа келу мүмкін емес. Сол себепті болса керек түрік дәуірінің ғұламасы әл-Фараби мен Ж.Баласғұни – ғылым залымның қолына түссе адамзатына жақсылық әкелмейді, – деген. Сондықтан Абай ақыл мен білімді жеке, бөліп қарастырады, “ақыл мен білімнен” немесе “қайрат пен ақыл жол табар қашқанға да қуғанға” деп адамның осы екі қабілетінің қатар келгенін жоғары бағалағанымен “ондай адам тумай-ақ қойсын” дегенді астарлап “алдыңғы екеу соңғысыз біте қалса қазаққа, алдың жалын, артың мұз барар едің қай жаққа” дейді. Ондай адамдарда ақыл мен қайрат бар бірақ сезімінен жұрдай, адамға жақсылық істей алмайтын, рақымсыз жүрек жылуы кемшін, мейірімсіз, қайырымсыз адамдар тумай - ақ қойсын дегені. Бұл пікірін ақын «Әділет, шапқат кімде бар, сол жарасар туғанға» – деп айқындай түседі.

Ғұлама Абай, ақылды бекерінен мұзға теңемесе керек, “әуелде бір суық мұз ақыл зерек”. “Зерек” сөзі қазақ тіліне иран, арабтан келген зейінді, алғыр, ұшқыр ойлы, пайымшыл, зиян мен пайданы жылдам аңғарғыш дегенді білдіреді. Кім сондай ақыл иесі болса, сол көп ұтады. Себебі ондай адам көп нәрсеге қол жеткізеді, өйткені ол өзі діттеген жеріне кезкелген жолмен жетеді, бара алады. Бұл жерде “білім” ұғымына келетін болсақ ол адамның қоғамдық ортада белгілі бір мәртебеге (статус) ие болуы үшін арнайы оқып, ізденіп жинайтын, өзіне қажетті деп санайтын мәліметтер жиынтығы мен білгілі бір дағдылар жүйесі ғана. Одан адамның болмысы көп өзгеріп кетпейді, сол себепті болса керек әл-Фараби да, Ж.Баласғұни да, Абай да (бұл қатарды басқа да ғалымдар тізімімен толықтыруға болады), ғылым залымдардың қолына түссе адамзатына жақсылық әкелмейтінін дәріптеген.

Ми – зат немесе материя; ой, ойлау, ой жүргізу – оның қызметі; ақыл сол мидың қызмет сапасы немесе ой жүргізудің сапа көрсеткіші деуге болады. Бұдан басқа халқымызда парасат, сана, зерде(интеллект) деген ұғымдар да бар. Көп жағдайда “ақыл-парасат”, “ой-сана” деген тіркестер бірге кездеседі, ал “зерде” – интеллект деген ұғымды білдіреді, кейінгі кезде ғылыми тілге еніп көп пайдаланып келеді. Ол зерде ақыл қызметі болғанымен көбіне - көп оқыған-тоқыған, білім-қарымға байланысты.

Халқымыз адамның ақыл-парасаты мен іс-қимылын үйлестірудің жолын ертеден-ақ біліп, айтып қойған, “ақылың – басшы, мінезің – қорған, талабың – жетекші болсын” деген ғой. Абайдың ақыл туралы пайымдауы осылардың өзара байланысы мен ықпалдастығын көрсетеді де оның барлығын қорыта келе мынау парасат екен ғой деген ой туындатады. Кейбір ғалымдардың жекелеген пікірі болмаса, “парасат” сөзінің мәні әлі психология, философия, педагогика тұрғысынан толық пайымдалған жоқ. Бірақ қазіргідей ақша, дүние қызығы, мал-мүлік, билік пен атақ, шен мен шекпен үшін кейбіреулер (олар қазір көп) бәрін сатуға, адамның сүйегінен баспалдақ жасауға дайын мына заманда осы “парасат” ұғымын нақтылап алсақ жақсы болар еді. Өйткені бұл кімнің кім екенін көрсететін басты өлшем.

Қандай адамды ақылды дейміз, ақыл деген не өзі, баланың ақылды не ақымақ екенін қалай білеміз деген сауалдар ойлы адамның басына әйтеуір бір келеді. Бұларды Абай сөздеріне негіздей отырып сараптай келе анықтау үшін алдымен ғұлама айтқан сөздерін талдап, топтастыру керек деген ұғарымға келдік.

Ақынның ақылға байланысты пікірлерін топтастыру үшін оның өлеңдеріндегі үзінділерді сараптауға тура келеді. Оның ақыл туралы пайымдауларын талдай келе ақыл – басшы, ақыл – бағыт береді, ақыл – ақыл жетелейді, ақыл – басқарушы, ақыл – болжайды, ақыл – күзетші, ақыл – байқайды, ақыл ойға қондырады, ақыл – жол табады деп оның қызметіне қатысты айтылады. Мысалға мына өлең жолдарын келтіруге болады:

Ар, ұяттың бір ақыл – күзетшісі...

Ақыл анық байқаған қылығыңды...

Өзгені ақыл ойға қондырады...

Ақылы болмаған соң артын байқар

Қайрат пен ақыл жол табар,

Қашқанға да, қуғанға ...

Ақыл көзбен баққанға...

Ақылдың сөзіндей ойлы күйді...

Сонымен осы өлең жолдарындағы пікірлерді талдайтын болсақ, ақылдылықтың белгілерін мыналардан көреміз: бірінші, ақылды кісі арлы, ұятты немесе сондай адамды ақылды деуге болады. Екінші, ақынның «ақылмен ойлап білсеңіз» дегені ақылдың адамға ой салатыны туралы айтып отыр. Демек ақылдылықтың тағы бір белгісі адамның ойлылығы. Ал ой дегеніміз психология заңдылығымен айтатын болсақ қоршаған ортаны, көрген, білгенін, естігенін жанды қабылдау немесе көре сала, ести сала ой жүргізіп әр нәрсенің себеп және салдарын пайымдай алу; үшінші, ақылдылықтың белгісі, «алды, артын ойлауы» ақын 27- қара сөзінде ақылды адам «алдын, артын, һәм осы күнін – үшеуінде тегіс ойлап тексереді» дейді. Бұл ойын ол ақылсыздар мен салыстырмалап «ақылы болмаған соң артын байқар» деген пікірмен бекітеді; төртінші, ақыл адамның іс-әрекеті, қылық-жорығы, жүріс-тұрысы, мінез-құлқын бақылайды басқаша айтқанда осының барлығын ақылымен бақылай алса сол ақылдылықтың тағы бір белгісі екен. Өйткені ақын «ақыл анық байқаған қылығыңды» және де ақыл мен қайрат жол табар, қашқанға да қуғанға деп іс-әрекетіне ақылдың ықпалын көрсетеді; бесінші, ақылдың басты белгісі сезімталдық немесе қайырым, мейірім, ондай адамның сөзі де, ісі де адамгершілік пен ізгілікке жақындығы, ол туралы ақын «ақылды, асыл жүрек, сөзі майда» дейді.

Ақылдың қызметі оның сапасына байланысты. Ал сапа дегеніміз зат, не бұйымның өзіне тән қызметін ұтымды, жақсы, дұрыс, анық, пайдалы орындауына мүмкіндік беретін ерекшелігі. Олай болса ақылдың сапасын немен анықтауға болады? Бұл туралы Абай поэзиясынан мыналарды анықтадық:

Ақылмен ойлап білген сөз...

Ақылға жүйрік маңыздым

Арын, ақылың – бұл күннің мәртебесі...

Ары бар, ақылы бар, ұятты бар...

Ақылына сөзің сай....

Ақыл көзбен баққанға...

Ақылы бар...

Ақымақ көп, ақылды аз...

Ері ақылды, қатыны мінезді боп...

Бұл өлең жолдарында ақыл – күзетші, мәртебе, сөзге сай немесе сәйкес, көзбен емес, ақылмен көру, ақыл бар, ақылды аз және ақыл ол жалғыз емес, ар, ұятпен қоса байқалатынын көрсеткенін байқаймыз. Бұл жерде ақыл бақылаушы ретінде адамның ақылының атқаратын міндеті мен қатар оның сапалық көрсеткіші де болып отыр. Ақылы барлықтың белгісін осыдан бөліп қарастыруға болады – ардан аттап, ұяттан безіп кетпеу үшін істеген іс, сөйлеген сөзді үнемі ақылмен бақылап, күзетіп, шамалау арқылы қажетті мөлшерден асып кетпеу. Абай мұраларында ақылдың тағы бір қасиеті оның сыншылдық қызметіне байланысты. Ол көбінесе бағалау арқылы көрсетіледі:

Ақылдылар арланып ұялған соң,

Ойланып түзеле ме деп айтқанмын...

Менсінбеуші ем наданды,

Ақылсыз деп қор тұтып...

Ақылсыз би болмас...

Ақылы, ары тапшыдан,

Қу сөзін алма қолқаға...

Ақылдан бойы қашық тұр...

Жігері жоқ ақылы кенде...

Ақылы кімнің бар болса...т.б.

Келтірілген өлең үзінділерін талдау арқылы Абайдың ақыл туралы пікірлерін былайшы топтастыруға болады: ақыл – жетекші, ақыл – өлшейтін таразы, ақыл – сыншы, ақыл – бақылаушы. Бұлардың әр қайсысы өз ішінде бірнеше қызмет атқарады.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломинский Я.А. Человек: психология, 1980.
2. Лурия А.Р. Потерянный и возвращенный мир. – М., 1988.

В.А. ЯКОВЛЕВ

ВКЛАД МАРИИ ГЖЕГОЖЕВСКОЙ В РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬШИ

Аннотация

В статье представлено краткое жизнеописание польского педагога Марии Гжегожевской. Это имя связывается с теоретическим и практическим развитием знаний в области дефектологии и специальной педагогики, а также становлением в Польше системы разносторонней помощи лицам с ограниченными возможностями. Основное внимание уделено профессиональной деятельности Марии Гжегожевской в качестве учёного и руководителя Института специальной педагогики в Варшаве.

Мақалада поляк педагогы Мария Гжегожевскаяның өміріне қысқаша сипаттама берілген. Мария Гжегожевскаяның әйгілі аты дефектология және арнайы педагогика саласының теориялық және тәжірибелік дамуымен, сонымен қатар Польшаның мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсету жүйесімен тығыз байланысты. Сондай-ақ, Варшава қаласындағы арнайы педагогика Институтының басшысы және ғылыми зерттеушісі ретіндегі Мария Гжегожевскаяның кәсіби қызметіне басты назар аударылған.

Annotation

The paper presents a brief biography of the Polish pedagogue Maria Grzegorzewska. This name is associated with the development of theoretical and practical know ledges in pedagogy and in the

sphere of defectology, as well as formation of wide range of assistance to persons with disabilities in Poland. The main attention is given to Maria Grzegorzewska's career as a scientist and head of the Institute of Pedagogy in Warsaw.

Ключевые слова: специальная педагогика, дефектология, дети с ограниченными возможностями.

В настоящее время студентов из Казахстана можно встретить в различных учебных заведениях во многих странах мира. Получают образование и повышают квалификацию наши соотечественники и в столице Польши, городе Варшаве, в Академии специальной педагогики им. Марии Гжегожевской.

Имя, которое носит Академия, не слишком известно в среде наших специалистов - дефектологов и специальных педагогов, хотя именно Мария Гжегожевская (Maria Grzegorzewska) является основоположником специальной педагогики в Польше, а её практическая работа, научные труды и философские взгляды оказали влияние на становление и развитие специальной педагогики в Европе и мире.

В конце XIX в. семья Гжегожевских арендовала фольварк в селе Волучи близ Равы Мазовецкой, где 18 апреля 1888 года родилась Мария. Говорят, что будучи ребёнком она очень боялась людей с физическими недостатками. Обучение в школе начала в пансионе для девочек, в Варшаве, но спустя короткое время перешла в частную школу Паулины Хельбек. Мария Гжегожевская была одарённой ученицей, программу пятого класса изучала самостоятельно во время летних каникул, что позволило ей перейти сразу в шестой. Школу закончила в 1907 году. Пройдя подготовительный курс, она поступила в Варшавский Университет на факультет естественных наук. Чтобы содержать себя, пани Марии приходилось давать частные уроки, поскольку материальное положение семьи к тому времени несколько пошатнулось. Однако из-за болезни ей пришлось прервать обучение в университете и выехать на лечение сначала в Закопане, а потом в Италию. В 1913 году она поступила на Международный педагогический факультет в Брюсселе, где познакомилась с Овидом Декроли (Ovide Decroly), Юзефой Ютейко (Józefa Joteyko), Эдуардом Клапаред (Eduard Claparede), кото-

рые в значительной мере повлияли на развитие её педагогических взглядов. В 1914 году, когда началась Первая мировая война, Мария Гжегожевская находилась в Варшаве, по этой причине ей не удалось вновь попасть в Брюссель, но она сумела выехать в Лондон и уже там продолжать обучение.

Спустя некоторое время она изучала психологию в Сорбонне где в 1916 году получила степень доктора философии за работу: «Развитие эстетических чувств — исследования из области экспериментальной эстетики, проведённые среди учеников школ Брюсселя»

После получения докторской степени она решила посвятить себя работе с людьми с ограниченными возможностями и устроилась преподавателем в одну из Парижских школ для детей с интеллектуальной недостаточностью. В мае 1919 года, несмотря на успехи в международной карьере, Мария Гжегожевская возвращается в Польшу. В Варшаве начинает работать в Министерстве по делам религий и образования, занимаясь вопросами специального образования, популяризуя эту идею и принимая личное участие в создании школ такого типа. Кроме того она организовала курсы переподготовки кадров для специального образования. А в 1922 году курсы переподготовки были преобразованы в Государственный институт специальной педагогики, первым директором которого и становится Мария Гжегожевская. Трудную и почётную эту должность пани Мария занимала до конца своей жизни, придерживаясь девиза института: «Не существует калек — есть люди».

Учителя, обучающиеся в Институте, уже работали по специальности, а в своих магистерских работах базировались на сопряжении полученных теоретических знаний со своим практическим опытом. Среди несомненных заслуг Марии Гжегожевской — разработка и популяризация собственной реабилитационной методики.

В 1930 году Мария Гжегожевская открывает Национальный институт для учителей (Państwowy Instytut Nauczycielski — PIN) и вместе с Владиславом Радванем (Wł. Radwan) заведует им до 1935 года. Престиж учебного заведения был весьма высок, поэтому условия для поступления в институт тоже были довольно суровыми: необходимо было иметь опыт работы в качестве преподавателя, пройти переподготовку на высших учительских курсах, а так же иметь творческое отношение к работе, что выяснялось во время личного собеседования на котором абитуриент представлял свои достижения на педагогической стезе. Полный курс обучения был рассчитан на три года. В течении пяти лет Институт выпустил 178 учителей.

Программа обучения состояла из:

- предметов являющихся научной базой для педагогической работы (философия, педагогика, психология, социология, экономика, право, гигиена, этика);
- предметов напрямую связанных с практикой (главным образом семинары);
- предметов из сферы культуры и эстетического воспитания и плюс иностранные языки.

Кадровый состав Института был очень сильный. Например, в качестве преподавателей в институте работали такие известные польские педагоги, как Януш Корчак и Суходольский. Однако в 1935 году, из-за конфликта с чиновниками из Министерства, Марию Гжегожевскую сняли с должности директора Института. Вместе с ней из PIN уволились также её коллеги-известные учёные: Корчак, Эльзенберг, Суходольский, Завейский...

Во время Второй Мировой войны и оккупации пани Мария работала преподавателем в Специальной школе № 177 в Варшаве. И кроме этого, несмотря на больное сердце, участвовала в тайной просветительской деятельности Делегации Правительства в изгнании, работая над образованием учителей, открывая годичные курсы переподготовки. Кроме того участвовала в движении сопротивления, помогая перевозить оружие, организуя помощь еврейскому населению в гетто, участвовала в Варшавском восстании в санитарной службе.

Дом Марии Гжегожевской сгорел во время восстания, а вместе с ним и статьи мно-

гих учеников и собственные её не законченные работы «Психология незрячих» (1930) и «Личность учителя», которые не удалось уже восстановить.

После войны она вернулась к проблеме педагогического образования в трёх циклах «Писем к молодому учителю», в которых раскрыла цели обучения профессии преподавателя и социальную значимость его работы. В этих трудах содержится характеристика личности преподавателя. Ссылаясь на Давида и Шумана, она подчеркивала важность и ступенчатость взаимоотношений «учитель-ученик».

Мария Гжегожевская первой в Польше начала вести систематические исследования в области педагогики детей с ограниченными возможностями и практически заложила её основы. Исходя из предположения о психофизической целостности человека, она выдвинула тезис о глобальном рассмотрении отклонений от нормы; развивала вопросы компенсации в реабилитации людей с ограниченными возможностями (теория структурных динамических систем). Углубленно занималась тифлопедагогикой и тифлопсихологией, а также уделяла внимание вопросам работы с людьми слепо-глухо-немыми. В сфере интересов пани Марии были и другие субдисциплины специальной педагогики, а результаты этих работ были обобщены в первых в Польше попытках полного изложения теории и практики работы с людьми с ограниченными возможностями.

Нельзя переоценить достижения Марии Гжегожевской в области дефектологии и специальной педагогики, поскольку она первой в Польше профессионально занялась этой проблематикой, добиваясь успехов как в теоретических разработках, так и в практической деятельности. Сама Мария Гжегожевская самым главным своим достижением считала создание условий для обучения и переобучения преподавателей и педагогов для работы с людьми с ограниченными возможностями. В связи с этим в своих работах неоднократно обращалась к теме деонтологии в работе педагога, исходя из предпосылки, что успех дидактико-воспитательного процесса зависит прежде всего от личностных качеств учителя. Особенно много внимания пани Мария

уделила этой теме в упомянутой выше работе «Письма к молодому учителю» (1947-1961) представляя в ней образ преподавателя — Человека доброго, с богатым внутренним миром, обладающего харизмой, склонностью к эмпатии, т. е. умением чувствовать «в унисон» со своими подопечными. И насколько сегодня её достижения в области теории имеют скорее ценность историческую (что и понятно), настолько размышления на тему «учителя идеального» всё ещё вполне актуальны, что является следствием того, что сама Гжегожевская обладала достаточной харизмой и была примером для многих.

Мария Гжегожевская скончалась 7 мая 1967 года от сердечного приступа. В настоящее время её именем названа не только Ака-

демия, созданию и становлению которой она посвятила большую часть жизни, но и другие государственные организации и общественные объединения. Это свидетельствует о том, какой важный след она оставила в памяти потомков и учеников. Но всё же самое главное достижение Марии Гжегожевской — это создание условий для улучшения качества жизни людей с ограниченными возможностями, чему она посвятила всю свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_Grzegorzewska
2. <http://www.aps.edu.pl/index.php?md=6176>

Ж.И. НАМАЗБАЕВА

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты национального воспитания. Особое место уделено раскрытию роли психологической науки и практики в реализации задач национального воспитания.

Мақалада Абай атындағы ҚазҰПУ ректоры, академик С.Ж.Пірәлиевтің жетекшілігімен ұлттық тәрбиенің теория-әдіснамалық аспектілері көрсетілген. Психологиялық ғылым мен практиканың ерекше орны белгіленген.

Annotation

The article describes the theoretical and methodological aspects of national upbringing, successfully implemented Abay KazNPU. Special place highlighted to the role of psychological science and practice.

Құрамында ұлттық тәрбиенің теория-әдіснамалық аспектілері, психологиялық ғылым мен практиканың ерекше орны белгіленген.

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты национального воспитания. Особое место уделено раскрытию роли психологической науки и практики в реализации задач национального воспитания.

КазНПУ им. Абая имеет большой опыт воспитательной работы молодежи, которая в разные исторические периоды обновлялась.

Но ни в одни годы так остро и актуально не ставился и успешно решался вопрос национального воспитания. А ведь он составляет сердцевину главной сути воспитания – формирование и готовность молодежи любить и служить родине, нашему суверенному Казахстану.

Заслугой ректора КазНПУ им. Абая, профессора, д.п.н., академика С.Ж.Пиралиева является то, что с первого дня руководства университетом он стал возвращать эту идею и конкретно внедрять в образовательно-воспитательную среду, способствовать переосмыслению преподавательским составом но-

вой парадигмы воспитания к изучению, осмыслению, личностному ориентированию, расширению кругозора, потребности познавать свой язык, культуру, духовные богатства. И в основу личностно-профессионального формирования студентов – будущих учителей он поставил национальное воспитание. Открытие в университете кафедры национального воспитания – ничто иное, как поиски путей по определению содержания нового воспитания учительских кадров в Казахстане. С.Ж.Пиралиев четко видит перспективу и его основу, а именно использование богатейшего многообразия традиций, обычаев культурного наследия Казахстана. Можно сделать вывод, что ядром национального воспитания выступает национально-охранительный вектор воспитания, т.е. охраняющий продуктивные традиции, системогенетическую национальную специфику образовательного процесса /1/. Психологической сутью воспитания является гражданская самоидентификация личности в этнокультурном контексте, что и составляет интеграционную основу воспитания молодежи страны. Этот вектор наиболее верный, так

как Казахстан занимает одно из лидирующих мест в мире по сохранению и использованию национального наследия. В настоящее время комплексно разрабатываются фундаментальные проблемы сохранения, реставрации и обобщения многовекового культурного наследия, многие из которых внесены во Всемирный Культурный список ЮНЕСКО. Значит, можно считать, что идеи национального воспитания, которые культивируются в университете исходят из глобальных основ понимания человеческой сути, как представителя любой страны.

Это общецивилизованный планетарный подход к личности, который строится на этнизации формирования современного человека.

Личное пристальное внимание Президента Казахстана Н.А.Назарбаева способствовало принятию беспрецедентных мер по сохранению и воссозданию богатейшего культурного наследия, преумножению современной национальной культуры, традиций, обычаев, реконструкции значительных историко-культурных памятников, посвященные юбилеям великих сыновей казахского народа и памятным датам – Аль-Фараби, Коркыта-Ата, М.Х.Дулати, Абая, М.Ауэзова, Жамбыла, Райымбека батыра, городов Тараза, Туркестана и др.

1996 год был объявлен «Годом Отечественной истории». Это и многое другое легло в основу динамического и успешного развития нашего государства, возрождения национальной культуры и духовности, национального самосознания казахского народа.

Бесспорно именно культурное наследие, его популяризация и пристальное изучение, широкое использование фундаментальных социально-гуманитарных наук Казахстана в образовательном пространстве и, что самое главное, в воспитании современной молодежи станет гарантом формирования такого поколения специалистов, которое будет иметь высокий уровень национального самосознания, личностно-профессиональных качеств, обладающими общечеловеческими ценностями, проявлять действенную любовь к Родине.

Можно говорить о том, что стабильность развития общества, его уровень цивилизации напрямую зависит от создания и успешной реализации новой парадигмы воспитания.

Психологический взгляд на культуру во многом зависит от того, как ее понимать. Как известно, психологи связывают культуру с творческой деятельностью. Когнитивная чувствительность человеческой психики в познании культуры очень велика. Психические свойства личности проявляются во всех видах культуротворчества. Идеи Л.С.Выготского [1] в культурно-исторической психологии можно рассматривать в связи с обсуждаемой проблемой в новой интерпретации. Речь идет о взаимообусловленности психологических и культурных механизмов жизнедеятельности человека.

В XXI веке новое представление о студенте как уникальной, целостной личности, развивающейся и самореализующейся в процессе личностно-профессионального формирования, ставит глобальные задачи в системе пересмотра мировоззрения, ценностной ориентации, духовности подрастающего поколения.

Таким образом, воспитание становится приоритетом современного образования. Для суверенного Казахстана обновление процесса воспитания нового поколения граждан носит судьбоносный характер. Молодежь – будущее страны, она должна уметь решать личные и социально-общественные проблемы через развитие собственных потенциальных возможностей, сосуществуя в коллективе, с коллективом и общаясь с другими лицами. Сейчас студенчество живет в условиях рыночной экономики, свободного пользования Интернетом, впитывая огромный поток массовой Западной культуры. Несмотря на то, что современные студенты ориентированы на новые ценности информационного общества, они значительно продвинуты.

Однако, общество, семья, образовательная сфера обеспокоены их пассивностью, эгоизмом, равнодушием, социальной безынициативностью, безразличием к прошлому и старшему поколению в частности.

Успешность воспитания зависит от обновления, как содержания, так и от переориентации самой идеи и сущности воспитания. Это успешно осуществляется в настоящее время последние 2-3 года в КазНПУ им.Абая. Историческая реальность возрождения казахстанского культурного наследия позволяет, требует

активного освоения духовного наследия ушедших поколений. Это и есть содержательный аспект воспитания современной молодежи.

Итак, культура, культурное наследие, освоение этих истоков нации в настоящее время оценивается как определяющее в системе национального воспитания. К сожалению, в Государственных образовательных стандартах, в содержании и даже в методах подготовки будущих учителей не в полной мере присутствует ее культурологическая ориентация.

Естественно, национальное своеобразие воспитания проявляется у каждого народа самобытностью, языком, обычаями. Это своеобразие проявляется в поступках и поведении людей и, что самое главное, во взаимоотношениях. По-другому это определяется как межнациональное общение. Принципиально важно помнить, что культурное богатство, наследие любого народа интернационально. Это обогащает людей разных стран, объединяет и гуманизирует их отношения. В XXI веке формируется наиболее совершенная культура взаимоотношений. Обмен духовными ценностями позволил народам мира общаться глобально и чувствовать каждому человека связанным с другими, живущими на земле людьми, ощущать себя частью планеты. Это самое ценное влияние национального воспитания. Речь идет о широком усвоении общечеловеческих ценностей молодежью через творческое усвоение разнообразных культур мира.

Таким образом, высокая гражданственность, гуманистически ориентированная личность самого ректора КазНПУ им. Абая, способствовал ему, как ученому, переосмыслению главной проблемы современного вуза позволяет установить, что национальное воспитание является не только узко профессиональной задачей, а является органической частью и основой развития цивилизованного казахстанского общества.

Национальные ценности, осознание любви к ним, к казахскому народу совершенно не совместимы с проявлением не доброжелательного отношения к другим национальностям. Воспитательная работа в нашем университете по своей сути способствует улучшению психологического климата и укрепляет солидарность и терпимость к любому человеку независимо от нации, от социального

уровня и пола. Именно эти идеи формируют важнейший компонент взаимодействия между студенчеством и ППС – толерантность, которая необходима при любом общении для успешности, как поведения, так и совместной деятельности. Мы являемся свидетелями того, как в университете чтят и помнят ветеранов труда, участников ВОВ и проявление действенного, теплого человеческого отношения к ним. Заметим, что эти качества могут проявляться и составлять систему поступков только на основе наличия редкого сплава генетического и социального в человеке.

Итак, система воспитательной работы в нашем университете может быть рассмотрена как процесс вхождения студентов и самих преподавателей в собственную культуру и культуру мировую. Воспитание толерантности у студентов должно проходить красной нитью в системе учебно-воспитательного процесса. Основная идея воспитания толерантности состоит в необходимости привития каждому ценности человеческого достоинства и неприкосновенности к каждой человеческой личности. На 28-сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 году был провозглашен Международный день толерантности (16 ноября), содействующий развитию и укреплению гуманного и терпимого отношения друг к другу.

В связи с этим Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор сформулировал следующие принципы воспитания толерантности в духе терпимости:

- воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории;
- обучение пониманию отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов;
- привитие идей альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурных и социальных контекстах.

А если рассматривать толерантность как психосоциальную характеристику личности, то ученые включают в ее структуру три подсистемы:

1) когнитивную — знания человека (само понятие толерантности, процессы толерантного взаимодействия и др.);

2) эмоциональную — определенные чувства человека (выражаются в эмоциональной оценке к иному мнению, ценностям, своим чувствам);

3) деятельностьную — предрасположенность к разнообразным вариантам поведения (на основе понимания, сотрудничества, компромисса).

Считается, что когнитивная составляющая толерантности определяется «информационным полем», вследствие которого человек знает, как поведет себя тот или иной человек или группа людей, исходя из личностных (групповых) особенностей специфики социокультурной среды.

По сути, это теоретическая готовность к толерантному восприятию других и ответному поведению. Активная эмоциональная направленность состояния человека возможна только при условии владения механизмом регулирования собственного поведения и деятельности. Важно, чтобы по любым межличностным вопросам человек умел сдерживать и в то же время корректно проявлять собственные эмоции. И, наконец, деятельностьная подсистема толерантности имеет особое значение, так как именно в процессе деятельности реальные события выстраиваются в смысловой последовательности, идентифицируя толерантность каждого человека. Подчеркнем, что толерантность является неотъемлемым компонентом профессионализма педагога, основывающейся на межличностных связях. В основе любого взаимоотношения лежит оценка. Дружба или ненависть, доверие или недоверие, зависть или уважение, ревность или любовь — все это отношения, в той или иной мере присутствующие в нашей педагогической деятельности. Проявление положительного или отрицательного отношения к чему-либо — это фактор субъектности. В профессиональном общении педагога со студентами, воспитанник тоже имеет право действовать, исходя из собственного жизненного опыта, из своих оценок. Чаще всего он так действует на основе образцов, привычек, стереотипов, которые сложились у него в процессе жизнедеятельности. Эти образцы пове-

дения дает семья, а в дальнейшем педагоги вузов несут за это большую ответственность в работе с молодежью.

Гуманистический подход к воспитанию способствует формированию будущего учителя, осведомленного золотниками культурного наследия своего народа. Он будет творчески искать заветы этого богатства, приобщать детей к родной культуре.

Теперь попытаемся показать роль психологической науки и практики в реализации задач национального воспитания. Итак, мы раскрыли сколь важно в содержании национального воспитания использование культурного наследия, о том, что воспитание должно осуществляться через этнизацию процесса развития и формирования личности. Для раскрытия принципиальных аспектов данных проблем следует сделать некий экскурс в историю психологии и в частности в этнопсихологию. Не вдаваясь подробно в анализ предмета и методологию психологии, укажем лишь, что основоположником идеи связи психики человека, практики и культуры является Л.С.Выготский /2/. Вслед за ним из советских психологов Ф.Е.Василук /3/ в своих работах также указывает, что в основании психологии как науки лежит триада категорий — «психика», «практика» и «культура». Однако главной психологической категорией автор считал переживание, так как в переживании есть изначальная связь всей духовной жизни человека. И действительно, различные культурные среды, язык, религия, традиции определяют человеческие переживания. В них есть индивидуальные этнические различия, но главным является наличие факта типически общего для всех национальностей. Это отношение к духовным ценностям высшего уровня.

Учитывая это, сотрудники НИИ Психологии КазНПУ имени Абая стали исследовать эмоционально-потребностную сферу студентов, эмоции и переживания. Эксперименты показали, что многие виды, глубина, направленность эмоции и переживания у студентов зависят от психовозрастных особенностей, психологического климата в студенческих группах, от самооценки и уровня притязаний молодежи, от отношения к ним педагогов и т.д. С учетом этих результатов были разработаны различные тренинги, позволяющие

переориентировать мотивы и потребности, активизировать личностное развитие, повысить адекватную самооценку. Эти тренинги объемом 72 часа на общественных началах были проведены со студентами и преподавателями факультета казахской филологии.

Анализ показал, что психологическое обеспечение воспитательного процесса на факультете дало положительные результаты. Снизилась тревожность и агрессия у 60% студентов I курса. Эти же студенты стали чувствовать себя более защищенными, многие избавились от страха, от агрессивности.

Наблюдается повышение познавательных потребностей к образованию у 50% трехкурсников. Однако, к сожалению у большинства старшекурсников (60%) слабо проявилась потребность в самоактуализации. Как известно самоактуализация - это реализация своих целей, способностей, активность. А ведь именно достижение целей связано с наличием всевозможных эмоциональных переживаний по проявлению самостоятельности и самодостаточности.

Таким образом, мы считаем, что становление личности молодых людей необходимо рассматривать на основе культурно-исторического и гуманитарного подхода, но при обязательном психологическом сопровождении деятельности субъектов образовательного процесса. Это позволит активно самоопределяться студентам, сформирует у них готовность и способность «делать себя», самостоятельно планировать и успешно реализовывать собственное развитие. Только такое воспитание позволяет собственным переживаниям молодежи стать социально пронизанными. Как известно, переживание в психологической науке рассматривается в двух аспектах /3/. Во-первых, как особая деятельность по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, и как непосредственная данность психических содер-

жаний сознания, отражение целостного психологического состояния на уровне сознания.

Воспитание студентов должно учитывать и другие факторы. Особенно важно учитывать уровень их социальной компетентности, так как он неразрывно связан с наличием или отсутствием важнейших социальных навыков и умений. Именно социальные навыки определяют возможность человека успешно интегрировать во все сферы общества, а также представлять, анализировать, понимать, видеть жизненные перспективы /4/.

Психологическая наука, ее достижения должны служить модернизации системы учебно-воспитательного процесса /5/. Поэтому нами при НИИ Психологии со дня его открытия развернуты как фундаментальные, так и прикладные исследования. Мониторинг учебно-воспитательного процесса показал, что необходимо научное психологическое обеспечение деятельности субъектов образовательного процесса в университете по широкому спектру психологизации учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пралиев С.Ж. Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов. / «Педагогика и психология», 2009, №1(1).
2. Выготский Л.С. Собр. соч: в 6т. – М., 1982.
3. Василук Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд. Московского университета, 1984.
4. Малинаускас Р.К., Гудонис В.П., Шнирас Ш.А. / Психологический журнал №4, 2007.
5. Намазбаева Ж.И. Cultural – historical psychology as the basis of education humanization. Материалы Международной конференции 19 октября, 2005. – Алматы, 2005.

Н.Н. ХАН, К.К. ЖАМПЕИСОВА, А.Д. КАЙДАРОВА

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы национального воспитания студенческой молодежи и пути их решения: открытие одноименной кафедры, научно-методологическое и методическое обеспечение введенного курса, определены дальнейшие перспективы данного инновационного проекта.

Мақалада студент жастарды ұлттық тәрбиелеу мәселелері мен оны шешудің жолдары: аттас кафедрасының ашылуы, ғылыми-методологиялық және енгізілген курсты қамтамасыз ету әдістемесі осы инновациялық жобаның бұдан былайғы перспективалары қарастырылады.

Annotation

In article problems of national education of student's and the ways of their solution are considered: foundation of the chair with the same name scientific-methodological and methodical maintenance of the introduced course, the further prospects of the given innovative project are defined.

Ключевые слова: воспитание, национальное воспитания, концепция национального воспитания, современные проблемы молодежи.

Президент РК Н.А.Назарбаев, характеризуя роль молодежи в современном обществе, особо подчеркнул, что для включения Казахстана в число развитых стран мира после мирового кризиса в первую очередь необходимо изменить отношение молодежи к образованию, интеллекту, служению народу и Родине, создать сообщество интеллектуальных людей, национальный интеллектуальный слой. В связи с этим возрастает ответственность образовательных учреждений за подготовку новой генерации специалистов с современным фундаментальным высшим образованием, ответственных за будущее страны, за сохранение духовных ценностей национальной культуры.

Одной из серьезнейших задач национальной системы образования является поиск путей решения социально-личностных проблем молодежи. А это требует разработки и внедрения новых подходов к воспитанию молодого поколения. При этом сложность заключается в том, что процесс воспитания обусловлен множеством факторов и противоречий. Наиболее значимыми из них являются:

– между изменением типа социального развития РК и недостаточной подготовленностью

молодежи к полноценной жизни в новых условиях;

– между необходимостью формирования молодежи с высоким уровнем национального самосознания, патриотизма, гражданственности, толерантности и недостаточно эффективным использованием возможностей учебно-воспитательного процесса вуза;

– между умением молодежи жить в полиэтническом государстве, каковым является Республика Казахстан, и недостаточной сформированностью у них культуры межнационального общения.

Наряду с этим, имеются и другие крупные социальные проблемы, наблюдаемые в молодежной среде не только Казахстана. Они затрагивают безопасность общества в целом, а также проблемы алкоголизма, наркомании и половой распущенности и связанное с этим распространение ВИЧ/СПИДа и др.

Поиск возможностей преодоления данных противоречий в учебно-воспитательном процессе вуза привел академика С.Ж.Пралиева к идее национального воспитания молодежи. По его мнению, в обществе, в котором национальное единство основано на том, что каждый гражданин Республики

Казахстан независимо от этнического происхождения связывает свою судьбу, своё будущее с Казахстаном и его будущим, а казахский народ призван осуществить новую историческую миссию: стать консолидирующим центром объединения Нации, воспитание человека может быть дополнено понятием «**национальное воспитание**».

Всё вышесказанное и стало основанием для открытия в августе 2009 года в КазНПУ им.Абая кафедры национального воспитания и самопознания, что является инновационным проектом в сфере высшего образования.

Для реализации данного инновационного проекта профессорско-преподавательским составом кафедры были:

1. Определена цель национального воспитания - формирование человека с высоким уровнем национального самосознания на основе национальных и общечеловеческих ценностей, гражданина и патриота Республики Казахстан, готового к успешной творческой деятельности, обладающего компетенциями, включающими в себя развитое чувство понимания и уважения других культур, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей и вероисповеданий.

2. Обоснованы задачи национального воспитания:

- сознание студентами необходимости освоения государственного языка во взаимосвязи с культурным наследием казахского народа.

- формирование активной гражданской позиции, чувства национального достоинства, патриотизма, толерантности, ответственности за будущее своей республики у студенческой молодежи;

- формирование у студентов уважительного отношения к национальным и общечеловеческим ценностям;

- формирование потребности и ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни.

3. Полностью разработана нормативная и учебно-методическая документация:

- Концепция национального воспитания студенческой молодежи РК

- Типовая учебная программа по курсу «Национальное воспитание»

- В учебный процесс внедрена практико-ориентированная дисциплина «Националь-

ное воспитание», которая состоит из двух модулей: 1 модуль – «Основы этикета», 2 модуль – «Основы национального воспитания».

- Экспериментальный курс лекций «Основы национального воспитания».

4. Издан комплекс научной и учебной литературы серии «Ұлттық тәрбие», «Национальное воспитание» состоящий из 6 книг.

В целом содержание курса «Основы национального воспитания» призвано обеспечить осмысление студентами:

- а) сущности и значения понятий «национальное единство», «межнациональное согласие», содержания и роли гуманистических, духовно-нравственных ценностей казахского народа как государствообразующей нации, других казахстанских этносов, идеи толерантности в формировании национального единства, а также освоение ими базовых знаний и умений поведения в различных социальных средах;

- б) сущности молодежной политики в РК, нормативных документов в этой сфере, деятельности, а также такого общественного института, как Ассамблея народа Казахстана – одного из механизмов межэтнического и межконфессионального согласия в республике. А также того что:

- в) овладение государственным языком должно стать долгом и обязанностью каждого гражданина Казахстана, стимулом, определяющим личную конкурентоспособность и активное участие в общественной жизни, проявлением отношения к Родине, уважения к стране, в которой ты живешь.

- г) в современном мире, испытывающем влияние глобализации, именно истоки национального воспитания – национальный язык и литература, традиции, обычаи, национальная культура в целом – позволяют нации, а, следовательно, и личности, сохранить свою этническую идентичность, национальное достоинство;

- д) молодежь является не только субъектом саморазвития, социокультурного самоопределения, но и равноправным субъектом социальных перемен, от активной позиции которого как личности, гражданина, патриота будет зависеть собственное будущее, межэтническое, межконфессиональное согласие, в конечном итоге – будущее народа.

Как показывает 3-х годичное внедрение практикоориентированного курса национального воспитания, он вызвал значительный интерес у студенчества, прежде всего тем, что в рамках данного курса активно обсуждаются проблемы развития современного казахстанского общества и студенческой молодежи. На занятиях формируется национальное самосознание личности как гражданина, патриота своей Родины.

Сегодня в КазНПУ им Абая по инициативе ректора С.Ж.Пралиева в университете издается республиканский научно-популярный журнал «Ұлттық тәрбие»;

-действует «Дискуссионный клуб» по актуальным проблемам национального воспитания и образования подрастающего поколения. За буквально короткое время в работе данного клуба приняли участие ППС КазНПУ им. Абая, ЖелПУ, КазНУ им. Аль Фараби, ЮКГУ им. М.Ауэзова, известные ученые, учителя школ, представители общественности;

-в рамках кафедры национального воспитания и самопознания ведутся научные исследования по таким темам как: «Болашақ маманның ұлттық құндылықтарға бағдарланған тұлғасын қалыптастырудың педагогикалық негіздері»; «Формирование национального самосознания учащейся молодежи как условие их успешной социализации в современном обществе»; «Жоғары оқу орындарында «Өзін-өзі тану» пәнін оқытудың ғылыми әдістемелік негіздері»; «Салауатты өмір салтын қалыптастыру». Ожидаемыми результатами выполнения данных исследований являются теоретические и методологические положения, которые пополнят теорию национального воспитания, а также учебно - методическая литература, позволяющая совершенствовать процесс национального воспитания;

-определены дальнейшие перспективы реализации данного инновационного проек-

та. Они видятся в следующем:

1.В разработке национальной стратегии воспитания детей и молодежи, ориентированной на повышение социального статуса национального воспитания в системе образования, а также Концепции национального воспитания детей и молодежи на всех ступенях системы образования.

2.Во внедрении в образовательный процесс вузов Казахстана опыта КазНПУ им. Абая, осуществляющего национальное воспитание студенческой молодежи.

3.В продолжении научных изысканий в области совершенствования теории и практики национального воспитания студенческой молодежи.

4. Во введении учебного курса «Основы национального воспитания обучающейся молодежи» в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

5.В рассмотрении вопроса о подготовке педагогических кадров, специализированных в области национального воспитания детей и молодежи.

Данный инновационный проект КазНПУ имени Абая по праву можно считать составной частью национальной стратегии воспитания детей и молодежи Республики Казахстан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Казахстан от 7 июля 2004 года «О государственной молодежной политике в Республики Казахстан». – Астана, 2004 г.

2. Концепция национального воспитания студенческой молодежи Республики Казахстан – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2010.-35 с.

3. Основы национального воспитания. Курс лекций (экспериментальный). – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2010.-107 с.

Қ.Т. ӘТЕМОВА

БҮГІНГІ ҚАЗАҚ ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНІҢ
ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аннотация

Мақалада қазақ отбасы тәрбиесінің әлеуметтік-психологиялық мәселелері және оларды шешу жолдары қарастырылған.

В статье рассматриваются социально-психологические проблемы семейного воспитания казахов и рекомендуются пути их решения.

Annotation

Social - psychological problems of Kazakh family upbringing and recommend ways of their decision are considered in this article.

Түйін сөздер: тәрбие, отбасы, психология, қоғам.

Бүгінгі қоғамның даму жағдайындағы отбасы тәрбиесінің күй-жайы ерекше көңіл аударуды қажет етеді. Өйткені, қоғамда орын алып отырған келеңсіз жайттардың барлығы дерлік осы отбасы тәрбиесінің олқылықтарымен байланысты болып отыр. Сондықтан да, отбасындағы тәрбие тұлға болмысының қалыптасу көзі, адамгершілік қасиеттерінің бастауы.

Бүгінгі қоғамымыздағы тұлғаға деген қатынас пен қоғамдық қатынастардың тұлғаға ықпалы төмендегідей нәтижелерге алып келді:

2011 жылдың 1 қаңтарындағы статистикалық мәліметке жүгінер болсақ, бүгінге дейін Қазақстан Республикасы бойынша 38386 бала жетім және ата-анасының қамқорлығынан айрылған, соның ішінде 14052-сі қыз балалары екен. Сонымен бірге 3 жасқа дейінгі 207 бала, 4-6 жас аралығындағы 773 бала, 7-13 жас аралығындағы 4860 бала, 14-18 жас аралығындағы 4961 бала, 19-23 жас аралығындағы 811 бала, жалпы саны 11612 бала жетім және ата-анасының қамқорлығынан айрылған балаларға арналған білім беру ұйымдарында тәрбиеленуде. Ал, жалпы саны 984 бала жетім балалар мен ата-аналарының қамқорлығынан айрылған балаларға арналған мемлекеттік емес білім беру ұйымдарында (балалар үйі, түзету мектеп-интернаттары, интернаттар, отбасы үл-

гісіндегі балалар үйі, отбасы үлгісіндегі балалар ауылы, жасөспірімдер үйлері, папа үйлері және т.б.) тәрбиеленуде. 1999-2010 жылдар аралығында бүгінге дейін 8675 бала шетел азаматтарына асырап алынуға берілген. Бұдан шығатын тұжырым, жетім балалар мекемелерінде тәрбиеленген балалардың болашақ отбасылық өмірін қалай елестетері белгісіз. Осы тұста ғұлама ғалым әл-Фараби бала дүниеге келгенде алдағы өмірінде бақытты болуға жетелейтін қасиеттерді игеруде өздігінен ол жетіле алмайтындығын айта келіп, ол үшін арнайы тәрбие ортасының болуын қажет деп санайды. Ондай ортаның негізгісі, әрі баланың бақытқа қол жеткізудегі қасиеттерінің негізі қаланатын тәрбие институты *отбасы ортасы* екендігін мынадай сөйлемдер қатарлары арқылы тамаша келтірген: «Жаратылысында әрбір адамға өз тіршілігі үшін ең жоғары кемелділік дәрежесіне жету үшін көп нәрсе керек, ол мұны өзі жалғыз жүріп таба алмайды және бұған жету үшін ол қандай да бір адам қауымын қажет етеді.

Осы қауымдағы адамдардың әрқайсысын оған қажетті нәрселердің жалпы жиынтығынан қандай да бір затты тауып беріп отырады. Оның бер жағында әрбір адам өзінен басқа екінші адам жөнінде де нақ осындай күйге түседі. Міне, сондықтан да бір-біріне көмектесіп отыратын біреуі екіншісінің

өмір сүруіне қажетті нәрселердің бір бөлігін тауып беріп отыратын көптеген адамдар бірлестіктері арқылы ғана адам өзінің жаратылысына сай кемелділік дәрежесіне жете алады», – деп отбасында өзара көмек пен ынтымақ болғанда ғана ортақ мүддеге қол жеткізуге болатындығын және сол арқылы әрбір отбасы мүшесі өз мүддесіне, бақытына қол жеткізетіндігін түсіндіреді.

Бүгінгі күні біз қазақ қоғамындағы отбасы тәрбиесінің ұлттық дәстүрлерін жаңғыртамыз деп жүргенімізде, өскелең ұрпақтың ұлттық дәстүрден алшақтап өсуі барған сайын отбасы тәрбиесін жұтандатпақ. Оның үстіне қалыпты отбасыларындағы тәрбие де көпшілікті алаңдатарлықтай жағдайда. Нақтылап айтқанда, отбасыларындағы ажырасу саны жыл өткен сайын азаймай отыр, 2008 жылғы көрсеткіш бойынша 135280 адам үйленіп, оның 35852-сі ажырасқан (26,5%). Сонымен қатар, 7530 кәмелетке толмаған бала қаңғыбас атанып, үйінен кетіп қалған. Жас-өспірімдер арасында жүйке ауруларына шалдығып, өз-өзіне қол жұмсау артып барады, бір ғана Оңтүстік Қазақстан облысының өзінде 2010 жылдың өзінде 10 бала өмірден озған /1/. Мұндай көрсеткіштермен ұрпақ тәрбиесін ұлттық бағытта ұйымдастырып, қалыптастыру мүмкін емес. Сондықтан, бүгінгі отбасы тәрбиесі мазмұны мен технологиясын ұлттық бағытта жетілдіру жолдарын қарастыру қажет. Отбасы тәрбиесін тиімді ұйымдастыруға деген сұраныстың болуымен қатар, оны ұйымдастырудың бір жүйеге келтірілген механизмдері жасалмаған.

Осы тұста, біз отбасы тәрбиесінің мәні мен міндеттерін және оның тұлға қалыптасуындағы маңыздылығын түсіндіретін алғашқы сауаттандыру жұмыстарын мектеп, кәсіптік білім беру мекемелері және т.б. мекемелерден бастап ұйымдастыру қажет деп білеміз.

Мектеп қабырғасындағы жоғары сынып оқушыларымен жүргізілетін болашақ отбасылық өмірге дайындық жұмыстары жоғары оқу орнына бармайтын, еңбекке араласатын жастар үшін маңызды. Себебі, бүгінгі жастар арасында (Оңтүстік облыстарда) мектеп қабырғасында жүріп тұрмыс құрып жатқан да жастар бар. Сондықтан да, отбасын құрудың маңыздылығы мен отбасы

өмірін ұйымдастырудың функциялары туралы алғашқы ақпараттар берілгені дұрыс. Осы тұста мектеп пен отбасы бірлескен жұмыстарын жетілдіру арқылы ұл, қыз тәрбиесіне жете көңіл бөлу қажет. Мектеп бағдарламасына енген «Валеология» пәндері мазмұнындағы ақпараттарды ұлттық бағытта толықтырып, оның оқытылу әдістемесін, ақпараттың түсіндірілу механизмін жетілдіру қажет. Баланы болашақ отбасылық өмірге даярлай отырып, оның жеке басының гигиенасы мен денсаулығын сақтау мақсатында болашақ ұрпағы мен әулет дамуын жалғастыру жолдарын дәстүрлі де ғылыми ақпараттармен байланыста оқытатын жаңа жүйе жасау қажет. Жоғары сынып оқушыларын отбасылық өмірге даярлауда медициналық және психологиялық тұрғыдағы білімдер жүйесімен қаруландыру мектеп оқушыларының жеке басын қалыптастыруға ерекше ықпал етеді.

Ал, жоғары оқу орындарында болашақ маманды даярлаумен қатар олардың отбасылық өмірді ұйымдастырудағы біліктілігін жоғарылату маңызды. Өкінішке орай, бүгінгі жас маман отбасы тәрбиесін ұйымдастыруға психологиялық-педагогикалық тұрғыдан кеңес беруге дайын емес. Түріктің ұлы ғұламасы әл-Фарабидің «Тек бақытты адамдар ғана ізгі істер атқаруға қабілетті болады» деген ұлағатты сөзін ескеретін болсақ, отбасында татулық пен береке болған ортадан шыққан маман ғана қоғамға пайдалы істермен айналыса алмақ /2/. Сондықтан, кәсіби білім беру мекемелерінде «Отбасы педагогикасы» пәнін ендіру қажет деп білеміз. Бұл пәннің мазмұны отбасы мәртебесі мен адам тәрбиесіндегі рөлін, отбасы функциялары мен оны ата-ана тарапынан жүзеге асырудың жолдарын, тұлға қалыптасуындағы отбасы ортасының ықпалын, ерлі-зайыптылардың бір-бірінің алдындағы міндеттері мен қарым-қатынастарының сипатын, олардың балалары алдындағы парыздары мен тәрбие міндеттерін айқындап беруді қамтуы тиіс.

Бүгінгі отбасыларына бала тәрбиесінде психологиялық-педагогикалық кеңес беретін және көмектесе алатын мекеме – мектеп болып табылады. Мектеп мұғалімдері жоғары оқу орындарынан арнайы дайындықпен келгенде ғана отбасы тәрбиесі проблемаларын шешуге қабілетті болмақ. Осы тұста ата-

аналардың да отбасы тәрбиесін ұйымдастыру бойынша білімдері мен ынта-ықыластары біркелкі емес. Сондықтан, ата-аналар жиналысында бәріне ортақ мәселе – бала тәрбиесін тиімді ұйымдастыру мақсатындағы тәжірибелер мен теориялық тұжырымдарды талқылап, пікір алмасу маңызды. Сынып жетекшісі бағыт-бағдар беріп, тақырыптың бір арнада өрбуін қамтамасыз етіп отыруы тиіс. Бастауыш сынып оқушысының бойында кездесетін әлеуметтік, психологиялық, педагогикалық және физиологиялық даму өзгерістерімен қатар, оларды қалыптастыру жолындағы ата-ана әрекетін ұйымдастыруды бірге үйрену қажет. Сонда ғана бала дамуымен туындап отыратын мәселелер бойынша тақырыптар таңдалып, сөзге арқау боларлық тақырып шығып отырады. Осылайша, біртіндеп ата-аналардың да отбасы тәрбиесін жетілдіру бойынша сауаттылығын жетілдіріп отыру тиімді. Сонымен қатар, ата-аналардың есте ұстар басты қағидасы – әрбір ата-ана балаларын дәл өзіндей етіп емес, өзінен асып түсетіндей етіп тәрбиелеуі керек екендігін ұмытпауы тиіс. Өйткені, олардың заманы ата-ана заманына қарағанда әлдеқайда талапшыл болмақ. Соны басты назарда ұстау керек /3/.

Бүгінде халқымыз тілі мен ділін және дінін қайта жаңғыртып, оның нұрлана түсуіне атсалысып жатқанда өз балаларымен қоса өзге балаларға деген жанашырлық танытып жатқандар да жоқ емес. Нақтылап айтсақ, 1999-2010 жылдар аралығында Қазақстан Республикасы бойынша 31929 бала асырап алынған, ал 2010 жылдың өзінде 1048 ата-ана бала асырап алуға өтініш білдірген. Бұл көрсеткіш 2009 жылғымен салыстырғанда 105-ке артық, 2006 жылмен салыстырғанда 294-ке артық /1/. Бұдан шығатын қорытынды, бала асырап алуға деген сұраныс өз еліміздің азаматтары тарапынан да артып отырғандығын көрсетеді. Әйтсе де, осы отбасыларында тәрбиеленіп жатқан балаларға ата-аналар тарапынан берілген тәлімдік өнеге қаншалықты дәрежеде скендігі нақты емес. Қалыпты отбасыларындағы тәрбие жағдайының біркелкі еместігін ескерер болсақ, бүгінгі отбасыларына психологиялық-педагогикалық көмек керек. Оның бір жолы – мектеп пен отбасының бірлескен жұмысын күшейту болмақ.

Бүгінгі отбасы жағдайында бала тәрбиесін ұйымдастыру көптеген ғылым саласынан білім де қабілетті болуды керек етеді. Ата-аналардың дені отбасын асыру мен олардың қажетін қанағаттандырумен уақыттарын өткізуде. Ал бала тәрбиесі назардан тыс немесе өзге адамның қолында болып отыр. Олай дейтін себебіміз, бүгінгі күні әрбір үйде демесек те, бес отбасының бірінде бала күтуші жалданып жұмыс істейді. Ата-бабаларымыздың ұлағатты өсиеттерін еске алатын болсақ, бұл табиғатымызға, қала берсе тәрбиемізге жат дәстүр дер едік. Түркі халықтарының ғұламасы Ж.Баласағұн, әрбір ата-ана баласын өзге жерде емес, баласын өз үйінде тәрбиелеуі тиіс деп атап көрсеткен болатын. Себебі, ерте елден кеткен бала отбасы мен туыстарына суық болып қалыптасады деп түйеді. Бізде бүгінгі күні бала өз отбасында тәрбиеленгенімен бөтен адамның тәрбиесі мен мейірімін алып өседі. Ата анасы күні бойы қызметте жүреді де бұл жағдай да Ж.Баласағұнның өсиетін ескеруді қажет етеді.

Жоғарыда қарастырылған мәліметтерге жүгіне отырып ойымызды тұжырымдасақ, қазақтың біртуар перзенті М.О.Әуезовтың «Ел болам десен, бесігіңді түзе!» /4/ деп айтқанындай әрбір дүниеге келген бала тағдырын мемлекеттік деңгейде отбасылық тәрбие жағдайында іске асыруды ойластыруымыз керек. Ол үшін қазақ отбасы тәрбиесін дәстүрлі ұлттық тұрғыда ұйымдастыруды қамтамасыз ететін «мектеп – отбасы – кәсіби білім беру мекемелері» арасындағы кешенді бірлікті сақтай отырып, отбасылық тәрбие жұмысын жүйелі жүргізу қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының статистикалық жылнамалығы. -Астана, 2011.
2. Әл-Фараби. Әлеуметтік этикалық трактаттары. - Алматы: Ғылым, 1975. - 305 б.
3. Жұмабаев М. Педагогика. - Алматы: Ана тілі, 1992. - 160 б.
4. Әуезов М. Адамдық негізі - әйел. 20-томдық шығармалар жинағы. - Алматы: Жазушы, 1984. -Т.15. -Б.7-9.

К.Ж.ТӨРЕБАЕВА

СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Ғылыми мақала мазмұнында қазіргі студент жастардың бәсекелестікке қабілетін дамытатын қарым-қатынас мәдениеті мәселелері қарастырылған. Студент жастардың қарым-қатынас мәселесі – қазіргі қоғамдағы өзекті зерттеу нысандарының бірі. Ұлттық қарым-қатынас мәдениетінің даму және қалыптасу тенденциясы, оны ұлттық рухани дәстүрлер негізінде қалыптастыру жастар тәрбиесіндегі басты қағида.

В статье затронута проблема культуры общения при формировании конкурентоспособности студентов. Взаимоотношения среди молодежи – актуальная научная проблема современного социального общества. С этой точки зрения развитие и тенденции формирования культуры национального взаимоотношения, продолжение его в духе национальных традиций является главным принципом воспитания молодежи.

Annotation

The problem of national education in the context of culture seems to be one of the most important and topical problems nowadays. The given article teaches students to keep national traditions and culture. The national character studies within the frames of psycholinguistics are directed toward the multi-measured cultural analysis on purpose to discover specific peculiarities of spiritual values, behavior ethnic stereotypes.

Түйін сөздер: ұлттық тәрбие, қарым-қатынас, студент, ұлттық қарым-қатынас.

Халықтық тәлім-тәрбие үрдісінен бастау алатын қарым-қатынас мәдениеті студент жастарға тәрбие беруде, олардың азаматтық тұлғасын қалыптастыруда маңызды орын алатыны сөзсіз. Студент – қазіргі заманымыздың көшбасшысы, ортаның қоғамдағы орнын айқын табуға, болашақ дамудың бағыт-бағдарын жүйелі тани білуге ұмытылатын мәдениетті тұлға.

Студенттің адамдық болмысын айқындайтын, кәсіби шеберлігін көрсететін ұлттық рухымыз – сыйластық, құрметтеу, жанашырлық мәдениеттіліктің басты шарты.

Қазіргі қоғам алдындағы студент жастардың оқу ізденісіне құлшынысын ояту мен ортадағы беделін көтеру жолында ұлттық рухани қазынаны қарым-қатынасынан бөлек қарастыруға болмайды. Жас адам бойындағы ғылым мен білімге деген құлшыныс студент пен оқытушы арасындағы қарым-қатынасты көрсетеді.

Студентті тұлға ретінде төмендегідей үш жағынан сипаттауға болады:

1. Психологиялық жағынан тұлға қасиеттерінің өзара бірлігін көрсетеді, яғни, темперамент, мінез, қабілеттің бірлікте дамуы, психологиялық жағдай және пайымдаулардың дамуға әсер етуін көрсетеді. Сондықтан жеке студентті зерттеу барысында әр адамның өзіндік ерекшелігін, оның психологиялық жағдайы мен қасиетін ескеруді түсіндіреді.

2. Әлеуметтік тұрғыда, студенттің белгілі бір әлеуметтік топқа, ұлтқа, жататындығына байланысты туындайтын қоғамдық қатынастар және оның мәнін түсінуі, байланысы мен орны қарастырылады.

3. Биологиялық тұрғыда, студенттің жоғары жүйке қызметінің типін, анализаторлардың құрылысын, шартсыз рефлексстердің, инстинктерінің, физикалық күшін және т.б. ерекшеліктерін қарастырады. Биологиялық даму тұқым қуалаушылық және туа біткен нысандарға байланысты болғанымен, ол белгілі бір жағдайларда өмір сүру шарттарына байланысты өзгеруі мүмкін.

Тұлға ретінде студенттің мұндай қырларың зерттеу оның білім сапасы мен психологиялық мүмкіндіктерін, жас және тұлғалық ерекшеліктерін ашуға көмектеседі.

Студенттің жас кезеңі биологиялық, психологиялық, әлеуметтік дамуға негізделген, адамның ең жоғарғы нәтижеге қол жеткізетін шағы болып табылады /1/.

Егер студентті жеке тұлға ретінде зерттейтін болсақ, бұл адамгершілік және эстетикалық сезімдердің белсенді даму кезеңі, адам мінезінің қалыптасу және орнығу кезеңі, ең негізгісі, адам бойында азаматтық, кәсіби-еңбек және т.б. әлеуметтік рольдердің берік қалыптасатын кезеңі болып табылады. Бұл кезең «экономикалық белсенділік» кезеңнің басталуымен де тығыз байланысты. Демографтар «экономикалық белсенділік» кезеңі деп адамның дербес өндірістік қатынасқа түсуін, еңбек жолының басталуын және отбасы құруын айтады.

Бұл кезең студент тұлғасының құндылық бағыттылығы мен кәсіби-мүмкіндіктердің өсуі, қабілеттілік деңгейінің белсенді қалыптасуы, мінезі мен интеллектісін қалыптастырудың негізгі кезеңі ретінде ерекшеленеді.

Студент тұлғасына қатысты зерттеулерде оның ішкі дүниесінің қарама-қайшылықтары, өз ерекшеліктерін табудағы және жоғары мәдениетті жеке тұлғаны қалыптастырудағы қиыншылықтары болатындығы атап көрсетіледі.

Студенттік кезең – интеллектуалдық және дене дамуына әсер ететін көптеген факторлардың пайда болуымен де ерекшеленеді. Бір жағынан, дамылсыз артып келе жатқан шығармашылық мүмкіндіктер, интеллектуалдық және дене күштерінің дамуы студенттің сыртқы бейнесінің өзгеріске түсуімен қатар келеді. Студенттік кезеңнің ерекше әлеуметтік жас мөлшері ретінде 17-ден 25-ке дейінгі аралығы алынады. Бұл жас кезеңінде тұлға зерделік, динамикалық өзгерістеріне байланысты өзгеріп отырады. Сол себепті, оқу-тәрбие жұмыстарының қандай формалары болса да осы ерекшеліктерді есепке алуы қажет етеді. Ұлттық тәрбие жұмыстарын жүргізуде де бірден-бір ескеретін мәселе – тұлғаның жас және дара ерекшеліктері. Бұл жағдайда, студенттерге ұлттық тәрбие беруде оның психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес,

жұмыс мазмұнын ғылыми мағлұматтар мен халық тәжірибесіне негіздей отырып жүргізу – олардың теориялық лайықтылығы мен практикалық іскерліктерін дамыту, өз ұлтының этникалық салт-дәстүрлер мен әдег-ғұрыптарын еркін дамуына құқылы екенін санасына сіңіру, ұлттық қарым-қатынас пен мәдениеттілік үлгілерін педагогикалық үдерісте меңгеруін қамтамасыз ету, ұлттық сана-сезімі мен жауапкершілігін қалыптастыру сияқты психологиялық-педагогикалық шартты факторларды есепке алу қажет.

Жоғары оқу орындарында оқу кезеңі жастықтың екінші кезеңімен немесе кемелдеудің бірінші кезеңімен сәйкес келеді және тұлғалық ерекшеліктердің орнығуындағы қиындықтарды білдіреді (В.Г.Ананьев, А.В.Дмитриев, И.С.Кон, В.Т.Лисовский, З.Ф.Есарева). Бұл кезеңдегі адамгершілік дамудың өзіне тән ерекшелігі ретінде тәртіптің саналы мотивтерінің ұлғаюын айтуға болады/2/. Осы шақта жоғары сыныптарда толық меңгерілмеген алдына мақсат қоя білу, табандылық, қайсарлық, дербестік, ынталылық, өзін-өзі ұстау сияқты қасиеттер біршама орнығады, мораль мәселелеріне деген қызығушылықтары артады (мақсаттар, өмір сүру, махаббат, парыз, сенім және т.б.).

Жоғары мектеп жасынан студенттік кезеңге өту кезеңі қиыншылықтарға және дағдылы өмірлік қатынастарды өзгертуге әкеледі. Бұл қайшылықтар әлеуметтік-психологиялық сипатқа ие болады. Оған студенттің интеллектуалдық және дене күшінің шарықтауы, оның өспелі қажеттілігін қанағаттандырудағы уақытының жетіспеуі мен экономикалық мүмкіндіктерінің шектеулілігі арасындағы қайшылықты жатқызуға болады. Егер жоғары сыныптағы мектеп оқушысының қызығушылығы сан алуан болса, студенттің қызығушылығы кәсібиленген, яғни бір жағынан тарылған, ал екінші жағынан таңдаған саласы бойынша кеңейтілген сипат алады.

Студенттік кезеңдегі өз бетімен жасалатын әрекеттер нақты практикалық сипатқа ие болады. Бір жағынан, теориялық білімдер практикалық сабақтарда пайдалану арқылы тексерістен өтсе, екінші жағынан абстракцияланған теория жүзіндегі білімнің практикада, күнделікті өмірде, тіпті тұрмыста қажеттілігі анықталады/3/.

Студенттік кезеңде ізденімпаздыққа, идеал мен шыңдыққа талпыныс жоғары болады және жеке көзқарастардың қалыптасуы аяқталып, ақыл-ой мен мінезді бағыттау деңгейіне жетеді. Сондай-ақ, бұл кезең интеллектуалдық және дене дамуына әсер ететін көптеген факторлардың пайда болуымен ерекшеленеді. Психологтардың дәлелдеуінше, жаны интеллектілік дамудың жеңілдеу кезеңі 19-26 жас аралығына сәйкес келеді.

Жоғары оқу орындарына қабылданған адамның өз хуші мен қабілетіне және өзінің әртүрлі қызығушылықтарымен өмірге деген үмітін оятады. 3-курстың соңында мамандық таңдау туралы мәселе талқылаумен шешіледі.

Біздің зерттеулерімізде, төрт ірі жоғары оқу орындарының жоғары курстарында оқытын студенттердің 64%-ы өздерінің болашақ мамандықтары олардың қабілеттері мен қызығушылықтарына толық сәйкес келетіні туралы мәліметтер көрсетеді /4/.

Әлеуметтік-психологиялық жағынан алғанда студенттер қауымы жоғары білім деңгейін қажетсінуімен, мәдени белсенділігімен және танымдық әрекетінің жоғарылығымен ерекшеленеді. Сонымен қатар, студенттер қауымы - әлеуметтік белсенділігі жоғары, интеллектуалдық және әлеуметтік кемелденуі үйлесімді сәйкестірілген топ болып табылады. Студенттердің осы ерекшелігі негізінде оқытушының оған педагогикалық пікірталастағы тең әріптесі, қызығушылығы мол тұлға ретіндегі көзқарасы болуы керек.

Тұлғалық-шығармашылық көзқарастың арнасында студент педагогикалық әрекеттестіктің белсенді қызметін өз бетінше ұйымдастыра білетін субъект ретінде қарастырылады. Оған нақты кәсіпке бағытталған міндеттерді шешуге арналған танымдық және коммуникативтік белсенділік тән. Студенттер үшін оқудың негізгі бағыты контекстік болып табылады.

В.Г.Ананьев мектебінің зерттеушілері студенттік шақты даралық және вариативтілігімен ерекшеленетін интеллектілік дамудың күрделі кезең екенін көрсетеді. Бұл кезеңдегі адам интеллектісінің өзегі мен осы қызметке кіретін «шыңдар» және «қызығушылықтың үздіксіз алмасуымен» сипатталады /5/.

Студент оқу қызметінің субъектісі ретінде көрінеді және екі түрлі мотивация – табыс мотивациясы мен танымдық мотивациясы арқылы анықталады. Табыс мотивациясы – адамның оқу-танымдық қызметінің негізі болып табылады және оның табиғатына сәйкес келеді, студенттер мен оқытушылардың дұрыс қарым-қатынасы аяуалында дамины. Табыс мотивациясы оқытуда танымдық және кәсіби мотивацияға бағынады.

Жоғары білім алу барысында еңбек және кәсіби қызметтің берік негізі қалыны. Оқу барысында ментеріттен білім, білім, таным- оқу қызметінің пәні ретінде амаз, кәсіби қызмет құралы ретінде көрінеді. Оқу субъектісі болып табылатын студенттердің маңызды көрсеткіші ретінде оның оқудың барлық түрлері мен формаларын орындай білуін айтуға болады.

Тәжірибе көрсеткеніндей, жастарды тәрбиелеуде жоғары жетістікке тек оқыту мен тәрбие бірлігі арқылы ғана қол жеткізуге болады, сондықтан оқытушыларға оқыту процесін өткізуге дайындалумен қатар, студенттерді тәрбиелеуде өзінің жеке тәсілдерін қалыптастыру маңызды фактор болып табылады. Жастардың қызығушылығы қазіргі ғылым мен техниканың өркендеуінің арқасында шексіз ақпараттар көлемінің өсу себебімен күрделеніп келеді, сол себепті, студенттерге қойылатын талап та әртүрлі. Дегенмен, осы талаптардың негізгісі тәрбие, оқу үлгерімі және қоғамдық жұмысты ұштастыру болып табылады.

Студенттердің ғылыми тұжырымдары, батыл пікірлері, олардың ғылыми өсуіне, моральдық бейнесіне, білім алуы мен қоғамдық жұмысына, өндірістік тәжірибесі және т.б. міндеттеріне қатысты екендігін әрбір оқытушы ескеруі керек.

Бірінші курстарда жас адамның оқуға, болашақ мамандыққа деген көзқарасы қалыптасады, өзін-өзі тану белсенділігі артады. Болашақ маманның тұлғалық қалыптасуы басталады. Осы жағдайда студент бейімделудің екі жағын меңгереді: білім алу және әлеуметтік-психологиялық бейімделу. Бірінші жағы - оқу үдерісінің сипатына, мазмұнына, жағдайына, ұйымдастырылуына бейімделу болса, екінші жағы - академиялық топқа және қарым-қатынасқа бейімделуі, жеке мінез-

құлық стилі мен жолдастарымен қатынасын қалыптастыруы.

Студенттік шақтың психологиясын терең игеру оқытушыларға әр студентті жеке тәрбиелеу мен олардың ғылымға деген құштарлығын ынталандыру мәселелерін шешуде қажетті педагогикалық құрал болып табылады. Сабаққа дайындалу барысында оқытушы студенттік аудиторияның ерекшелігін, студенттердің білім деңгейін, оқу курсы, өз бетімен жұмыс жасау мүмкіндіктерін, практикалық тәжірибесін, кәсіби жұмысының сипатын т.б. шарттарды ескеруі керек. Студенттік аудиторияның ерекшеліктерін білу барлық оқу үдерісі барысында бірте-бірте жинақталады.

Мұның барлығы студент топтарындағы тәлімгер «куратор» ролінің маңыздылығын көрсетеді. Төменгі курс кураторларының міндеттерінің бірі – ұжымды құру, өз бетімен жұмыстың тиімді әдістеріне баулуға арналған әртүрлі оқыту түрлерін ұйымдастыру және студенттің ағымдағы оқу әрекетіне бақылау жүргізу болып табылады.

Студенттердің бейімделуі көп жағдайда 1-ші оқу жылынан кейін, яғни екінші оқу семестрінің аяғында және үшінші оқу семестрінің басында аяқталады. Студенттің тұлға ретінде дамуының әр курста өзіндік ерекшеліктері бар. 1-ші курс - бейімделу кезеңі, ал 2-курс - ынталы оқу кезеңі. Бұл кезде кең мәдени сұраныс пен қажеттіліктердің қалыптасуы орын алады. Үшінші курс көп жағдайда маманданудың басталуымен, ғылыми жұмысқа терең қызығушылық танытумен, сондай-ақ жан-жақты қызығушылық аясының болуымен байланысты. Соңғы курстарда болашақ мамандығымен оқу-өндірістік практика барысында практикалық тұрғыда терең танысу, өмірлік құндылықтардың көпшілігін қайта бағалау және болашақ қызметінің практикалық жағына мән беру, студенттік өмірдің ұжымдық түрінен біртіндеп арылу жүзеге асырылады.

Студентке әлеуметтік толысқан тұлға және ғылыми көзқарастар иегері ретінде қарау адамның дүниеге көзқарасын ғана емес, өміріндегі өз орнына деген көзқарасын да ескеруі қажет. Басқа сөзбен айтқанда, студент көзқарасының қалыптасуы, өзін белгілі бір қоғамдық құндылық иесі және әлеуметтік пайдалы тұлға екенін сезінуді білдіреді.

Олай болса, мемлекеттің одан әрі өркендеуінің негізгі тұтқасы болатын демократиялық қоғамды құратын нарасатты және білімді студент тұлғасын дайындауда ұлттық тәлім-тәрбиенің атқаратын маңызы зор екені сөзсіз.

Озық жетістіктерге негізделген білім нәрімен қатар, ұлттық тәрбие құндылықтарын бойына сіңірген ұрпақ қана ұлт тағдырын терең таразылап, болашағын барынша болжайтын қоғам сұраныстарына жауап беретін әлеуметтенген тұлға ретінде танылатыны анық. Бұл тұрғыда ұрпақтың ұлттық тәрбиесін жаһандық деңгейге көтеру, оны әлемдік деңгейде еркін насихатау қажеттілігі туындайды /6/.

Ұлттық тәлім-тәрбиемен қатар әлемдік тәрбиенің озық үлгілерінің тағылымы тәрбиедегі басты қажеттілік. Студент үшін басты қарым-қатынас – шығармашылық ізденісін дамыту. Шығармашылық ізденіс әрбір адамды қанаттандырады, жаңа биіктерге көтереді, өз-өзіне деген сенімдерін арттырады. Шет ел ғалымы Н.С. Лейтес қабілетке қажеттілікті былай түсіндіреді: «Іс-әрекеттің белгілі бір түрінде жетістіктерге жеткізетін – психологиялық қасиет». Адам өз-өзін тәрбиелеу, жетілдіру, білімін үнемі шындап отыру арқылы жоғары нәтижеге жетеді. Бұл бағытта акмеологиялық адамның шығармашылық қабілетінің даму заңдылықтарын зерттеудің мына бағыттарын қарастыруға болады:

- адамның кәсіби-шығармашылық шыңына жетудің жолдары мен ортасын анықтау;

- орта және жоғары білім алу барысында тұлғаның өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі дәлелдей алуы үшін оқыту мен тәрбиенің әдістері, мақсаты, құралдары, жағдайы қалай болу керектігін айқындау;

- студенттің өзін-өзі дамыта алатынын дәлелдей алуы үшін жоғары деңгейлі маманның кәсіби және жеке қабілеттерінің шеберлігін көрсетуі. Аталған ғылым саласының болашағы-жастардың адамдық тұлғасы мен рухани жан дүниесін дамытуға, қарым-қатынас мәдениетін көтеруге маңыздылығымен құнды. Қазіргі қоғамға іскерлік пен табандылық, тіл табыса білу өнері мен еңбекқорлық қажет. Әлеуметтік-тұрмыстық қарым-қатынаста тілдесе білудің мәні мен

әзімдік ерекшеліктері де жоқ емес. Алай қат-
сек:

— әлеуметтік-тұрмыстық қатынастағы
сөйлеуші ролі;

— іскерлік қарым-қатынаста қолданы-
латын сөздердің студент қауымы үшін маң-
дығы;

— отбасы ортасындағы жастардың сөй-
леуі, өзін-өзі ұстау мәдениеті;

— студенттердің өзара сөйлесу мәдениеті,
қарым-қатынастағы сыйластық, ізеттілік те-
лімі;

— студенттердің оқытушылармен қарым-
қатынас мәдениетін қалыптастыру, білім
ағуаржаулакершілік талаптарын сақтай білуі.

Әр халықтың қарым-қатынас мәдениеті-
інде әзімдік педагогикасы, ұлттық тәлім-
тәрбиесі, заң-дәстүр тағылым бар. Сол
дәстүрде болашақ жастардың отанымыздың,
патриотизмін, азаматтық дүниесін сақтай
білу үшін тұрын елін қадірлеу мәдениетін
қалыптастырудың маңызы зор.

Қарым-қатынас психологиясының адам-
ды ындығын даң таныта отырып, күйік қы-
меттерін жамарту үшін орта тәрбиесінің орны
ерекше орын алады.

Мектепке қалған немесе бұққа да қайы-
торға жарыққа орналасқан жастардың әр
түрлі қарым-қатынастағы ортасы болатыны
белгілі.

Студенттік топтардың қоғамдағы орнын
айқындау жастардың тұрмыстық - әлеуметтік
проблемаларды шешуге араласауынан баста-
лады. «Ұжым өнегесі, қоғамдық пікір - адам
психологиясын қалыптастырудағы қуатты
факторлардың бірі. Ол қоғамдық сананың
сипатымен белгіленетін жұртшылық пікірі,
адам мен қоғам арасындағы қатынастарды
реттеп отыратын әлеуметтік күш». Яғни, жеке
тұлғасының қалыптасуына қоғамдық пікір,
әлеуметтік топтардың оны қарым-қатынасқа
тәрбиелеудегі маңызымен құнды.

Ұжымдық қарым-қатынас пен мәдениет
негіздерін игеруде халықтық педагогиканың
орны ерекше. Қазақ халқының ғасырлар бойы
қалыптасқан қарым-қатынас мәдениетінде

адам өмірінің кезеңдерінің мәні болуы
ерекше қарастырылған. Әсіресе, адамның өмірі
өмірінің бірі - жастық шақ ине, студенттік
кезеңнің басталу шағы 7.

Қарым-қатынас мәдениетіндегі студент
жастардың тағы бір тағылым апар ортасы
— өнер мен кәсіп арқылы өмірдегі адамдық
қарым-қатынасты игеру. Студенттің болаша-
ғы іскерлік қарым-қатынаспен ерекшеленеді.
Қай мамандықта болмасын, адамдық нормаға
негізделген тәлім-тәрбиелен, халықтық сый-
ластық мәдениетінен өнеге алады 8.

Халықтық тағылымға негізделген қарым-
қатынасты жан-жақты таныу - студенттің
қалыптасу дәстүрінің алғы шарты. Студенттің
мәдениеті - қарым-қатынас арқылы дами-
тын үздіксіз процесс. Қорыта келе айтары-
мыз, студент жастардың қоғам арасындағы
адамдық қатынасын көтеру үшін өн еуат
қарым - қатынас мәдениетіне басты назар ау-
дару керек.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Захарова А.В., Тихонова Г.П. Наскостың
психологиялық-педагогикалық аспектісін зерттеу-
італьней работы студента. Психология
және педагогикалық қызығаруы студенттер - М., 1977.
2. Талызина Н.Ф. Управление процессом
усвоения знаний - М., 1984. - 344с.
3. Ляудис В.Я. (ред.) Формирование
учебной деятельности студентов — М., 1989.
— 240 с.
4. Әл-Фараби «Философиялық трактат-
тар». Алматы, «Ғылым». 1973.
5. Алтынсарин Ы. «Педагогикалық мұра-
лары». Алматы, «Рауан» баспасы, 1991.
6. Тәжібаев Т. «Жастарды тәрбиелеу ту-
ралы». — Алматы, «Жазушы», 1954.
7. Найзағарасева Е., Асылбекова М. «Мә-
дениеттану» (оқу құралы). — Алматы, ТОО
«Влада», 2003.
8. Ғаббасов С. «Ізгілік әліппесі», 1-кітап.
— Алматы, «Жазушы», 1974ж.

Ж.Қ. ИБРАИМОВА

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ӨЗІН-ӨЗІ ТӘРБИЕЛЕУДІҢ МАҢЫЗЫ

Аннотация

Мақалада тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі қарастырылған, тұлғаның өзін-өзі тану ерекшеліктері сипатталған. Қайта тәрбиелеудің бірнеше кезеңдері анықталып, жолдары көрсетілген. Өзін-өзі тәрбиелеудің тиімді бағдарламасының талаптары жайында мәселе көтерілген.

В статье раскрываются проблемы самовоспитания, характеризуются особенности самопознания личности. Определены некоторые ступени и показаны пути перевоспитания, рассмотрены вопросы эффективной программы самопознания.

Annotation

The article describes the problems of self-education. Characterized by particular self-identity. Some stages and the ways re-education have been determined. The problem of the requirements of an effective program of self-actualization has been considered.

Түйін сөздер: тұлға, тәрбие, қайта тәрбиелеу, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру.

Әрбір тұлға өзінің кемшіліктерін анықтауы қажет. Өзін-өзі бағалау ба-рысында студенттер өздері жойғысы келетін кемшіліктерін табады. Бұл кемшіліктердің шығу табиғаты әр түрлі болуы мүмкін. Бір жағынан, студент өз кемшілігін жағымды қасиеттің даму мөлшерінен қалып қойғаны ретінде қабылдауы мүмкін. Екінші жағынан, ол кемшілік ретінде өзінің идеалындағы бар қасиетке қарағанда өзіндегі жағымды қасиеті жеткілікті дамымаған деп санайды. Мұндай жағдайда кемшілікті маңайындағылар байқамайды, сондықтан оны жоюдың өзіндік ба-стамасы маңызды рөл атқарады.

Студенттің жағымсыз қасиеттерін кей-де оның кемшілігі деп түсінеміз. Өзін-өзі тәрбиелеу мақсатында жағымды қасиеттерді дамыту қажеттілігіне қарағанда, мұндай жағдайдағы өзін-өзі тәрбиелеу бойындағы жағымсыз қасиеттерді жоюды, яғни қайта тәрбиелеуді қарастырады. Қайта тәрбиелеу дегеніміз ескі жағымсыз таптаурынды жою деген сөз, міне осыдан келіспеушілік пайда болады.

Қайта тәрбиелеу бірнеше кезеңдерден тұрады. Дайындық кезеңі ішкі келіспеуші-ліктің пайда болуына себеп болатын алғы-шарттардың қалыптасуымен сипатталады. Тәрбиенің арқасында студенттің бойында ескі машықтары мен бейімділіктері қай-шылықта болатын мінез-құлықтың жаңа түрлері қалыптасады. Екінші, келіспеушілік кезеңінде, студенттер жағымсыз машықта-рынан бас тартып, адамгершілік қасиеттерін тұлғасына сіңіреді. Қайта тәрбиелеудің үшін-ші кезеңі өзінің жағымды идеалдарына елік-теп, өз кемшіліктеріне риза болмай, өзін-өзі тәрбиелеуге ұмтылады.

Кемшіліктерді жоюды мақсат ететін өзіндік тәрбие өзін-өзі тәрбиелеудің бағдар-ламасы бар болса ғана жүзеге асырылады. Ол өзін-өзі тәрбиелеуге қатысты белгілі бір іс-әрекетті жүзеге асыруды өзінің алдына міндет етуден, өз-өзіне сөз беруден тұрады. Көптеген адамдарға өзінің алдындағыға міндеттері мен өзіндік ережелерін жазбаша түрде жа-сап қоюының әрекеттері өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасын анығырақ құрастыруға, есінде

шелеу болады. Оларға өзін-өзі талқылау, өзіне-өзі тыйым салу мен өзін-өзі жазалау жа-тады.

Өзін-өзі талқылау – бұл өзінің әрекет-теріне, мінез-құлқына, ой өрістеріне деген шы-найы наразылығы. Адамның өзіне сын көзбен қарауы тұлғаның рухани денсаулығының көрсеткіші болып табылады. Ол тұлғаны өзін-өзі жетілдіруіне итермелейді, студент-ке өзіне-өзі риза болып тоқтап қалуына мүмкіндік бермейді. Бұл іштей мойындалған қанағаттанарлықсыздықтың көрінуінің түрі сан алуан. Бұл ішкі диалог ретінде жүзеге асырылатын өзіндік сын түрінде де, өз ұятын қазбалауы да, өзінің тар пейілі мен ұстанымның жоқтығына көрсеткен ашулы монологы түрінде де болуы мүмкін. Алайда, қандай да болмасын түрдегі өзіндік талқылау өзін-өзі жетілдіруге әкеледі.

Өзіне-өзі тыйым салу – бұл бір нәрсені қатты тілеген кездегі өзіндік ниеттерінен бас тарту дегенді білдіреді. Бұлаамалдың шектеулік қызметі: студенттердің күш-жігерін нақтылы бір өзіндік міндеттемелеріне шоғырландыру. Өзіне-өзі тыйым салу айналысындағы адам-дармен болатын келіспеушіліктердің алдын ала отырып, іштегі пайда болатын қарама-қайшылықтардың шешімін табуға мүмкіндік береді. Тілектер тартылысы кезінде бұл амал адамның өзіндік дамуына ықпал ететін қозғаушы күштерді бірінші кезекте жүзеге асыруға көмектеседі. Адам өзіне-өзі тыйым салуы қолдану арқылы өзін-өзі тәрбиелеу жолынан тайып қалатын әрекеттерге тойтарыс береді.

Өзіне тыйым салуының әрекетше бір түрі болып өзіндік бұйрық саналады. Тыйым салудың қатты әрі кәсіптің кіткен түрі: «Тәу-һидіс ықпал», «Тыйым» және т.б.

Өзін-өзі көңілді амалдарына көбінесе өзін-өзі жазалауы жатады. Алайда, көптеген психологтар мен педагогтар бұл амалдың қолданылуына қарсы. Өзін-өзі жаза-лаудың жазалаудан айырмашылығы мына-да: ол тұлғаның өз күнәсін уайымдап, бас тартуының амалы болмай, олардың нәтижесі болады. Студенттің өз күнәсін мойындап, өз-өзіне риза болмауы маңызды [2]. Өзін-өзі жаза-лау бұл уайымдарды тереңдетпейді, керісінше оларды жеңілдетеді. Сондықтан, өзін-өзі жа-залау іс жүзінде өзін-өзі тыныштандырудың

амалы ретінде болады.

Айтылғандар студенттердің басқаларды ренжіткен кезде кешірім сұрау керектігін олардан ересектердің талап етуіне де қатысы бар. Осындай, өз күнәсін ойламай, өз қы-лығының адамгершілікке сай еместігіне көз жеткізбестен «ұрысып, балағаттау» ке-шірім сұрау да, студентке тәрбиелік ықпал бермейтін, керісінше оның мінез-құлық қалыптарын жасанды түрде ғана сақтап жүруіне бейімдейтін «күнәні жуып-шаюдың» түрлерінің бірі болып табылады. Өзін-өзі жазалаудың қауіпті жақтарын да ескерген жөн, өйткені студенттердің бойында өз-өзінен бас тартуы мүмкін.

Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеу дегеніміз – ұдайы түрде өзін-өзі бақылауды талап ететін ұзақ та үздіксіз үрдіс. Табандылықтың жоқтығы арқылы білінетін жалқаулық өзін-өзі тәрбиелеудің аса маңызды кедергісі болып табылады.

Өзіндік іс-әрекет пен мінез-құлықты басқаруға күш беретін өзін-өзі тәрбиелеу үрдісі барысындағы ішкі реттеуіш рөлін өзін-өзі бақылау атқарады. Өзін-өзі бақылауды меңгеру және оны күнделікті өмірде тиімді пайдалану адамнан ақыл-ой мен ерік күштерін шығаруын талап етеді. Әсіресе өзін-өзі жетілдірудің бастапқы кезеңінде. Сондықтан, ол балалардың көпшілігі мен кейбір ересек адамдарда онша дамымаған. Өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі ұстау, яғни өзінің эмоционалдык реакцияларын қадағалап отырумен тығыз байланысты. Адам өзін-өзі ұстауы арқасында ашуын, тітіркендіргіншілігін төмен, қорқықтық пен шектенушілігін жеңе алады.

Студент өзін-өзі бақылаудың дамыта оты-рып, ая негізгі ықпалдары ақыттың, әйне-гі бақылаудың шағын мерзімді тағайындап алуы керек. Сонда кейін бақылау мерзімдері игырықшап шығатын, жазар бақылау қызы-дар ынаы көбеюі кәжеп. Іс-тәжірибесінде өзін-өзі бақылау маңысқа айналды.

Өзіндік қорытынды – өзін-өзі тәрбие-леу бағдарламасына қатысты еткен уа-қыт жайлы өз-өзіне қорытынды жасау. Өзіндік қорытындының мақсаты – адам-ның өз алдындағы міндеттемелерін дер кезінде тиянақты түрде орындауына де-ген жауапкершілігін арттыру. Бұл амал-ды ұдайы түрде пайдалану өзін-өзі жетіл-

дірудің, реттеуішінің рөлін атқарады. Өзіндік қорытындылар аралық және жалпылама болып бөлінеді. Аралық өзіндік қорытындылаудың мақсаты – өзін-өзі жетілдіру бағдарламасындағы келеңсіздіктерді уақытында жою және осыған сай өз-өзімен жұмыс істеу әдістемесін өзгерту. Жалпылама өзіндік қорытындының мақсаты – өзін-өзі тәрбиелеудің жаңа бағдарламасын жасау мақсатында, алынған міндеттемелерді орындау барысында жасалынған жұмыстың нәтижелерін қорытындылау. Егер студент күнделік жүргізетін болса, онда өзін-өзі бақылау мен өзіндік қорытынды жеңіл жасалатын болады. Мұндай жағдайда студент өзін-өзі тәрбиелеу бойынша бүгін, бір апта ішінде немесе бір ай көлемінде не істеу керектігін ұмытып қалмайды. Сондай-ақ, жасалынған әрекет жайлы жазып отыру қорытынды жасауға, талдау арқылы өзін-өзі тәрбиелеудегі ақауларды табуға және оған түзетулер енгізуге мүмкіндік береді. Күнделіктің жағымды рөлін сипаттай келе көптеген авторлар мынадай тұжырымға келді: күнделік адамға оқиғаларды есіне түсіріп, олардың мағынасын ойлауға көмектеседі, болған оқиғаларды және олар жайлы ойды тіркеп отыруға дағдыландырады, іс-әрекеті мен мінез-құлқына талдау жасауға,

бағдарламаны құрастыруға, оның орындалуын қадағалауға және оған түзетулер енгізуге ықпалын тигізеді. Бірақ, күнделік жүргізуге қарсы шығатындар да бар. Олар былай деп санайды: күнделіктер адамның толыққанды белсенді іс-әрекет жасауына кедергі келтіреді, оларды өздерінің тұлғасын түрлендіретін жұмыстан алшақтатады /3/.

Осылайша, өзін-өзі тәрбиелеу дегеніміз бірнеше құрамды бөліктерден тұратын және сана мен еріктің қатынасуымен белгілі бір кезеңдер арқылы жүзеге асатын күрделі үрдіс. Өзін-өзі тәрбиелеуде, адам өзі үшін ең болмағанда екі нәрсені түсініп алуы қажет: өзінді армандағы қандай мақсатқа арнауын қажет және бұл мақсатқа қалай жету керек. Міне, осы бағдарламаны өмірде жүзеге асырудан мінездің қалыптасуы басталады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. Т.2. – М., 1989. – 86 б.
2. Эльконин Д.Б. Психические развитие в детских возрастах. – М., Воронеж, 1995. – 48 б.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М., 1989. – 4 б.

З.Ш. КАРАКУЛОВА

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ВУЗЕ**

Аннотация

В этой статье рассматриваются сущность, виды и формы развития психологической службы вуза, обеспечивающей условия для развития субъектного потенциала личности.

Мақалада жоғары оқу орнындағы тұлғаның субъективті дамуын қамтамасыз ететін психологиялық қызметтің мәні, түрлері және даму формалары қарастырылады.

Annotation

The article touches upon the psychological consulting principles. The author extends the ways of psychology and psychotherapy.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологическая служба, виды психологической помощи, их особенности, психокоррекция, психологическое консультирование, психотерапия.

Подготовка профессиональных специалистов на современном этапе определяется кардинальными изменениями, происходящими в казахстанском образовании, появлением новых ценностей, связанных с саморазвитием, самообразованием и самопроектированием личности.

В настоящее время высшие учебные заведения являются системой, призванной создавать условия для становления и развития личности как субъекта труда, познания и общения. В связи с этим возрастает роль психологической службы вуза, обеспечивающей условия для развития субъектного потенциала личности, более адекватного осознания молодым человеком путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе, для повышения собственной психологической устойчивости в преодолении различных трудностей. Именно она и должна выступать как научно-методический и практический центр, реализующий психологическое сопровождение развития личности студента в образовательной среде вуза. Наличие и функционирование психологической службы вуза является одним из свиде-

тельств высокого уровня развития высшего образования в стране /1/.

Идея создания психологической службы в педагогическом вузе не только важнейший ценностный ориентир педагогического образования в высшей школе, но и предмет поиска научно обоснованных путей оказания помощи молодым людям в сложном процессе «вхождения» в атмосферу профессиональной деятельности.

Развитие личности как субъекта профессиональной деятельности в единстве объективных и субъективных факторов осуществляется в аспекте постижения тонкостей профессионального мастерства и реализации в профессиональной среде. Особую значимость приобретают вопросы, связанные с раскрытием механизмов оптимальной взаимосвязи сторон *Я как личность* и *Я как профессионал*, актуализации резервных возможностей обучающегося в учебном процессе и научно-исследовательской деятельности в вузе. Размытость социально-экономических перспектив развития общества выдвигает на первый план вопрос подготовки не профессионалов узкого профиля, а мобильных личностей, имеющих

потенциал успешности. В этой связи требует своего разрешения проблема целостного осуществления психологического сопровождения развития личностно-профессиональной успешности студентов, это и может обеспечить психологическая служба педагогического вуза.

Научными предпосылками создания и развития психологической службы вуза явились научно-практические исследования зарубежных ученых А. Адлер /2/, Л. Анастаси /3/, С. Верх, А. Бине, Г. Витцлак /4/, Т.Р. Крахтхил, И. Шванцара, Г. Фигдор и др. /5/ и отечественных психологов Б.Г. Ананьева, С.М. Глушаковой, И.В. Дубровиной /6/, Ю.М. Забродина, Б.Б. Коссова, В.А. Лабунской, Л.В. Меньшиковой, В.Н. Мясничева /7/, Н.Р. Обозова, Н.М. Пейсахова, В.П. Пахомова /8/, С.Л. Рубинштейна, Г.Б. Скок и др. /9/.

Анализ и оценка сделанного в практике высшей школы по становлению и развитию психологической службы к настоящему времени, позволяет отметить наличие огромного количества эмпирического материала, авторских концепций, моделей, инновационных проектов психологических служб, но, к сожалению, до сих пор нет единой четкой стратегии функционирования службы в высшем учебном заведении, не отражена специфика деятельности психологической службы отраслевого вуза, не решена проблема подготовки кадров, не определены критерии эффективности деятельности и др. Выявление и научное обоснование условий эффективной деятельности психологической службы педагогического вуза составляет актуальность данного пособия.

В самом общем виде психологическая помощь в психологических словарях трактуется как профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента. «Психологическая помощь – вид помощи, который оказывает квалифицированный психолог человеку или группе людей в оптимизации психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, общения, реализации индивидуальной и особенно групповой деятельности» /10/.

Оказание помощи в психологической службе требует перехода от классификации, основанной на феномене болезни (медицин-

ская парадигма), к собственно психологической классификации человеческих проблем.

Изучение основных видов психологической помощи, а также методов работы приводит к заключению, что на настоящий момент и, скорее всего, в ближайшем будущем, единое основание для классификации вряд ли будет найдено. Причиной этого является многообразие существующих видов, типов и форм, уровней, а также школ психологической помощи. Сложно представить себе, как их объединить в какое-либо ограниченное количество групп, принимая во внимание такие факторы, как нижеследующие.

- Некоторое смешение понятий «вид», «форма», «уровень» и т. п. Это происходит из-за различного определения и понимания психологической помощи разными авторами, отнесения ими того или иного понятия к «виду», «типу» или «форме» помощи. Кроме того, придается различный объем и содержание одному и тому же конкретному понятию, различная значимость, удельный вес, воздействие на психическую сферу пациента.

- Невозможно выделить все основания для классификации, так как спектр оказываемой психологической помощи в настоящее время очень широк, а главное, продолжает формироваться, углубляться и расширяться. Происходит как интеграция, так и разделение методов, выделение одних методов из других. Возникают и совсем новые методы, техники и методики, производятся практические исследования и теоретические разработки. Поэтому возникают большие проблемы с оперативной систематизацией, и, собственно, с созданием какой-либо систематизации, претендующей на полный охват всех видов психологической помощи.

Один и тот же вид психологической помощи может быть по разным основаниям отнесен либо в различные группы, либо может попасть в два и более класса одновременно, а может вообще не войти ни в один из них. Так, экстренная психологическая помощь может оказываться в рамках различных школ, но вряд ли применим, например, подход арт-терапии. Осуществляется экстренная помощь может как в форме индивидуальной консультации (очно, по телефону доверия и т.д.), так и в групповой форме (обычно при оказании

помощи жертвам катастроф, террористических актов и др. массовых психотравмирующих событий), но трудно представить себе (хотя теоретически и возможно) экстренную помощь в форме психологической помощи в вузе в связи с краткосрочностью воздействия и направленностью этого вида помощи на снятие последствий конкретного стрессового воздействия.

На наш взгляд, в настоящее время найти исчерпывающую классификацию видов психологической помощи не представляется возможным. Во-первых, нет единого критерия выделения вида, и, по всей видимости, он не может быть найден в ближайшей перспективе. Но исследовать и разрабатывать дальше эту тему важно для понимания теоретических аспектов психологической помощи, для ее определения, понимания ее содержания, основных отличий и специфики каждого конкретного вида. А это служит одной из главных целей и задач психологической помощи и психологии как науки в целом – более качественного оказания помощи человеку, лучшего понимания запроса клиента.

Все виды и формы психологической помощи, такие как психологическая коррекция, психологическое консультирование, психотерапия и др., имеют общие черты, свои отличия и характерные для них особенности. Но у них есть общая цель – помощь и поддержка личности в процессе ее становления и развития, избавление человека от того, что мешает ему быть счастливым и гармоничным в окружающем мире.

Психологическая коррекция – это направленное психологическое воздействие на личность с целью обеспечения ее полноценного развития и функционирования, а также деятельность психолога по исправлению определенных особенностей психического развития личности /8/.

Эффективность психокоррекционной работы в большей степени зависит от психологической проблемы клиента и умения практического психолога подобрать к нему адекватные методы психологического воздействия. Методы психокоррекции многообразны и выбор их зависит от того, к какой психологической школе принадлежит психолог.

Следует разграничивать индивидуальные и групповые формы психокоррекцион-

ной работы. Наиболее типичной формой индивидуальной психокоррекционной работы практического психолога является консультирование. Как отмечается в научной литературе, психологическое консультирование, как молодое направление психологической практики, пока не имеет строго очерченных границ.

Г.С. Абрамова отмечает: «Суть психологического консультирования состоит в том, чтобы психолог, пользуясь своими специальными знаниями, профессиональными, научными, создал условия для другого человека, в которых он переживает свои новые возможности в решении его психологических задач»/11/.

Во многих определениях подчеркивается, что сердцевиной консультирования является взаимодействие между клиентом и консультантом (психологом). К. Роджерс, один из наиболее ярких представителей гуманистической концепции в психологии и основоположник «клиент-центрированной» терапии (т.е. терапии, при которой клиенты всегда находятся в центре внимания), выделил три основных принципа данного подхода /12/:

- каждая личность уникальна, обладает безусловной ценностью и заслуживает уважительного к себе отношения;
- каждая личность в состоянии быть ответственной за себя и свои поступки;
- каждая личность имеет право самостоятельно выбирать ценности и цели, принимать самостоятельные решения.

В настоящее время термин «психотерапия» не имеет однозначного толкования. При всем многообразии толкований прослеживаются два подхода: клинический и психологический.

При первом подходе психотерапия рассматривается как сфера научных знаний о методах лечения, влияющих на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности /9/. При втором подходе психотерапия определяется как особый вид межличностного взаимодействия, при котором клиенту оказывается профессиональная помощь психотерапевтическими методами (такими как арт-терапия, музыка-терапия, введение в транс и др.) при решении возникающих у него проблем или

затруднений психологического характера.

Основная цель второго подхода – не излечение от психических расстройств, а помощь в процессе становления сознания и личности, при которой психотерапевт предстает спутником клиента.

Условиями, необходимыми для успешной реализации психологического подхода к психотерапевтической работе, являются наличие психологического, а не медицинского образования, стремление ставить не клинический анализ и назначать лечение, а принимать человека таким, каков он есть, проявлять сострадание и сочувствие к нему, искренность и честность, поиск вместе с ним путей преодоления жизненных и служебных трудностей.

Следствием такого понимания психотерапии является распространение ее методов в педагогике, социальной работе, правоохранительных органах. Однако учитывая, что психотерапия начала формироваться в сфере медицины, что специальность психотерапевта предусмотрена в различных клиниках, целесообразно использовать понятие «психотерапия» применительно к работе практических психологов лишь в ситуациях, когда речь идет об устранении неврозов, фобий и других психосоматических проявлений. Когда возникает потребность в устранении менее болезненных отклонений (например, акцентуаций характера), то уместно использовать понятие «психологическая коррекция».

Таким образом, основанием для разграничения категорий «психокоррекция», «психоконсультирование» и «психотерапия» является цель воздействия на пациента (клиента) или оказания психологической помощи: лечение психических расстройств; коррекция акцентуаций характера и функциональных состояний (т.е. изменение, исправление того, что есть), развитие профессионально значимых личностных свойств (развитие потенциала).

Особенности психологического воздействия на внутренний мир человека (клиента) определяются исходной теоретической позицией, которую выбирает практический психо-

лог. Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время наиболее распространены такие теоретические подходы к психотерапевтической и психокоррекционной работе, применяемой в психологической службе, как психоаналитический (основанный на глубинной психологии); поведенческий (включает тренинги и программы модификации поведения); гипносуггестия и самовнушение (аутотренинг); нейролингвистическое программирование; гештальттерапия; экзистенциально-гуманистический подход и клиент-центрированная терапия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995, 2002.
2. Адлер А. О воспитании детей. – Ростов н/Д, 1990.
3. Анастаси Л., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб: Питер, 2003.
4. Витцлак Г. Основы психодиагностики // Психодиагностика: Теория и практика/ Под ред. Н. Ф. Талызиной. – М., 1986.
5. Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
6. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. – М., 1995.
7. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960.
8. Пахомов В. П. Психологическая служба в школьном образовании: учебное пособие / В. П. Пахомов, Л. А. Беляева, О. А. Осоргина [и др.] – Томск: Издательство ТГПУ, 2002.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
10. Психология. Словарь. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
11. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
12. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – М.: Психотерапия, 2007.

Ш.Т. КОЖАКЕЕВА

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье речь идет о читательской психологии школьников и теоретических основах ее изучения. Содержание произведения не отражается в голове читателя безотносительно к психическим процессам, происходящим в ней. Читатель сам воспроизводит, воссоздает содержание художественного произведения, внося в него проекцию собственной внутренней жизни. Результат чтения определяется умственной, душевной работой читателя.

Ғылыми мақалада оқушылардың оқырмандық психологиясы мен оны үйренудің қағидалық негіздері жайлы сөз етілген. Нағыз көркем әдебиеттің оқылуы еңбекті және шығармашылықты талап етеді. Себебі туындының мазмұны оқырманның басындағы психикалық үрдістермен байланыссыз болмайды. Оқырман көркем туындының мазмұнын жаңғыртып, қайта жаратып, оған ішкі дүниесінің проекциясын енгізеді. Оқылымның нәтижесі оқырманның ой жұмысы мен жан дүниесі арқылы анықталады.

Annotation

In this article we are talking about reading psychology of school children and its theoretical foundations of learning. The content of the work is not reflected in the reader's mind without reference to mental processes occurring in it. The reader produces, reproduces the content of the material, giving to it the projection of his own inner life. The result is determined by reading mental, and spiritual work of the reader.

Ключевые слова: словесное искусство, художественная литература, литературное произведение, читательская деятельность, круг чтения, художественное восприятие, уровни восприятия, читательское развитие.

Настоящая книга всегда направлена на то, чтобы заставить читателя думать. Чтение подлинно художественной литературы требует и труда и творчества. Ведь содержание произведения не отражается в голове читателя безотносительно к психическим процессам, происходящим в ней. Читатель сам воспроизводит, воссоздает содержание художественного произведения, внося в него проекцию собственной внутренней жизни. Результат чтения определяется умственной, душевной работой читателя. Поэтому чтение серьезной книги – всегда взаимодействие с ней и не все на такой труд, на серьезное чтение способны, не все готовы к нему. В этом процессе первостепенную роль играет приобщение читателя к чтению, обучение его всем приемам восприятия прочитанного.

Чтение способно принести удовлетворение, порой наслаждение. И в то же время предъявляет читателю растущие требования. Надо стремиться познать навыки чтения, овладеть приемами эстетического восприятия, постоянно накапливать духовный потенциал, под которым понимают осмысление всего приобретенного культурного богатства.

Таким образом, читать и быть читателем – не одно и то же. Это замечено давно. И также давно ясно, что прививать любовь к чтению и высокую культуру работы с книгой взрослым людям очень сложно. Такую работу надо начинать с юных читателей – школьников. Чтобы у ребят возникло действительно настоящее желание обратиться к серьезной книге, им необходима методическая, организационная и пропагандистская помощь со

стороны учителя. И нужно стремиться вырастить как можно больше талантливых, целеустремленных читателей, способных взять из книги главное — эстетическое познание жизни, самопознание, убеждение.

Читая подлинно художественное произведение словесного искусства, читатель сам «совершает открытие художественной истины, когда он воспроизводит в своем воображении картины жизни, следует за мыслью писателя, сочувствует его общественным, политическим, нравственным, эстетическим идеалам. Читатель самостоятельно постигает сложный мир образов произведения, в котором ему раскрываются глубокие обобщения жизненных процессов и явлений, человеческих характеров и поступков. Он вырабатывает в процессе чтения свою читательскую позицию, формирует оценку прочитанного, соотносит содержание произведения с действительностью сегодняшнего дня, с ее нравственными и эстетическими нормами» /1/.

Психологи давно пришли к выводу, что чтение художественного текста требует значительно больше времени, чем чтение текста научного. И дело не в сложности содержания, а в его образной специфике. Никифорова О.И. в связи с этим пишет: «Время, необходимое для того, чтобы возникло понимание слов, почти в три раза меньше, чем необходимое для возникновения в ответ представлений.... По-видимому, это обусловлено тем, что слово связано наиболее прочно и непосредственно со своим значением (обобщением) и менее прочно — с обобщаемыми им сигналами первого порядка»/2/.

Воздействие произведений искусства на личность определяется механизмом идентификации, сопоставления себя с героем произведения, эмоционального сопереживания в ходе прослеживания судьбы героя и «примеривания» ее, а в итоге уяснение и принятие или непринятие — на интуитивно-эмоциональном или же осознанном уровне — ценностей, идей автора произведения. Становление на позицию не только героев, но и автора произведения дает читателю возможность пережить действительность «в свете определенного мировоззрения», обогащая свой духовный мир, решая с помощью искусства свои личностные задачи. Но для этого читатель

должен иметь представления о специфике искусства как особого явления действительности, понимать язык искусства.

В самой структуре художественного текста заложена программа для организации восприятия, художественный образ воссоздается читателем «по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» /3/.

Сутью механизма художественного восприятия, таким образом, является ориентировка читателя на существенные элементы в отношении текста, которая может быть представлена как действие «прослеживания судьбы героя». Ориентиры эти даны в тексте, но в разных видах, жанрах литературы они оформлены по-разному. При последовательном сопоставлении структуры тех литературных жанров, видов, которые предпочитает юный читатель в том или ином возрасте (а это устойчивый, повторяющийся из десятилетия в десятилетие в разных странах социологический феномен), удастся увидеть логику постепенного развития, этапы усложнения ориентировки читателя в предмете искусства.

В фольклоре — «доистории литературы», в народной волшебной сказке уже есть все те инвариантные, повторяющиеся элементы, и связи, которые затем, трансформируясь, переходят в произведения литературы, сохраняя свое ориентирующее значение, организуя восприятие читателя. Последовательные изменения отдельных параметров, элементов в структуре таких основных типов литературы, как: 1) народная волшебная сказка; 2) бытовая или новеллистическая сказка; 3) «боевик» — рассказ о подвигах героя; 4) авторская сказка, рассказ, повесть, стихотворение; 5) детектив; 6) приключенческий роман; 7) произведения романтизма; 8) философское реалистическое произведение — приводят к качественным скачкам в развитии ориентировки читателя в структуре и содержании литературного произведения, то есть к качественным изменениям читательских «механизмов».

Читательская деятельность способна выступить движущей силой психического развития подобно ведущей деятельности ребенка. В дошкольном возрасте — это сюжетно-ролевая игра, в младшем школьном — учебная

деятельность, в подростковом – общение. Читатели разного возраста ищут в художественных произведениях удовлетворения своих интересов, потребностей, соответственно, в каждом из типов литературы «опредмечены» потребности и способности, актуальные для определенного возраста. С помощью именно данного типа литературы успешней всего формируются или совершенствуются ставшие необходимыми в этот период психологические новообразования. При этом читатель их может не осознавать. Но каждый тип художественной литературы способствует психическому развитию: так с помощью народных волшебных сказок закладываются представления о нравственных ценностях и вера в добро; в боевике предметом внимания оказываются отдельные качества характера (смелость, решительность, сообразительность, ловкость); детектив – «интеллектуальное приключение», способствует формированию у читателя сложной системы познавательных действий, интеллектуальной активности; в приключенческом романе выявляются мотивы человеческого поведения, такие качества личности, как самоотверженность, одержимость высокой идеей, жажда истины, верность любви и дружбе, отвага и мужество.

Развитие отдельных психических процессов, способностей: мышления, воображения, эмоций, нравственных представлений, духовного опыта читателя является, с одной стороны, необходимой предпосылкой для адекватного восприятия литературных произведений, с другой стороны, сами эти способности формируются в процессе чтения и других реализующих читательское развитие деятельности. С помощью определенных педагогических воздействий: грамотной организации источника психического развития (выбор круга чтения, оптимальных способов действий) и движущих сил развития (тех или иных видов деятельности ребенка) можно скорректировать многие дефекты читательской деятельности. Очевидно, что проблема возрастных возможностей восприятия художественной литературы также должна рассматриваться с позиции возможности и необходимости оптимизации всей системы психического развития ребенка.

Таким образом, рабочее определение понятия «читательское развитие» должно содержать два взаимообусловленных, взаимосвязанных аспекта:

1. Развитие собственно читательских потребностей, мотивов, интересов, способностей, а также тех видов деятельности, предметом которых выступает, в той или иной степени, литературный текст.

2. Развитие читателя как личности, поскольку за читательскими интересами и мотивами стоят личностные интересы, а деятельность, в которой читательское развитие реализуется, способна выступить движущей силой психического развития.

Отсутствие научно-обоснованной, целостной педагогической системы воспитания читателя, существенные проблемы педагогического процесса в семье, школе ведут к неоправданно большому разрыву как в уровнях читательского развития у детей-сверстников, так и в показателях читательского развития одного и того же ребенка. Так, например, сильно развитое сопереживание героям произведения, то есть ориентировка читателя в тексте на эмоционально-интуитивном уровне, может сопровождаться неумением осознать, объяснить смысл поступков героев и позиции автора, дефектом ориентировки вербального, дискурсивно-логического уровня, что приводит к тому, что юный читатель способен осуждать героя. Развитие эстетического вкуса может быть не связано с пониманием идеи автора и т.д. Такая картина может быть объяснена тем, что ответственные за развитие читательской культуры учащиеся не выполняют своих функций.

В условиях современной школы возможна коррекция некоторых сторон читательского развития ребенка, например, путем умелой пропаганды лучших книг, рекомендации определенных жанров. Так, по данным исследования, эмоциональное сопереживание героям хорошо развито у младших школьников. Учащиеся этого возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды, их суждения о поступках героев книг бывают категоричными, иногда односторонними, но, как правило, эмоционально окрашенными. Подростка интересует человек как носитель определенных свойств личности. Однако он не всегда

умеет оценить личность литературного героя в целом, объяснить мотивы его действий и поступков. Ученики старшего школьного возраста проявляют интерес к сложному внутреннему миру героя, стремятся познать отраженную автором действительность. Понимание же скрытого нравственного конфликта произведения, нравственных ценностей автора является для школьника-читателя наиболее сложным моментом. Для развития этой способности у читателей учитель должен не просто советовать лучшие произведения, но и вести систематическую, целенаправленную работу.

Следует иметь в виду, что пропагандистское воздействие опосредованно, оно как бы преломляется через психические состояния каждого конкретного читателя. Поэтому необходимо принимать во внимание и ряд особенностей читательского восприятия, связанных с организацией психики человека. Замечено, например, что холерики читают «запоём», интересы их быстро меняются. Быстро меняются и их предпочтения в выборе авторов, тем, жанров литературы. Бегло читают и сангвиники, однако не всегда внимательно. Они предпочитают новую, образную информацию и, следовательно, художественную литературу. Флегматики читают медленно, интересы

их более глубоки, предпочтения постоянны, эмоции приторможены. Меланхолики также читают медленно, при этом возбуждаются, у них сильно развиты отрицательные эмоции.

Рассматривая воспитание творческого читателя как целенаправленный длительный педагогический процесс, мы считаем его необходимым объектом изучения (путем постоянного наблюдения и периодических срезов) читательских интересов школьников, материалы которого на начальном этапе служат постановке целей работы как общих – для класса, так и конкретных – для каждого читателя, а на следующих этапах являются своеобразным индикатором, позволяющим педагогу наблюдать за изменениями в структуре читательских интересов школьников, в характере их читательского восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молдавская Н.Д. Воспитание читателя в школе. – М., 1968 – с. 5.
2. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972. – с. 46.
3. Беленькая Л.И. Социально-психологические проблемы чтения. – М., 1985. с. 177-179.

Г.М.ӘБЖАН

ЫМ ТІЛІ МЕН СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Бұл мақалада қазақ халқында қолданылған ым-ишарат тілінің ерекшеліктері, таралу мүмкіндіктері қарастырылған. Мақала тәжірибелік зерттеу деректерінің негізінде жазылған.

В данной статье рассматриваются особенности языка жестикуляции, применяемых в казахском народе, возможности его распространения. Статья написана на основе материалов практического исследования.

Annotation

In the given article the features of language gesticulation applied among the Kazakh people, possibilities of their dissemination are considered. Article is written on the basis of materials of practical research.

Түйін сөздер: ым, ишара, ишарат, ишара тілі.

Адамның барлық іс-әрекеті кез келген уақытта ақпарат алумен байланысты: көріп – ақпарат аламыз, естіп, зат ұстап, ас ішіп, иіскеп те ақпарат аламыз. Ақпаратты бізді қоршаған заттар мен құралдар береді: кітаптар, журналдар, газеттер, теледидар, радио т.б. Барлық ақпараттарды төмендегідей бөлуге болады: қоғамдық-саясаттық, әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық, химия-биологиялық, физиологиялық т.б. Тірі табиғатта ақпарат беру мен өңдеу мысалдары: жануарлар өздерінің жерлерін қорғап, иісті белгілер қалдырып кетеді. Басқа жануарлар иіс сезу мүшесі арқылы бөгде иісті сезіп бөтен жерден кетеді. Жарғанат қараңғыда ұшқанда ультрадыбысты толқынды жібереді, олар әр түрлі заттардан шағылып оралып қабылданады, оған қайта кеңістікке бағытталуға мүмкіндік береді. Кейбір ағаштар бір-біріне құрттар шабуыл жасағаны туралы мәлімет бере алады. Мұндай хабардан кейін олар қорғану үшін, жапырақтарына улы заттар шығарады. Бірақ біз табиғат тылсымы немесе жан-жануар, аң-құс қозғалысы арқылы берілген ақпарат емес, адамның іс-әрекеті арқылы әдейі дыбыссыз берілген ақпарат жөнінде тереңірек біліміз келеді. Белгі де – дыбыссыз ақпарат берудің түрі. Ол да белгілі бір ортада ғана түсінікті шартты әрекет ретінде өмір сүреді.

Ақпарат беру мен өңдеу ұрпақтан ұрпаққа генетикада жануарлар мен өсімдіктердің қажетті қасиеттері бекіту мен селекция сұрыптау үшін қолданылып келеді. Ақпаратты өңдеу мен берудің көптеген тәсілдері бар. Адам сол немесе басқа тілді ишарат, ым мен дыбысты қолдана отырып, ақпарат беріп, оны кез келген сезім мүшесі арқылы қабылдай алады. Басқа сөзбен айтқанда адам ақпаратты сигнал немесе таңба түрінде береді, өндейді және қабылдайды. Сигнал жарық, дыбысты (радиотолқындар), электромагниттік, биохимиялық т.б. бола алады. Ақпаратты тасушы оны сақтайды, оған бұл ақпаратқа сәйкес таңбаны немесе сигналды жазуға болады. Ақпаратты беру құралы – бұл адам, тілдері, телекоммуникация құралдары, тірі табиғаттағы биохимиялық процестер т.б.

Адам ақпаратты кем дегенде үш деңгейде өндей алады, атап айтқанда : физиологиялық

деңгейде (сезім мүшелері), ақылмен ойлау деңгейде, андаусыздық деңгейде. Бұдан басқа адам өз ұрпақтарына гендер арқылы тұқым қуалау ақпараттарын береді. Ал, тіл пайда болмай тұрған замандарда сөзді жеткізетін ондай көркем құрал ым, ишара, ишарат, үн, дыбыс, таңба-сызба түрінде болды. Алғашқы тайпалық одақ кезінде адамдар аң аулауға шығарда «әуендетті», «билеп» алды. Әлбетте, олардың билеуі де, әуендетуі де ақпарат алмасу болды – бір-біріне мәлімет берді, хабар таратты, баратын жері, басатын тауы, алысатын жауы (азығы) туралы ақпаратты қимыл-қозғалыс, ым-ишара арқылы жеткізді, қарсыластарымен күрес тәсілдерін әр түрлі қимыл қозғалыстар арқылы көрсетіп, жеңуге үндеді; айғайлау, бақыру, шынғыру, ақыру, аһылау, уһілеу, ышқыну, яғни, *сыртқы күйінің ықпалынан адамның ішкі сезім күйінің сыртқа шыққан дыбыстық пішіндері* секілді дауыстау- дыбыстау амалдарымен бірі бірінің рухын көтерді, сөйтті де, бірі біріне күш-қайрат берді. Яғни, алғашқы қауымдық құрылыс кезінде бұқараны басқару өнері көру мен есту арқылы *дыбыстық-қозғалыстық* сипатта өмірге келді. Адамдар ең алғашқы еңбек құралын ойлап тапқаннан бастап, оның ақпарат тарату мүмкіндігі де алға жылжыды. Ол енді әлгі құралымен сызу, таңбалау арқылы мәлімет бере бастады. Ежелгі тас дәуірінде тасқа таңбаланған бейнелер алдымен ақпараттық қызмет атқарғанын зерттеушілер әлдеқашан дәлелдеп қойған. Біз оны замансөздің-публицистиканың бастауы деп нық сеніммен айтар едік. Ал, одан бергі, сөз, тіл пайда болғаннан кейінгі бұқараны басқару өнері сөйлеу-айту –тілдесу арқылы жүзеге асты. Бұл сөйлеу-айту-тілдесу түрлері әлеуметтік даму барысында көркемдік сипат ала бастады. Адамдар жай сөйлегеннен гөрі, әсерлі, ықпалды сөйлеуге талпынып неше түрлі бейнелеуіш-көркемдеуіш құралдар қолдана бастады. Егер, «замансөз – әлеуметке дегенін істетуге, ортақ мәселені шешуге ба-стайтын көркем құрал» дегенді еске алсақ, онда мұндай қызметті адамзат тарихында ең әуелі *ым мен ишара және ишарат* атқарғанына ешкім шүбә келтірмейді.

Бүгінгі таңда ым- ишарат тілі туралы зерттеу зерттеушілер арасында семиотика ма-мандары, әлеуметтанушы лингвистер, комму-

никация теориясын зерттеушілер тарапынан зерттелу үстінде. Ресейде ым- ишарат тілі басылым беттерінде жарық көруде. Ресейдің мемлекеттік қайраткері М.М.Сперанский «Ұғымды толықтыруда қол міндетті түрде жұмыс істеу керек» деп атап өткен болатын /1,1 б /. Ым-ишарат сөзбен де байланысты, «Жанның әрбір іс- әрекеті табиғи оның ду- сымен, ым-ишаратымен де үндеседі. Іс-әрекет диалогпен астасып, сөздің мағынасын білдіре алады»— деп жазды Цицерон.

Ым - тіл пайда болмай тұрғанда сөйлесім (разговор), тілдесім (общение), қатысым (коммуникация) қызметтерін атқарған, бел- гілі бір топқа ғана түсінікті құрал. «Ым» дегеніміз біздің түсінігімізше, адамның ба- сын изеу, иек көтеру, көз қысу, қарашығын жылжыту, қас керу, қабақ шыту, ерін шығару, езу тарту арқылы екінші адамға үнсіз, дыбыс- сыз ақпарат беруі. Ым адамзат дамуының алғашқы сатысынан бастап, бүгінгі күнге дейін адамдармен бірге өмір сүріп келеді. Дала тарихының болмысымыз бен табиғатымызға, әдет-ғұрпымыз бен салт-санамызға жазыл- ған, сіңген нұсқаларына үңілер болсақ, ым мен ишарат тілінің, бетті құбылтудың, қолдың қимылының қаншалықты маңызды болғандығын көреміз. Мәселен, санамалап қаралық. Басты изеу, шұлғу «иә», «мақұл», «жарайды» деген ұғымдарды қамтып, келіс- кендікті, қолдағандықты білдірумен қатар сөздің екпіннің қойылуы арқылы мағынасы өзгертінді секілді, сезімнің құбылуына қарай, басты изеудің тағы да бір «көреміз», «көріп аламыз» деген ызалы мағынасы шығады. Со- нымен бірге басты изеу көңіл күйге қарай амалсыздықты, шарасыздықты, көнгендікті де байқатады. Әдетте ойланып отырған адам- ның басын болмашы ғана изеп отыратынын байқамау мүмкін емес. Ал басты шайқау ең әуелі «жоқ, болмайды», «мүмкін емес» деген ұғымдарды қамтып, қарсылықты, қолдамауды, түсінбеуді көрсетіп, бір мағы- насында таңдануды да таңбалап тұрады. Сондай-ақ басты жай шайқау «маскара бол- дық» немесе «үндеме», «тыныш» деген ұғым- дарды да ашады. Басты қатты шайқау болса ашуланғандықты көрсетеді. Басты оң немесе сол жаққа әнтек қағу «шығалық», «жүрелік», «тұралық» дегенді анықтайды. Жұдырық түю – сес көрсетуді, «біз біргеміз!» (жұдырықтай

жұмылу) деуді, екі қолды екі жаққа жаю – ашықтықты, екі қолдың алақанын жайып, иықты көтеру – білмеуді, түсінбеуді аңғартса, бас бармақты көрсету мақұлдауды, қолдауды, мақтауды (бір қызығы, бұл қимыл Нигерия, Ауғанстан, Иран, Италия секілді елдерде бұл адамға доқ көрсетуді білдіреді), сұқ саусақты кісіге қарай шошайту – намысқа тиюді, тұ- қыртуды, сондай-ақ оны жоғары көтеру «байқа» немесе «ойлан» дегенді байкатады. Сұқ саусақты ішке қарай бірнеше бұғу кісіні шақыру (мәдениетсіздік), ал барлық саусақты бірнеше бұғу көбіне кішкентай баланы шақыру болады. Қол бұлғау – шақыру, сау- сактарды қарсы бағытқа сілтеу – «кет» деуді, сондай-ақ көптеген елдерде сұқ саусақпен төмен қарай көрсету қорлауды, масқаралауды (гладиаторлар шайқасында көп қолданылған), бас бармақ пен сұқ саусақты біріктіру «та- маша», «жарайды» (Құрама Штаттардағы «ОК»), орта және аты жоқ саусақты ортаға бүгіп, сұқ және кішкене саусақты жоғары көтеру «респект» (жастар арасында) дегенді, ал сұқ және ортаңғы саусақты («ВИ») жоғары көтеру – жеңіс, келісім, бейбітшілік болса, осы екі саусақты ішке қарай бүгіп, адамға бағыттау – «құртамын» дегенді, бес саусақты көрсету – «жақсы» немесе «сау бол» дегенді аңғартады. Ал алақан соғу немесе шапалақ ұру (аплодисменты) – қолпаштау, марапаттау не- месе сахнаның ашылуын сұрау (Париж салон- дарында өлең оқыған ақынға шапалақ ұру ұнатпауды да білдірген). Мұны алғаш гректер, сондай-ақ римдіктер қолданған екен. Олар тіпті шапалақ ұрудың әртүрлі деңгейлерін анықтаған. Батыста, әсіресе, ағылшындарда кәдімгі арнайы шапалақ ұрушы мамандығы да болған. Біздің далада көбіне әлдекім- нің жеңілісінен немесе әлденеге көңілі қанағаттанғанда адамның масаттана, қормен алақан соққанын байқаймыз. Қазақ халқы ба- сын исе де, кеудесін имеген. Оң қолды жүрек тұсына алып барып, оң тізесімен жүгіне оты- рып, басын ию ханға немесе қарияға құрмет. Сонымен бірге тізе бұғу - жеңілуді (Ұлы жырдағы қағанның «тізеліні бүктірдім» деуі бар) немесе үлкеннің алдындағы кішілікті, ал тізе бүкпеу – өрлікті, төкаппарлықты көрсеткен. Иілу – ізеттің, құрметтің я бол- маса мойынсұнудың белгісі. Иә, дауысты құбылтудың, көзқарастың, бет қимылының,

дене қимылының мәні мен мазмұны біздің өмірімізге ажырамастай енген. Әр ым мен ишараның астарында оның ондаған мағынасы жатады. Біз бір парасын ғана атап өттік.

Ишара – бұл да тіл пайда болмай тұрғанда сөйлесім (разговор), тілдесім (общение), қатысым (коммуникация) қажетін өтеу мақсатында дүниеге келген, ақпараттандыру қызметін атқарған, белгілі бір адамдарға ғана түсінікті дыбыссыз әрекеттің бірі. Ишара деп – адамның бет-әлпеті және екі қолы, он саусағымен белгілі бір мағынасы бар қимылдар, әрекеттер арқылы дыбыссыз ақпарат беруін айтамыз. Сонымен бірге, айтайын деген ойын әрекет, іс арқылы астарлап жеткізуді де ишара дейміз /2, 16/.

Ишарат. Ең сәтті туған ишаралар көпке ортақ мән мен мағынаны бере алатын болса, онда ол жалпылық сипатқа ұласады да, бара-бара көпке ортақ түсінікті бір ғана ұғым беретін ишаратқа айналады. Яғни, ишарат дегеніміз – белгілі бір адамдар тобына немесе тұтас ұлтқа, болмаса бірнеше халыққа, әйтпесе, бүкіл адамзатқа ортақ ақпараттық ұғым бере алатын қалыптасқан қимыл-қозғалыстар жиынтығы. Ишараттың бұқаралық сипаты басым. (2009 жылы 19 ақпанда «Вечерняя Астана» газетінде «Когда жесты важнее слов» деген корреспонденция жарияланды. Онда Астанадағы Бейбітшілік пен келісім сарайында сөйлей алмайтындар арасында «Әнші қолдар» деген II қалалық фестиваль өткендігі жөнінде айтылады. Әнді көмеймен, тілмен емес, қол, саусақтар көмегімен айту біз айтып отырған ишараттың мүмкіндігін аңғартса керек.) Сонымен бірге ишаратта уақыт пен кеңістік бар. Ишара бір ғана сәтте, табан астында тұады. Жалпыға ортақ қажеттілігі болмаған соң көпшілік қауым қайталап қолданбайды.

Ым, ишара, ишарат дыбыссыз сөйлесім, тілдесім, қатысым құралы ретінде дами келе, жалпы адамзатқа ортақ қалыптарға түседі де, өмірдің ажырамас бөлігіне айналады. Мемлекеттік, ұлттық, қоғамдық мәнге ие болады да, сол ауқымда қызмет ете бастайды. Тіпті, кейбірі халықаралық мағынаға да ие болады. Мысалы, дипломатиялық қарым-қатынас кезінде жасалатын ишараттар байланысушы екі ел адамдарына да түсінікті болады. Киім кию, жүріс-тұрыс, қимыл-қоз-

ғалыстардың астарында белгілі бір мағына жатады. Осындай ортақ мағыналы ишаратты істеуші мен оны қабылдаушы арасында ақпараттық-психологиялық байланыс орнайды. Жол жүру ережелерінің жалпыға ортақ, әрі халықаралық қалыпқа түскен ишараттар да дыбыссыз ақпарат берудің бір үлгісі. МАИ қызметкерінің жол қиылысының ортасында тұрып, қолындағы таяғымен жол нұсқау түрлері немесе спорт ережелерін сақтауға байланысты төрешілер қолданылатын ишараттар да дыбыссыз ақпарат беру ғана емес басқару және дегенін істету қызметін де атқаратынын білеміз. Дыбыссыз ақпарат беру, яки, ишаратпен тілдесу тілі жетілмегендерге арналған әліпбиді ойлап табуға негіз болды. Осы әліпби арқылы қоғамның сөйлей алмайтындар бөлігі өзара тілдеседі, ақпарат алмасады, дегенін істетеді, айтқанын орындатады. Олардың ортасында қалыптасқан өз шешенсөзі бар.

Ым, ишара, ишарат әлемдік ақпараттану ғылымында қатысымның (коммуникацияның) қимыл-қозғалыстық түріне жатқызылады. Замансөздің пайда болу, даму бастауында ым мен ишара және ишарат тұрды. Бұл үшеуі де ақпаратты қимыл арқылы жеткізу түрлері. Қоғамдық-әлеуметтік қатысымдар кезіндегі өмір сүру қажеттіліктері мен талаптарын орындау барысында қимылмен ақпарат беру айла-амалдары да дами келе, өнердің бір түріне айналды. Ол – ойды қимылмен айту өнері. Мұндай өнер қазір сөйлеу қабілеті жетілмеген, тілінің мүкісі бар ортада өз өрісін тапқан. Олар да айтайын деген ойын қол қимылдарымен жеткізу барысында өз қоғамының санасына әсер ету арқылы мемлекеттік мүдделерге қызмет етеді. Қол қимылы арқылы түсінісіп жүрген жандардың тіршілігі туралы кеңірек ақпарат алу үшін есту қабілетінен айырылған жандар есту қабілетінің дәрежесіне байланысты мәліметтерді зерттей келе бірнеше топқа бөлінеді. Әлсіз еститіндер мен мүлдем естімейтіндер арасында да біраз айырмашылықтар бар. Әлсіз еститіндер қол қимылы арқылы ән сала алатынын, адам бойындағы барлық сезім түрлерін ренжу, қуану, ашулану, тандану сынды көңіл күй өзгерістерін де қол қимылымен жеткізе алады.

Бүгінде біздің елімізде ресми дерек бойынша есту қабілетінен айрылған 16000 адам өмір сүруде. Ал бейресми дерек бойынша

есту қабілетінен айырылғандар саны 100000-нан асады деп есептеледі. Астана қаласында есту қабілеті шектеулі 370 адам, Ақмола облысы бойынша 630 адам тіркелген. Мұндай жандардың көпшілігі жұмыспен қамтылмаған, көбіне орта біліммен қалатындықтан олар тігінші, суретші т. б. сөйлесуді қажет етпейтін мамандықтарға барып жатады екен. Қазақстан бойынша 18 саңыраулар оқу- өндірістік кәсіпорыны бар болса, Астанадағы қазақ саңыраулар оқу- өндірістік кәсіпорынының 48 жұмысшысы яғни 56 пайызы саңыраулардан құралған. Қоғамдық ұйымдар тарапынан есту қабілетінен айырылған жандар туралы аз айтылып жүрген жоқ. Десек те біздің елімізде есту қабілеті шектеулі азаматтарға әлеуметтік көмек ретінде берілетін сурдоаудармашының уақыты әр адамға жылына 30 сағатты ғана құрайды. Ал Америка Құрама Штаттарында әр осындай мүгедек жандар айына 150 сағат сурдоаудармашының көмегін қолдана алады.

Ым тілі – адам ойын дыбысты тілдегідей акустикалық жолмен емес, кинетикалық негізде (ымдап, мимикамен) жеткізетін коммуникативтік жүйе. Глоттогонез барысында (сөйлеу тілінің пайда болуы) ең алдымен ым тілі қалыптасып, дамып жетілген деген пікір кең тараған. Ым тілі – саңыраулардың (керен, мылқаулардың) басты, бірден-бір қатынас құралы. Оңтүстік пен Солтүстік Америкада, Африка мен Австралияда, Үндістан мен Океанияда, тағы басқа елдерде ым тілі еститіндер арасында да қалыптасқан. Солтүстік Америка даласындағы жергілікті көршілес үндіс тайпалары арасында ортақ этносаралық қарым-қатынас құралы ретінде бірыңғай ым тілі кең тараған. Зерттеушілердің айтуынша осы өңірлерде 19 ғ-дың соңында жүз мыңдай адам ым тілімен сөйлескен. Бірақ олардың ым тілінің лексика құрамы, грамматика құрылымы жете зерттелмеген. Жетілген ым тіліне саңыраулар тілі жатады. Саңыраулардың ым тілі коммуникативтік мүмкіндігі жағынан дыбысты тілге жақындау.

Алайда әлеуметтік-лингвистика статусының төмендігінен ым тілінің лексикасы дамыған әдеби тіл лексикасынан анағұрлым кедей. Ым тілінің құрылымы дыбысты тілге байланысты емес, туыстық байланысы дыбысты тілдер туыстығымен сәйкес келмейді. Мысалы, ағылшын тілді АҚШ саңырауларының

ым тілі Англия саңырауларының ым тіліне ұқсас емес, керісінше, Канада мен Франция саңырауларының ым тіліне жақын. Дыбысты тіл мен ым тілінің басты айырмашылығы ойдың айтылып, жеткізілу тәсілінде. Ым тілінің ең шағын билатералды өлшем бірлігі херемнен (грек. *hejt, hejros* – қол) құралады. Херем үш топты біріктіреді (ымның орнын, қол, қимыл ерекшелігі). Херем санын дыбысты тілдегі фонема санымен салыстыруға болады. Кеңістіктің үш өлшемдігін ым тілі грамматикалық мақсатта да пайдаланады. Егер дыбысты тілде сөздің лексикалық мағынасы мен грамматикалық мағынасы кем уақыт өлшемімен ажыратылса, ым тілінде грамматика және лексика семантика ажырмай, бір сәтте беріледі. Ым тілінде қолмен әр түрлі қимыл жасап, ымдауға қосымша бет-пішінмен, көзқараспен, бас және басқа дене мүшелері қозғалысымен белгі беруде елеулі қызмет атқарады. Ым тілін дыбысты тілдің ымдап жеткізетін манифестациясы деп те атайды. Жоғары дамыған елдердегі саңыраулар ана тілінің ым тілімен қоса ресми тілдің ым тілін де меңгерген.

20 ғасырдың 50-жылдары У.К. Стокоу бастап берген ым тілінің лингвистикалық зерттеу жұмысы соңғы 40 жылдан бері кең көлемде жүргізіліп келеді. «Қазақ тіліндегі ым мен ишараттың қазақша-орысша сөздігінің» сүйінші данасы жарық көрді. «Арыс» баспасы дайындаған бұл еңбекте адамның көз, қас, ерін, қол секілді дене мүшелерінің қимыл-қозғалысы арқылы білдіретін ым мен ишарасы белгілі бір ұлт пен халықтар арасында өзіндік дағды мен ғұрыпты танытатындығы жайында және сол адамның тіпті қай құрылықтың өкілі екендігін шамалауға болатындығы туралы жазылып, ым мен ишараттың мағынасы мен қызметі жөнінде көптеген мысалдар келтірілген.

Мамандардың пікірінше, ғылым тілінде «бейвербалды элементтер жүйесі» деп аталатын ыммен және ишаратпен сөйлеу жайы көптеген ұлттар мен халықтарда барынша жеткілікті зерттелген көрінеді. Мәселен, А. Филиппова, Т. Николаева секілді бірқатар ғалымдар орыс тіліндегі, А. Пиз ағылшын тіліндегі, А. Хачатарян және Р. Тохмонян-дар армяндардағы ым мен ишараттарды қарастырса, Ф. Сұлтанова татарлар мен

башқұрттардың ым, ишарасы жөнінен маманы саналады. Қазақ тіл білімінде М. Мұқанов, С. Татубаев, А. Сейсенова мен К. Қажығалиевтер бұл мәселені әр қырынан, жекелей зерттеген. Дегенмен, зерттеушілердің айтуынша, дене тілі, ым мен ишарат қазақ тіл біліміндегі теориялық тұғыры әлі толық анықтала қоймаған сала болса керек. Сондықтан, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің профессоры, филология ғылымдарының кандидаты Б.Момынова мен Ресей-Қазақстан университеті Түркістан бөлімшесінің оқытушысы, филология ғылымдарының кандидаты С. Бейсембаеваның екі тілде дайындап, жарық көрген кітаптың ерекшелігі – ишарат тілін зерттеуде сүбелі қосылған еңбек деп атап өтуге болады.

Қорыта келгенде, тіл – адамдар арасындағы қатынас құралы. Академиялық түсінік. Тілдің өз заңдылықтары мен нормалары болады. Ал осы ұғым, сөйлеу пайда болғанға дейін адамдар бір-бірімен ым-ишара арқылы түсінісіп, хабар алысқандығы жайлы көзқарастар әлі де бір нүктеде

тоқайласа алмаса да, екіншісінің алғашқы екендігі эволюция заңдылығы. Ым – ишарат тілі алғашқы тұрмыстық мәдениетте, көптілді мәдениеттің даму жағдайында көне тұрмыстық мәдениеттің дәстүрімен байланысты қолданылған /3,3 б/. Тіпті бір-бірінің тілін түсінбейтін екі халықтың өкілі ым және ишара арқылы ұғыныса береді. Демек, алғашқы бүкіл адамзаттық тіл - ишара тілі. Мұнан көретініміз, ишара тілі - құпия тіл, екі немерсе одан да көп адамдар арасындағы жасырын ұғынысу тәсілі. Ол әлі зерттеу жұмыстарын күтетін мәселелердің бірі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сунь Иньяно. Жест и мимика в межкультурной коммуникации. // Вестник КазНУ. Серия филологическая, №3(133) 2011.
2. Медеубекұлы С. Публицистика, Әлеуметнама, әлде заманхат. 24-Маусым, 2010.
3. Современный язык жестов.- Минск: Харвест.

М.П. АРГУНОВА

СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности процесса саморазвития личности, а также его стимулирования путем повышения мотивации в рамках деятельностной модели обучения иностранному языку в школе.

Мақалада тұлғаның өзін-өзі тұлға ретінде дамуыту процессінің ерекшеліктері, сондай-ақ оны мектепте шет тілін оқыту моделінің қызметі аясында мотивациялауды көтеру жолымен ынталандыру қарастырылады.

Annotation

Self-development process peculiarities, as well as its stimulation via raising motivation in the course of teaching foreign language model activity are observed in the article.

Ключевые слова: саморазвитие, мотивация, деятельность, педагогические принципы, деятельностная модель.

На сегодняшний день в условиях модернизации образования на первый план выходят вопросы саморазвития личности. Организация процесса саморазвития, его стимулирования может стать ответом на вызов времени, которое характеризуется стремительным развитием техники и коммуникаций. Реализация принципов саморазвития личности приобретает особую значимость в обеспечении духовно-нравственного здоровья подрастающих поколений. Весьма актуальным в этой связи выглядит создание педагогических условий саморазвития личности в школе.

Проблема создания педагогических условий саморазвития личности особенно важна в преподавании иностранного языка, так как культуроведческий аспект данного предмета играет большую роль в саморазвитии личности обучаемого. Изучение предметов гуманитарного содержания, в том числе иностранных языков, предполагает воспитание духовности, патриотизма, гуманности и гражданственности /1/, а значит, учебная ситуация на уроках гуманитарных предметов наиболее всего благоприятствует созданию условий для саморазвития личности.

Саморазвитие личности можно определить как целенаправленное изменение себя в соответствии с задачами деятельности и целями жизни, которое определяется генотипом и фенотипом и имеет неравновесный, нелинейный и случайный характер /2/. Потребность в самосовершенствовании является естественной, отмечает А.Н.Джуринский, — наравне с потребностью в питании, защите, солидарности и отдыхе /1/ и тесно связано со стремлением к самоактуализации, которое является, по мнению П.И.Пидкасистого, врожденным и определяющим поведение личности /3/.

В процессе формирования личности определяющую роль играет воспитание. Л.И.Божович определяет воспитание как «активное и целенаправленное руководство формированием человеческой личности» /4/. И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко и Н.А. Морозова в своем подходе к вопросу воспитания выделяют систему основных условий, определяющих его: личность и деятельность педагога; «социальная ситуация развития»; активное межличностное общение; сотрудничество с другими, коллективом в целом и активная деятельность

субъекта воспитания, соотносимая с контекстом его ведущей деятельности /5/.

Л.Н.Куликова выделяет следующие принципы саморазвития личности: принцип глубинного общения, постулирующего самоценность человека, возможность его воспитания только при его внутреннем принятии внешних требований к нему и собственном решении им последовать; принцип любви в воспитании, заключающийся в том, что только любящий ребенок способен к непредсказуемому всплеску саморазвития, к достижению неожиданных успехов; принцип приоритета духовной поддержки ребенка, предполагающий внутреннее единение с ребенком и поддержание его духовных сил /6/.

Также в обучении важно учитывать педагогические принципы, выделенные А.Дистервегом: природосообразность (учет возрастных и индивидуальных особенностей физического и психического развития ребенка), культуросообразность (учет условий, в которых ребенок живет, национальной культуры) и самодеятельность (стремление развивать детскую творческую активность) /7/.

Психолог Л.С.Выготский выделял в развитии человека три стадии: употребление знаков без осознания способа их действия; использование внешних знаков и использование внутренних знаков. А.Н.Леонтьев отмечал, что начальная форма деятельности, в рамках которой происходит усвоение, представляет собой внешнюю практическую деятельность с внешнеречевыми объектами, в то время как завершающая форма деятельности в процессе усвоения является внутренней умственной, структура которой совпадает со структурой внешней деятельности, из которой она сформировалась в процессе усвоения. Такой процесс трактуется как интериоризация /8/.

Как указывает И.А.Зимняя, речевая деятельность представляет собой особую форму человеческой деятельности, процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей друг с другом /9/. Исходя из специфики мыслительной деятельности человека, И.А.Зимняя определяет речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка /10/.

Принципы саморазвития успешно находят свою реализацию в предлагаемой деятельностной модели обучения иностранному языку, учитывающей особенности процесса саморазвития и речевой деятельности и состоящей из трех этапов: мотивационно-побудительного, аналитико-синтетического и реализующе-контрольного.

Целью *мотивационно-побудительного этапа* является формирование языковых знаний. В качестве учебного материала на данном этапе используются лексические и/или фонетические единицы и грамматический материал. Учебная деятельность состоит из презентации нового материала и перцептивно-репродуктивных упражнений (имитативных, подстановочных и трансформационных). При этом иноязычная речевая деятельность находится на уровне формирования и формулирования мысли средствами родного языка с последующим переводом на изучаемый язык. Таким образом, на первом этапе осуществляется обучение.

Целью второго – *аналитико-синтетического этапа* – является формирование речевых навыков. В качестве учебного материала выступает учебный текст по изучаемой теме. На данном этапе используются репродуктивно-продуктивные упражнения. Учебная деятельность включает чтение текста, вопросы и ответы по тексту, его пересказ и обсуждение. Иноязычная речевая деятельность находится на уровне формирования мысли средствами родного языка с последующим формулированием средствами иностранного языка. На данном этапе деятельность ученика можно охарактеризовать как самообучение.

Цель *реализующе-контрольного этапа* – формирование речевых умений. Учебный материал включает сценарии ролевых и деловых игр, круглых столов и материал для презентации проекта. Учащимися выполняются продуктивно-творческие упражнения. В учебную деятельность входят ролевые и деловые игры, круглый стол и презентация проектов. Иноязычная речевая деятельность на данном этапе находится на уровне формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка. На третьем этапе происходит саморазвитие.

Предполагается, что освоение каждой темы на уроках иностранного языка должно

осуществляться на основе данной модели при последовательном прохождении трех ее этапов как повторяющийся циклический процесс.

Использование деятельностной модели в обучении иностранным языкам, на наш взгляд, может быть эффективнее, если на каждом этапе использовать упражнения повышающие мотивацию, что может усилить процесс интериоризации.

Профессор И.П.Подласый отмечает, что мотивация основывается на мотивах, которые он определяет как отношение субъекта деятельности к предмету деятельности. Одним из сильнодействующих мотивов человеческой деятельности И.П.Подласый признает интерес, который представляет собой «положительное оценочное отношение субъекта к его деятельности», пишет ученый [11]. Хорошее влияние на мотивацию оказывают на уроках ситуации, в которых учащимся приходится принимать участие в обсуждениях, задавать вопросы, оценивать работу товарищей, помогать отстающим, самостоятельно выбирать посильное задание, анализировать собственную работу и решать познавательные задачи, считает И.П.Подласый.

Рассмотрим реализацию деятельностной модели обучения иностранным языкам в школе с использованием активизирующих упражнений на каждом этапе модели.

На первом этапе – *мотивационно-побудительном* – учащиеся знакомятся с новым материалом. Вводятся новые лексические единицы (к примеру, новые слова и особенности употребления глагола «to run») и грамматический материал (к примеру, использование артиклей, время «Future Perfect Continuous»). Имитативные, подстановочные и трансформационные упражнения выполняются в форме командной игры. Каждому члену команды дается определенное количество предложений, после чего учащиеся обмениваются своей работой – для взаимной проверки и анализа. Проверенные и, возможно, исправленные в ходе обсуждения, составленные предложения передаются другой команде для проверки. По выполнении задания учитель проверяет правильность выполнения упражнений и верность оценки противоположной командой и выставляет оценки.

На втором – *аналитико-синтетическом* – этапе осуществляется работа с текстами

– например, «Печатное слово» (“The Printed Word”) и «Читатель» (“The Reader of Books”): вопросы и ответы, обсуждение. На данном этапе для стимулирования мотивации можно организовать командную игру, в которой каждая команда придумывает вопросы для другой, после чего они отвечают по очереди на вопросы, придуманные другой командой. Обсуждение можно провести также по командам, заранее задав каждой команде противоположные позиции относительно текста.

На заключительном – *реализующее-контрольном* – этапе творческий синтез речевых навыков реализуется в форме представления проектов. Учащиеся получают задание сочинить на английском языке свою сказку и оформить ее в виде самодельной книги. После презентации проекты обсуждаются и выявляются лучшие из них. Подобные проекты можно организовывать и с направленностью по своему содержанию на родную культуру учащихся.

Реализация деятельностной модели с учетом педагогических принципов саморазвития и стимулированием мотивации на каждом из этапов модели позволяет не только закрепить знания и умения, выработать навыки, но и сформировать у учащихся положительное отношение к предмету, а значит повысить эффективность обучения и подтолкнуть учащегося к активному саморазвитию.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что при создании педагогических условий саморазвития личности на уроках иностранного языка в школе должны быть приняты во внимание индивидуальные возрастные и психологические особенности учащихся. Эти условия должны благоприятствовать формированию высокой активности и развитию творчества учащихся. На уроках должна быть организована теплая атмосфера, основанная на принципах глубинного общения, любви в воспитании и приоритета духовной поддержки. Наиболее успешно данные условия могут быть организованы в рамках деятельностной модели обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – с 127,149.
2. Канке В.А. Философия. Исторический и систематический курс. Учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 304-306 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Второе издание. Под ред. П.И.Пидкасистого. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 488 с.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. 57 с.
5. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 36 с.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 107 с.
7. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. вв. одных статей А.И. Пискунов. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 353 с.
8. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. 29,32 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 133с.
10. Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам в вузе. Сборник научных трудов. Выпуск 283. Под ред. И.А. Зимней, А.Ф. Карпова, Н.В. Витт, Т.П. Калентьевой. – М., 1987. – 49 с.
11. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2010. – С.559.

М.С. МОЛДАБЕКОВА, О.В. ФЕДОРЕНКО

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРЕПОДАВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЗИКИ**

Аннотация

В статье рассматриваются интерактивные технологии обучения в преподавании современной физики. При решении физических задач используется один из инструментов управления качеством «мозговая атака».

Мақалада қазіргі физиканы оқытудағы интерактивтік технологиялар қарастырылады. Физикалық есептерді шығаруда сапаны басқарудың құралдарының біреуі «ми шабуылы» қолданылады.

Annotation

The interactive technologies of education to modern physics teaching are considered in the paper. A brainstorming, which is as one of the quality control instrument, has been used when solving the physical problems.

Ключевые слова: физика, управление, качество, образование, обучение, личность, мозговая атака, технология, магистратура.

В современных условиях формирования глобальной информационно-коммуникативной среды требуются новые подходы к организации образовательного процесса в вузах, которые будут направлены на удовлетворение запросов по качеству образовательных услуг. Успешность профессиональной деятельности будущих магистров во многом зависит не только от усвоения фундаментальных знаний в отдельных отраслях науки, но и от умения самостоятельно решать профессиональные задачи, а также переносить и внедрять научно-техническое достижение в конкретное производство, в образовательный процесс. Стоит ещё раз сказать о важности качества преподавания, а, следовательно, и о качестве подготовки магистров педагогических наук и магистров образования по специальности «6М01100-Физика».

Как известно, именно на стадии базового образования в средней школе формируется главным образом отношение учащегося к учебе, а также представление о самом себе. На этом этапе обучение играет решающую

роль. И здесь, чтобы обучение было эффективным, учитель должен использовать самые различные психологические, педагогические и методические знания, а также человеческие качества, проявляющиеся не только в его авторитете, но и в чувстве сострадания, спокойствии и терпимости. Если будущий учитель недостаточно подготовлен или не проявляет достаточной заинтересованности к своей педагогической деятельности, сама основа, на которой он будет строить впоследствии процесс обучения, будет непрочной.

Тенденции нынешнего десятилетия, как в сфере образования, так и вне её, привели к созданию определенных условий для перехода от единого унифицированного высшего образования к обучению по выбору и самостоятельности планирования обучающимися последовательности изучения дисциплин с использованием кредита как унифицированной единицы измерения объема учебной работы обучающегося и преподавателя. Участие в Болонском процессе не только предполагает унификацию сроков обучения на всех

уровнях высшего образования и дипломов, но, в первую очередь, внедрения в систему образования двух новых базовых понятий: систему взаимозачета кредитов обучения и модульный подход к образованию /1/.

Это содействовало появлению новой структуры отношений между системой образования и её участниками. Именно эти тенденции переопределили ориентиры или критерии, на основании которых можно судить о качестве и актуальности, насколько успешно образование решает задачу подготовки молодого поколения к будущим ролям и обязанностям взрослых людей в семье и обществе. Поэтому мы еще раз заявляем о той важной роли, которую играют учителя в области базового образования и обращаем внимание на вопросы повышения качества их подготовки.

Между тем ведущей идеей методической подготовки учителя, как компонента профессиональной подготовки остается формирование личности, способной осознать сложившуюся ситуацию, самостоятельно принимать решения и умеющего приобретать в различных областях все то, что ему может быть необходимо в сложных видах будущей практической деятельности. Такой подход к процессу обучения предполагает совместную продуктивную деятельность преподавателя со студентами, в которой реализуются межсубъектные взаимодействия, приводящие к появлению нового субъекта учебной деятельности. Причем в центре внимания этой деятельности находится личность студента и, в отличие от традиционного обучения, учебная деятельность проходит в интерактивном режиме обучения.

Внедрение в учебный процесс современных интерактивных и информационных технологий позволяет создать условия для полного раскрытия своих способностей, воспитания в себе потребности непрерывного самосовершенствования. Эти технологии в отличие от предшествующих, традиционных начали вторгаться в процесс обучения таким образом, каким прежним технологиям этого не удавалось сделать /2/.

В настоящее время интерактивные и информационно-коммуникативные технологии используются для подкрепления процессов обучения по целому ряду направлений. На-

пример, оказывают поддержку обучаемым в визуальном представлении абстрактных и реальных физических процессов; обеспечивают обучаемым систематически широкий доступ к необходимой информации и помогают прослеживать их работу по слабо усвоенным знаниям и навыкам; усиливают мотивацию к овладению новыми знаниями и предоставляется возможность интеграции различных знаний, приобретенных в разное время. Интерактивные технологии обучения также предполагают активное взаимодействие студентов с обучающей системой, имитирующей деятельность преподавателя через различные средства обучения, контроля, коррекции и т.д.

Вместе с тем эти технологии позволяют облегчить решение проблем управления качеством методики преподавания дисциплины при анализе различных физических явлений. В частности, при решении физических задач повышенной трудности в методике преподавания физики, нами использовался один из инструментов управления качеством, так называемая «Мозговая атака» /3/, реализующая интерактивную технологию обучения. «Мозговая атака» применяется в качестве средства генерирования идей для целей идентификации возможных причин неудач и потенциальных возможностей улучшения качества обучения.

«Мозговая атака» длится 1-1,5 часа и включает в себя следующие этапы:

1. Имеется группа из 5-9 человек, знакомых с теми вопросами (областью деятельности), где возникла проблема.

2. Отчетливо объявляется задача для проведения «мозговой атаки». Чтобы не сузить область возможных решений, задача формулируется не совсем конкретно. На этом этапе целесообразно ознакомить участников с основным содержанием предстоящей работы, а также попросить, чтобы делились, казалось бы, с самыми бредовыми идеями незамедлительно и не задумываясь.

3. Все члены группы выступают по очереди и высказывают по одному ответу (или идее), что создает обстановку активного участия в процессе обучения; возможен письменный вариант ответа или предложения в течение 5-15 минут.

4. По возможности члены группы развивают и дополняют высказанные другими

идеи. При этом не допускается критика или обсуждение высказанных идей – разрешается только поддержка и углубление высказанных идей, ответов.

5. Высказанные идеи записываются так, чтобы все их видели.

6. Процесс выдвижения идей, ответов продолжается до тех пор, пока не иссякнут.

7. Высказанные идеи группируются.

8. Все высказанные идеи обсуждаются и уточняются их формулировки, включаются в конкретную группу причин и формирования результатов работы, например, для построения причинно-следственной диаграммы Исикавы.

Следует отметить, использование метода мозговой атаки при изучении специальных разделов физики имеет свои особенности. Успешность изучения различных вопросов специальных дисциплин по физике зависит от уровня физико-математической и общей подготовки в бакалавриате, мотивации учения и учебной активности, уровня учебной самоорганизации магистрантов, а также от уровня педагогического мастерства преподавателя.

Исходный уровень развития специальных физико-математических способностей и умений, таких, как способность к абстрагированию и обобщению, умения определять и устанавливать причинно-следственные связи в изучаемых явлениях, выделять главное, оперировать единицами физических величин и давать им разъяснения, знать методические рекомендации по правильному их использованию, выстраивать в логический ряд систему рассуждений и т.д., определяет дальнейшие успехи в обучении в магистратуре.

Наблюдая за учебной деятельностью обучающихся, прежде всего, отметим принципиальные различия в структуре их деятельности и мотивации. У большинства магистрантов ведущими мотивами являются стремление приобрести более углубленные знания, интерес к учебной дисциплине. В то же время часть обучающихся недостаточно владеют теоретическим материалом. В структуре общенаучных умений у них менее развиты гностические умения: проведение теоретических доказательств; затруднения при проведении анализа, обобщении и аргументации результатов физического эксперимента.

Проведенное нами исследование в учебных группах показало, что решение проблем управления качеством обучения при анализе различного рода физико-математической информации, представленных преимущественно в виде математических уравнений, требует использования интерактивных технологий обучения, овладения методами и способами познания /4/.

Проведем сравнение способов и приемов решения учебных физических задач с использованием метода мозговой атаки. Воспользуемся следующими рекомендациями.

1. Объявляется задача для проведения «мозговой атаки». Например, область решения задачи «Основное уравнение динамики». Назовите законы, которые лежат в основе динамики, из которых получаются все уравнения и теоремы, необходимые для решения её задач.

2. Читается условие задачи. Определите все факторы, имеющие отношения к условию рассматриваемой задачи. Все члены группы выступают по очереди и высказывают по одной идее, возможен письменный вариант предложения с рисунком (графиком), поясняющий сущность задачи и запись её условия на доске в течение 5-15 минут.

3. Здесь обнаруживается феномен торопливости, проявляющийся в попытке решить задачу без предварительного, глубокого и всестороннего анализа.

4. Из всех факторов, указанных на рисунке, надо выделить те, которые дают возможность дополнительно обдумать ряд важных вопросов и помогут представить изучаемое явление (процесс) и окажет наибольшее воздействие на качество преподавания материала. Поэтому чрезвычайно важно на стадии подготовки рисунка (графика, диаграммы, чертежа) привлечь к обсуждению как можно больше людей, чтобы рисунок был полным, и в нем ничего не было упущено.

5. Стремиться излагать основные идеи кратко, доступно и вместе с тем достаточно корректно, переводя основной акцент на физическую сторону рассматриваемых в задаче явлений.

6. Высказанные идеи группируются, предлагается метод решения задачи в общем виде, причем искомая величина должна быть

выражена через заданные величины. Проверяется размерность решения в общем виде.

7. Убедившись в правильности высказанных идей и уточнив их формулировки, получают численный ответ и оценивают его правдоподобность. Такая оценка может в ряде случаев обнаружить ошибочность полученного результата. Необходимо записать причины, которые оказали влияние на результат.

Таким образом, можно определить структуру и характер многофакторных отношений, отражающих влияние интерактивных технологий обучения в управлении качеством преподавания современной физики, но и развитие творческих способностей обучающихся. В связи с этим, можно задать вопросы:

а) каким образом и какие технологии следует выбирать для решения конкретных задач обучения в ходе реального учебного процесса?

б) есть ли среди этих технологий какая-либо самая лучшая (универсальная), пригодная для решения большинства проблем обучения?

Следует сказать, что прежде чем ответить на вопрос: «Какая технология обучения является самой лучшей? следует спросить: «А в чем эта технология должна быть лучше других, для каких целей вы собираетесь её использовать?» На самом деле самым хорошим является тот метод, или технология, или способ, что наилучшим образом соответствует различным требованиям, которые должны быть удовлетворены при разрешении конкретных задач. Причем эти требования определяются не только спецификой рассматриваемой задачи, но и уровнем знаний, умений и культуры (например, физико-математической) преподавателя и обучающихся.

Применение интерактивных технологий обучения позволяет видоизменить весь процесс обучения, реализовать на практике личностно-ориентированное обучение. Тем более использование на таких занятиях компьютера и соответствующего программного обеспечения предполагают изменения формы общения преподавателя и обучающегося, усиливает мотивацию для продуктивного овладения методами обучения и выполнения намеченных заданий. Следовательно, создаются условия для самоорганизации личности, как осознанной работы его над собой в целях воспроизведения, поддержания, совершенствования и развития личностных качеств в деятельности, направленных на развитие готовности к инновационной деятельности, что является одним из базовых компетентностей в контексте качества подготовки современного специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонская декларация «Зона европейского высшего образования»// Совместное заявление европейских министров образования. Болонья, 19 июня 1999 г.
2. Молдабекова М.С. Фундаментализация подготовки учителя физики как основа профессиональной деятельности. Системно-синергетический подход.- Алматы: Казак университеті, 2000.- 201 с.
3. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление качеством.- М.: Изд-во Омега-Л, 2006.-400 с.
4. Молдабекова М.С. Формирование у бакалавров профессиональных компетенций по молекулярной физике // Хабаршы - Вестник КазНУ, серия физическая. – №1(36) 2011. – С.93-97.

М.Р.КОНДУБАЕВА

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье дается анализ теории и технологии обучения казахскому языку в системе полиязычного образования в нашей стране.

Бұл мақалада еліміздегі білім беру жүйесіндегі көп (үш) тілді қазақ тілімен байланыстырып оқытудың мәселелері талданады.

Annotation

The analysis of the research on theory and methods of the Kazakh language in the system of polylingual formation in our country are given.

Ключевые слова: коммуникативный, когнитивный подход, технология обучения, модульное структурирование, гипертекстовая презентация текста, полиязычное образование.

За 20 лет независимости Республики Казахстан выполнен целый ряд серьезных научно-методических исследований по теории и методике обучения казахскому языку. Флагманом всей работы по стране является Казахский национальный педагогический университет им. Абая. Открытие диссертационного совета по теории и методике обучения казахскому языку после почти 25-летнего перерыва в его работе способствовало повышению качества обучения в школах и вузах страны и послужило основой для разработки учебников нового поколения для 11 и 12-летней школы.

Мы, ученые методисты, сегодня с благодарностью вспоминаем, что энтузиастом серьезных научных исследований по обучению казахскому языку была заслуженный деятель науки, доктор филологических наук, профессор Н.О.Оралбаева. Именно в этом вузе выполнены фундаментальные исследования, например, профессором С.Рахметовой по обучению казахскому языку в начальных классах общеобразовательной школы; Ф.Ш.Оразбаевой по разработке коммуникативного аспекта казахского языка; доктором педагогических наук Н.Курмановой по методике развивающего обучения учащихся на уроках казахского языка. Докторами педагогических наук Р.А.Шахановой, К.Жаксылыковой разработана

технология подачи материала по казахскому языку по модульному структурированию содержания учебного материала с использованием электронных программ и др. Поэтому систематически появляющиеся заявления в средствах массовой информации об отсутствии методики обучения казахскому языку являются в значительной степени необъективными. В последующие 10-12 лет методические исследования были успешно продолжены под руководством профессора Ф.Оразбаевой. В трудах Ф.Оразбаевой и её учеников уделено самое серьезное внимание коммуникативному аспекту методики казахского языка в школе и вузе, и это стало базой перехода от грамматикализованной методики к соответствующей современным запросам инновационной технологии обучения. Из этой серии работ следует выделить исследование Т.М.Абдыкаримовой, в которой представлена методика работы с использованием учебного текста как основной единицы обучения в начальных классах. Система заданий и упражнений на основе текстов нацелена именно на развитие казахской речи и формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Остановимся ещё на одной из концепций обучения казахскому языку. Когнитивно-коммуникативная методика обучения казахскому языку разработана Ириной Кубаевой под на-

учным руководством автора и в результате сотрудничества с Российской Академией естественных наук в г. Москве.

И.К. Кубаева, как и многие учителя казахского языка, анализирует, почему многие русские да и русскоязычные казахи, живущие в нашей стране, до сих пор плохо говорят по-казахски. Вероятно, этому несколько причин: во-первых, русификаторская языковая политика в СССР, повлекшая за собой сужение функций казахского языка и всех национальных языков народов страны до уровня бытового, во-вторых, последствия имперской политики по негативному отношению к истории и культуре тюркских народов, в-третьих, отсутствие обширной казахской языковой среды из-за засилья теле- радиовещания и других СМИ на русском языке. Последняя причина продолжает тормозить развитие и распространение казахского языка и сегодня.

Учитывая печальный опыт преподавания иностранного языка, ученые разработали коммуникативный подход к обучению языкам. Этот подход мог быть успешно реализован на начальном этапе обучения только в том случае, если бы был минимизирован грамматический материал, и на уроке дети учились говорить, а не заучивать правила. А по грамматике следовало отобрать наиболее частотные модели, без которых невозможно общение. Например, чтобы научить детей тому, как спросить или как сказать, куда он идет, учитель даст модель (у Кубаевой – *кпоч*), выражающий значение направления. В учебнике И.Кубаевой /1/ даны следующие рекомендации:

«Как только Вы хотите указать на направление, то к существительным прибавьте, соблюдая закон гармонии, такие окончания как -ға/ге қа/ке на/ не

Мысалы;	Например;	Example
Дүкенге	в магазин	to the shop
үйге	-домой, в дом	to the home

Реализованный в учебнике коммуникативный подход от ситуации (что хочу сказать) к подбору языкового материала (слов, предложений) в практической работе дополняется биоадекватным, здоровьесберегающим подходом. Снять трудности усвоения языка, в том числе психологические, когда в подсознании бывших советских людей оста-

лось мнение, что казахский язык не нужен И.Кубаевой удается в процессе включения в общение с первого занятия. Она добивается, чтобы изучение казахского языка было эффективным благодаря легкости и простоте, благодаря тем положительным эмоциям, которые появляются от успехов на каждом этапе урока.

Наше предположение, что должен существовать некий алгоритм восприятия информации головным мозгом по системе казахского языка, окрепло после изучения психологических и медицинских основ здоровьесберегающего и проприодосообразного подхода преподавания. Для казахского языка таким универсальным явлением, способным облегчить усвоение, И.Кубаева считает закон сингармонизма. После изучения звуков и букв необходимо дать универсальную таблицу, где ряд гласных переднего ряда (по-казахски *жінішке дыбыстар*) не сочетаются в одном слове с гласными средне-заднего ряда, который по-казахски называют *жуан дыбыстар*. Например:

бас	көз
басшы	көзілдірік
басшылар	көзілдіріксіз

Социальное становление человека происходит в процессе обучения в школе, и «образование (в широком смысле) выступает как средство социального наследования, специально организованной передачи из поколения в поколение социального опыта и включение подрастающего поколения в жизнь общества»/2,227/. Казахский язык является важнейшим средством передачи духовного наследия для основной массы населения (около 70%) страны, поэтому воспитание толерантности и формирование основ межкультурной коммуникации невозможно без знания казахского языка всеми членами сообщества.

Положительную роль в снятии негатива и формировании положительной мотивации к изучению казахского языка сыграл Проект о триединстве языков в Казахстане, реализуемый в стране с 2008 года. Триединство языков в Казахстане – концепция, направленная на дальнейшее укрепление страны и ее интеллектуального потенциала (Интеллектуальная нация 2020). Идея языкового триединства является частью национальной идео-

логии, нацеленной на становление и развитие конкурентоспособного Казахстана - равного среди лучших /3/. Он соответствует вызовам информационно-коммуникационной эпохи, так как разработка здоровьесберегающих технологий в частной дидактике учитывает, что в природных системах, к которым относится прежде всего человек, всё интегрировано. Здоровьесберегающая технология предполагает приведение в соответствие содержания обучения казахскому, русскому и иностранному (английскому) языкам, что значительно облегчит усвоение его и снизит нагрузки на обучающихся. Данный социальный заказ общества обязывает учёных - методистов к более последовательной реализации принципа взаимосвязанного обучения языкам. Чтобы добиться эффективности обучения языкам, мы должны предпринимать шаги по системному усовершенствованию данной работы. Необходим поиск инновационных методов и разработка передовых и эффективных технологий взаимосвязанного обучения языкам.

Триединство языков в Казахстане можно рассматривать как концепт. Суверенный Казахстан с самобытной духовной культурой: историей, литературой, искусством, с богатейшими природными ресурсами не только углеводородного сырья (нефти, газа, угля), но и таких редких полезных ископаемых, как медь, хром, цинк, рений, осмий и др. месторождениями, привлекает в нашу страну иностранцев. Поэтому казахский изучают иностранцы. Наряду с теми странами, где и раньше функционировали группы, изучающие казахский язык, вновь открыты группы и факультеты в России (г.г. Москве, Омске, Челябинске и др.), в США (в Индиане, Калифорнии, Аризоне), в КНР (г. Урумчи), в Монголии (г. Улан-Батор), в Турции (г. Анкаре), Польше (Познань) и др. .

При разработке методики казахского языка как иностранного у И.Кубаевой использовался проект Совета Европы, разработанный с целью интенсивного обмена достижениями в области науки, культуры, обмена технологической информацией. Проект был разработан Ян ван Эком и Дж.Тримом для описания порогового (начального) уровня английского языка. Главным принципом этого документа явилась ориентация на овладение языком как

средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для учащихся /4/. На основе этой модели были описаны стандарты более чем для 22 языков с целью развития многоязычного образования в странах Европы, «отвечающего нуждам современного общества в объединении народов Европы через осознание ими культурной общности»...

Нами проведена определённая работа, выполненная в аспекте взаимосвязанного полиязычного образования, которая может быть полезной и как теоретическая основа, и как практическая помощь в реализации идеи триединства языков в средней и высшей школе. Стратегическая цель - формирование полиязычной поликультурной личности обучающегося в процессе формирования коммуникативной компетенции, поэтому содержанием компонентом личностно-ориентированного технологии обучения языкам должны стать общие понятия. В теории и методике обучения языкам требует решения вопрос об обоснованном отборе лексико- тематического материала, содержащего фундаментальные образовательные объекты. Образование ученика – «это непрерывное движение к фундаментальным образовательным объектам: общим понятиям, образам, символам»/2, 185/. Именно на основе общих понятий описан лексико-семантический аспект иноязычной речи в общеевропейских стандартах, о которых мы говорили выше.

Методический анализ стандартов обнаружил, что для обучения учащихся общению в повседневных жизненных ситуациях можно использовать для всех трех языков такие классы общих категорий и понятий, как: 1) существование, бытие, наличие; 2) пространство; 3) движение; 4) время; 5) качество; 6) количество; 7) чувства, эмоции, воля; 8) связи и отношения.

Презентация лексики по классам общих понятий позволяет в полной мере использовать в обучении языкам так называемый естественный универсальный алгоритм овладения первым путем «введения новых правил во внутреннюю грамматику» учащегося.(2,8). Для изучаемых языков были описаны три лексико-грамматические способа выражения единых общих понятий в экспериментальном учебнике И.Кубаевой «Kazakh language. Made

Easu - Қазақ тілі. Казахский язык. Просто о невероятно сложном» /1,6/. Автор свое исследование посвящает обучению казахскому языку как второму, а мы считаем, что пора разработать методику с базовым казахским языком. Именно в таком аспекте осуществлены исследования Кульгельдиновой Т.А., Исмаковой Б.С., Тулкинбаева Н.А., где базовым языком в теории методики взаимосвязанного обучения трем языкам в школе и вузе в соответствии с универсалиями международных стандартов рассматривается казахский язык.

Но человек не может заговорить, оперируя только словами. Он должен уметь их соединить, связать в соответствии с целью общения, поэтому важнейшей единицей обучения является текст. Современные исследователи разрабатывали теорию гипертекста, пытались преодолеть линейность текста, отражающую линейность речи, так как линейность ограничивает и замедляет процесс мышления. В гипертекстах обычно сочетаются различные виды информации: обычный (линейный) текст, рисунок, схема, таблицы, звук и движущиеся изображения, если использовать электронные обучающие программы.

При отборе текстов учитывается наличие в них изучаемых грамматических форм. Для успешного усвоения грамматики важна презентация её в логической последовательности. Сначала грамматическая категория изучается на базовом, казахском, языке, затем на втором, русском, затем на иностранном языке. В данной области исследования проводились Мурзалиновой А.Ж., Чан Динь Ламом и др. Последовательное становление когнитивного мира обучающихся, основ толерантной личности возможны, как мы уже отметили, только при координации учебного материала трех языков, которые усваиваются обучающимися одновременно и образуют речемыслительную основу любой человеческой деятельности в дальнейшем. Современными исследователями (С.Крешен, Ю.Д.Апресян, Л.И.Крысин, А.Виноградов, Карлинский А.Е. и др.) когнитивная деятельность определяется как способность использовать, прежде всего родной язык, в нашей стране казахский как государственный, затем второй (или третий) язык в качестве средства переработки информации, необходимой для адекватного и

корректного профессионально-речевого поведения. Наша страна должна постепенно переходить к единой школе, в которой базовым языком обучения стал бы государственный – казахский, вторым языком – посредником продолжал бы оставаться русский язык, официально употребляемый при необходимости в различных сферах жизни общества, а изучаемым третьим языком стал бы иностранный.

При методически грамотном отборе учебного языкового материала по ключевым грамматическим моделям в соответствии с общеевропейскими стандартами можно обеспечить эффективное формирование коммуникативной компетенции и становление полиязычной поликультурной личности, так как при взаимосвязанном обучении языкам (казахскому, русскому и английскому) повторяется и осознается лучше лексико-грамматический материал базового языка и языка-посредника. Особенно важно, что при такой технологии обучения происходит сознательное и успешное усвоение третьего языка на базе универсальных понятий при постоянной актуализации общих категорий. Последовательная реализация принципа взаимосвязанного обучения казахскому, русскому и иностранному языкам возможна, если грамматический материал расположить последовательно от сходства общих категорий, например, «Зат есім», «Имя существительное», «Naun», затем остановиться на тех грамматических значениях, которые частично совпадают по значению (например, наличие ед. и мн. числа во всех трёх языках) и только потом объяснить то, что специфично для изучаемого языка. Итоги достаточно серьёзно разрабатываемого сопоставительно-типологического анализа казахского, русского и английского (турецкого, китайского и др. языков) ещё не всегда учитываются разработчиками стандартов, программ, учебников и пособий. не всегда учитываются сходства и различия трёх языков, ставших предметом изучения во всех учебных заведениях РК. Например, на фонетическом уровне звуки казахского, английского и русского языков имеют некоторые сходства, например, звук «а» в казахском и английском языках – это звук среднего ряда и нижнего подъёма, а русском языке он тоже среднего ряда и нижнего подъёма, но это со-

впадение относительное, так как в русском языке звук «а» более нижний и произносится с большим раскрытием рта. Сравните: апа, an apple и папа. Трудными для казахов являются согласные «в, ш, щ, п» и все согласные английского языка, так как они произносятся при соприкосновении кончика языка к альвеолам (корням зубов). По результатам исследований М.К.Исаева, в английской речи казахов наблюдается «недодифференциация долготы английского монофтонга, дифтонгоидности долгих гласных, силу английского ударения, ряд ритмомелодических признаков»/ 4,70 /.

Традиционно языковые единицы изучаются не изолированно, а на синтаксической основе, начиная с формул речевого этикета. Обычно социокультурная компетенция как часть коммуникативной, формируется как умение выбрать нужную форму, способ выражения в зависимости от цели и условий общения. На всех этапах обучения повторяется и расширяется состав формул речевого этикета, так как речевой этикет является средством регулирования межличностных отношений. Пополнение словарного запаса и устойчивых формул речевого этикета начинается с частотных, например, с контактоустанавливающих слов и словосочетаний. С таких формул начинается общение, затем усваиваются формулы с ориентационной и регулирующей функцией (типа извините, разрешите) и, наконец, формулы с эмоционально-оценочной функцией (типа с радостью, с удовольствием, очень приятно). Попутное сравнение формул речевого этикета казахов, русских и, например, англичан готовит наших обучающихся к межкультурной коммуникации. Закрепление знаний и тренировка употребления осуществляется при анализе грамматических средств: формул речевого этикета, связанных по типу согласования, управления и примыкания. Это «азы» методики полиязычия, которые необходимо углублять.

Таким образом, теория и методика обучения казахскому языку в течение последних 20 лет развивалась достаточно успешно и преодолела кризис, связанный с застоем последних 25 лет советского периода. За эти годы появились методические школы, разрабатывающие коммуникативный, когнитивно-коммуникативный, развивающий, электронно-информацион-

ный подходы обучения. Следует отметить, что нововведения в содержательном компоненте, реализованные на основе обоснованного отбора лексико-тематического материала в системе полиязычного образования, предполагают соответствие и в процессуальном компоненте, а именно в использовании взаимосвязанного обучения в гипертекстовой презентации учебного материала.

Задачи дальнейшего развития данного направления исследований в соответствии с тенденциями развития науки, на наш взгляд, предполагают совершенствование качества разрабатываемых учебников с тем, чтобы текстовый материал соответствовал требованиям Евростандартов, о которых шла речь выше, объем и содержание лексико-грамматического для каждого уровня обучения казахскому языку должен соответствовать уровню основного, базового, языка. Зачастую предварительное сравнение дидактического материала учебников параллельных классов бывает не в пользу базового языка, и это требует дальнейших исследований и анализа, в том числе экспертами Центра «Учебник». Востребованность этих исследований связана с социальным заказом общества: во-первых, с реализацией требований концепции развития языков до 2020 года; во-вторых, разработкой теории и технологии обучения, ориентированной на конечный результат - формирование коммуникативной компетенции как учащихся средней общеобразовательной школы, так и студентов различных типов вузов в процессе взаимосвязанного обучения трем языкам; в-третьих, логикой развития теории и методики обучения языкам и недостаточность исследований в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубаева И. «Kazakh language. Made Easy - Қазақ тілі. Казахский язык. Просто о невероятно сложном». – Алматы, Атамұра.-2004.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика.-М., Академия, 2007.
3. Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан. Основные положения. – Астана, 2006г., -70с.

4. Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение./ Под ред. О.Д. Митрофановой/. – М.: Совет Европы Пресс, 1996, с. XV/.

5. Исаев М.К. Динамика фонетической интерференции при формировании казахско-

английского билингвизма.-Алма-Ата, Наука.-110с.

6. Кубаева И., Карибаева Б., Казахский язык: Лексико-грамматический словарь. Просто о невероятно сложном / Учебное издание - Алматы: Маркет, 2005. - 184 с.

Ж. У. КОБДИКОВА

ТРЕХМЕРНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

По результатам теоретического исследования и опытно-педагогической работы разработана отечественная педагогическая технология «Трехмерная педагогическая система обучения» на основе модернизации педагогической системы обучения в школах РК в условиях гуманистической парадигмы. Данная технология может быть использована в качестве дидактического инструмента, реализующего модель обучения, ориентированную на результат в условиях 12-летней школы в Республике Казахстан.

Мақалада ҚР мектептеріндегі оқытудың педагогикалық жүйесін гуманистік парадигма талаптары аясында жетілдіріп, практика жүзінде тиімді нәтижелер алу негізінде жасалған оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі» педагогикалық технологиясының негізгі мәні көрсетілген. Бұл технологияны 12 жылдық мектеп жағдайындағы нәтижеге бағытталған оқыту үлгісін жүзеге асырудың тиімді құралы ретінде қолдануға болады.

Annotation

According to the results of theoretical research and experimental-pedagogic study was developed the "Three-dimensional pedagogic system of education" pedagogic technology on the basis of modernization of the pedagogic system of school education in KR in the humanistic paradigm environment. This technology can be used as a didactic instrument realizing the result-oriented education model in the 12-year school environment in the Republic of Kazakhstan.

Ключевые слова: модернизация, матрица, взаимосвязь, методическая система.

Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Абишевича Назарбаева народу Казахстана «Стратегия-2020» – это четкий пошаговый план модернизации экономики страны, который уже к 2020 году выведет Казахстан в число высокотехнологичных государств. «К 2020 году будет проведена кардинальная модернизация всех уровней образования – от дошкольного до высшего. Будут предоставляться возможности как для получения знаний на каждом уровне образования, так и повышения профессиональной квалифика-

ции, приобретения новых знаний и навыков на постоянной основе в течение всей жизни человека. В среднем образовании будет осуществлен переход на 12-летнюю модель обучения, предусматривающую всеобщее обязательное образование в течение десяти лет и профильное образование в течение двух лет. При этом содержание программ обучения будет рассмотрено таким образом, чтобы уделять больше внимания развитию компетенций, необходимых в жизни и профессии», – отмечено в этом документе/1/.

В настоящее время в организации образования активно внедряются инновационные методы и технологии обучения, что является весьма актуальным и значимым.

Проектирование трехмерной методической системы обучения (ТМСО – технология Караева Ж.А.) в учебный процесс способствует повышению качества образования, так как: обучающиеся приобретают навыки самостоятельной поисковой деятельности; реализуется диагностическое целеполагание, то есть появляется возможность измерить (в баллах) учебные достижения каждого ученика (студента) по каждой теме, что является основанием для ведения непрерывного мониторинга его развития; используется стимулирующая познавательную деятельность обучающегося рейтинговая (12 или 120-балльная) система оценивания методом «сложения». Она развивает интерес к учению; формируется активность, расширяется субъектный опыт учащихся; гарантируется 100%-ное достижение учебной цели на первом обязательном уровне усвоения (по завершей системе) по всем таким учебным предметам.

В условиях школьного образования технология обеспечивает формирование объективных критериев предметной деятельности, выполнение которых при уровне БСГ гарантирует достижение учеником комплексных тематических и предметных результатов, обеспечивая тем самым успешное освоение предметных знаний и формирование личностных качеств, необходимых для дальнейшего развития. Создается благоприятная среда для дальнейшего развития: снимается перегрузка учащихся, позволяющая реализовать их раннюю профориентацию (например, начиная с 5-6 классов); решаются многие проблемы МКШ, связанные с повышением качества обучения.

Сущность педагогической технологии на основе трехмерной методической системы обучения заключается в реализации теории полного усвоения, позволяет ей удовлетворить всем требованиям «психосберегающей» и «здоровьесберегающей» технологий. Иерархичное представление целей и результатов обучения, сама суть уровневой дифференциации содержания (внутренняя дифференци-

ция), имеющиеся в данной технологии, позволяют максимально учитывать индивидуальные особенности обучающихся и не только интеллектуальные, но и мотивационные и эмоциональные.

Опыт по применению технологии трехмерной методической системы обучения в учебном процессе организаций образования (школы, лицеи, гимназии) показал, что она позволяет оптимизировать нервно-эмоциональные и интеллектуальные перегрузки. Благодаря дифференциации содержания по трем уровням усвоения реализуется развитие обучающихся в процессе последовательного выполнения заданий, переходящих от простого к сложному. В данном процессе усвоения учебного материала вектор обучения направлен вверх по вертикали. Отдавая приоритет субъектной роли ученика, в иерархическую структуру данного процесса адаптируются все составляющие методической системы обучения (цели, содержание, методы, формы и средства). Трансформация методической системы обучения заключается в иерархическом изложении материала и иерархическом изложении заданий, обеспечивающих последовательное усвоение учебного материала.

Матрица «Формы представления» в технологии «ТМСО» является основой для формирования системы целей, содержания, методов, форм и средств обучения и представляет собой комплексную модель в том смысле, что она является комплексной моделью формирования целей, содержания, методов, форм и средств обучения и использованием информационно-коммуникационных технологий; 5) часть, ориентированную на результат, где ученик производит развивающую самостоятельную познавательную деятельность, гарантированно определяется и объективно оценивается уровень учебных достижений каждого ученика по каждой учебной теме.

Теоретическим ядром, то есть квинтэссенцией технологии трехмерной методической системы обучения является матрица взаимосвязи уровней (иерархии) целей, мотива, активности обучения, а также уровней познавательной деятельности и качества усвоения знаний (рисунок 1). Данная взаимосвязь имеет и вертикальную и горизон-

тальную поэлементную зависимость. Более того, ТМСО предполагает многоуровневое содержание учебного материала, рассчитанное на развитие самостоятельной познавательной деятельности ученика – субъекта обучения.

К тому же, данная матрица взаимосвязи требует иерархично применяемых методов, педагогических техник, средств и форм обучения. Здесь оптимально взаимодействуют: теория полного усвоения Б. Блума, в которой, в основном, внимание акцентируется только на иерархию целей обучения и концептуальные теории В.П. Беспалько, главной из которых яв-

ляется иерархия уровней обучения. Благодаря матрице наглядно раскрывается сущность развивающего обучения (переход от репродуктивного уровня деятельности к конструктивному, затем к продуктивному), а также сущность векторов мотива, умений и активности.

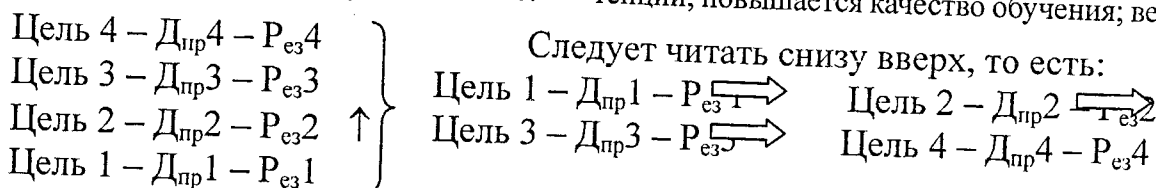
Самое слабое место современной дидактики – отсутствие четкой объективной оценки учебных достижений учащихся. Благодаря дидактической матрице взаимосвязи компонентов педагогической системы обучения измерение и оценка учебных достижений учащихся приобретают научно-обоснованное очертание.

Таблица 1. Матрица взаимосвязи уровней (иерархии) целей, познавательной деятельности, мотива, умений и активности обучения, а также уровней качества знаний (по Бабанскому) по уровням усвоения (по В.П. Беспалько) учебного материала

Таксономия целей	Уровни познавательной деятельности	Иерхия мотивов	Иерархия умений	Иерархия активности	Уровни качества знаний (иерархия видов качества знаний)										Уровни усвоения
Последовательность всех шести целей из таксономии Б.Блума при самостоятельном выполнении олимпиадных заданий или научных проектов	IV Продуктивный	Потребность в творческой деятельности	Творческие умения	Творческий уровень	Правильность	Полнота	глубина	Действительность, оперативность	гибкость	осознанность	систематичность	системность	прочность	Творческий	
«Синтез» (обобщение, систематизация) и «Рефлексия» (осознанная оценка содержания изучаемой темы)	III Продуктивный	Устойчивый интерес	Частично-поисковые умения	Эвристический уровень										Эвристический	
«Понимание», «Анализ» и «Применение» в измененной ситуации	II Конструктивный	ни	Репродуктивные умения в измененной ситуации	Интерпретирующая активность										Алгоритмический	
«Узнавание» и «Применение» по образцу	I Репродуктивный	Индифферентность	Репродуктивные умения в стандартной ситуации	Воспроизводящая активность										Ученический	

Четкая иерархия качеств знания в матрице позволяет точно, объективно измерить и оценить качество обучения. Таким образом, благодаря дидактической матрице, которая обычно находится вне поля зрения педагогов-практиков, важное научное направление современной педагогики – педагогическая квалиметрия находит свое место в единой методической системе обучения.

В реальном режиме учебного процесса обучение организуется по следующей схеме:



где, цель i ($i = 1, 2, 3, 4$) – иерархия целей, $D_{\text{пр}i}$ ($i = 1, 2, 3, 4$) – дидактический процесс соответствующего уровня, $P_{\text{ез}i}$ ($i = 1, 2, 3, 4$) – результат усвоения соответствующего уровня, – вектор развития или траектория движения ученика устремлена вверх.

Движущей силой развития субъекта являются приемы мыслительной деятельности ученика в следующей последовательности: 1) S_1 (первичный синтез, то есть, «узнавание» по таксономии Б.Блума – формируется на первом уровне усвоения); 2) AH («анализ» по Б.Блуму. Он реализуется через задания: сравни..., найди общее, найди отличия, выдели главную идею темы) – формируется на втором уровне усвоения; 3) S_2 (вторичный синтез, то есть «синтез» по Б.Блуму. Он реализуется с помощью заданий: сделай вывод, обобщи, систематизируй, начерти блок-схему и др.) – формируется на третьем уровне усвоения. Формирование и применение приемов мыслительной деятельности происходит во время самостоятельной познавательной деятельности в процессе выполнения уровневых задач. Причем, по мере восхождения по лестнице уровней осуществляется формирование и применение приемов более высокого уровня.

Дидактические материалы, составленные в рамках требований данной технологии являются готовыми педагогическими сценариями электронных учебников, способствующих самостоятельному добыванию знаний и ведению мониторингов их развития.

Результаты внедрения в школы Республики Казахстан педагогической технологии

«Трехмерная методическая система обучения» показали, что: реализуется образование, ориентированное на результат; формируется позитивное отношение общественности (родителей административно-управленческого аппарата образования) к ее основным подходам, так как осуществляется обратная связь со всеми учениками; повышается уровень успеваемости, усвоения, активности и мотива; уровень сформированности ключевых компетенций; повышается качество обучения; ведет-

ся мониторинг развития каждого ученика по новому квалиметрическому подходу (методом накопления баллов) – стимулирующему его активную познавательную деятельность.

Теоретические положения по ведению мониторингов развития школьного образования и новый подход к оцениванию по рейтинговой системе оценивания «методом сложения», разработанные в данной технологии, могут быть использованы в качестве основы для разработки мониторингов развития системы образования и единой национальной системы оценки качества образования (НСКО) в Республике Казахстан, определенных в Госпрограмме развития системы образования в РК до 2010 года в качестве ожидаемых результатов ее реализации.

Внедрение трехмерной методической системы обучения в учебный процесс организаций образования является весьма актуальным и значимым. Полученные нами результаты научных исследований /2/ в виде концептуальных подходов к модернизации педагогической системы обучения (как совокупности методической системы и дидактического процесса) в школьном образовании на основе технологического подхода могут служить основой для разработки новой модели Казахской 12-летней школы, ориентированной на результат. Они также могут служить научно-теоретической и практической предпосылкой для дальнейшего исследования проблем в этом направлении в других ступенях системы образования Республики Казахстан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия -2020» –Астана, 2010.

2. Кобдикова Ж.У., Теория и практика модернизации педагогической системы обучения на основе технологического подхода, монография. – Алматы, 2010 – 230 с.

Э.А. СУПАТАЕВА

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗМЕРЕНИЯ - ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В КЫРГЫЗСТАНЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация

В настоящей статье исследуется история развития педагогического измерения-тестового контроля в Кыргызстане.

Бул мақалада Қырғызстандағы тестілік бақылаудың-педагогикалық өлшемдерінің даму тарихы зерттеледі.

Annotation

The history of pedagogical test control measuring development is investigated in the given article in Kyrgyzstan.

Ключевые слова: педагогические измерения, тесты, тестовый контроль, тестирование.

Стремительное движение научно-технического прогресса и изменение приоритетов в образовательной сфере жизнедеятельности общества выдвинули на передний край научных исследований проблему оценки качества знаний учащихся в различных областях.

По мнению С.К. Калдыбаева «современное общество нуждается в соответствующей системе образования и современные условия требуют от личности не только приобретения знаний, умений и навыков, но на их основе развития творческих способностей, компетентности, инициативности и т.д.» /1, с.4/.

В последние годы в систему образования интенсивно внедряется тестовая методика, нацеленная на обеспечение объективности оценки уровня подготовленности испытуемых. За более чем вековой период становления и развития тестовой методики, исследованы и определены такие основные понятия,

как критерии эффективности тестов, формы тестовых заданий, вопросы обработки результатов испытания, формирование оценочных баллов и т.д. Однако попытка исследователей придать тестированию как форму научной деятельности не увенчалась успехом. Тестирование остается практической деятельностью по применению тестов для объективной оценки уровня подготовленности испытуемых /2/. А теоретическую основу тестирования составляет прикладная педагогическая наука – педагогические измерения /1, с.5/.

Первые научные труды по теории тестов появились в начале XX века, на стыке психологии, социологии, педагогики и других так называемых поведенческих наук (Behavioral Sciences). Зарубежные психологи называют эту науку психометрикой (Psychometrika), а педагоги – педагогическим измерением (Educational measurement). Поскольку общего названия на русском языке пока нет,

В.С. Аванесов называет эту науку тестологией, которая может быть педагогической, психологической или социологической, в зависимости от того, где применяется и развивается. Интерпретация названия «тестология» проста и прозрачна: наука о тестах /2/.

В советской педагогике и психологии придавалось приоритетное значение проблеме контроля знаний и умений учащихся (Ш.А. Амонашвили, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Х. Гургенидзе, М.И. Грабарь, А.И. Гончарова, Е.И. Перовский, В.М. Полонский, Н.Ф. Талызина и др.). Проблема диагностики обучения на теоретическом уровне освещена в работах В.П. Беспалько, Б.П. Битинаса, Б. Блума, К.Х. Ингенкампа, Л.Ф. Ительсона, Г. Клотца, А.И. Кочетова, Н.Ф. Талызиной и др.

Теоретические вопросы мониторинга качества образования, как структурного звена управления качеством образования, рассматриваются в работах Е.С. Шишова, В.А. Кальней, А.Н. Майорова, А.И. Севрука, В.Г. Горба и др.

За рубежом становлению и развитию теории педагогических измерений способствовали исследования А.Анастаси, А.Бирнбаума, Р.Ибела, Ф.Лорда, Г.Раша и т.д.

В России данной проблеме посвящены исследования В.С. Аванесова, Н.М. Розенберга, Б.П. Битинаса и др.

Следует отметить деятельность В.С.Аванесова по применению и развитию передовых идей и достижений зарубежной тестологии в теории и практике педагогического тестирования.

Под руководством В.С.Аванесова в 1985 году на базе Московского института стали и сплавов был организован Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов. В этом центре началась планомерная переподготовка руководящих работников и преподавателей в системе высшего образования СССР. В Москву на краткосрочные (1 месяц) курсы съезжались преподаватели, доценты, профессора со всех регионов страны - от Дальнего Востока, до Прибалтики и Средней Азии. Именно этот период, видимо следует считать началом широкомасштабного применения современных научных методов в педагогическом тестировании.

В 1989 году В.С.Аванесовым было выпущено учебное пособие «Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе», внесшее большой вклад в развитие теории и практики российской тестологии. В.С. Аванесов является приверженцем современных технологий в образовании, большую просветительскую деятельность он осуществляет в глобальной сети Интернет. Его сайт www.testolog.narod.ru содержит массу постоянно обновляемой информации весьма полезной для тестологов. Журнал «Педагогические измерения», главным редактором которого является В.С.Аванесов, является авторитетным изданием, где публикуются работы отечественных и зарубежных тестологов. А.Н.Майоров называет Вадима Сергеевича Аванесова классиком отечественной тестологии и с этим трудно не согласиться /3/.

В.С. Аванесов является научным редактором монографии кыргызского ученого С.К. Калдыбаева «Педагогические измерения: становление и развитие» (2008). В ней излагаются основные вопросы предистории и истории развития педагогических измерений, их современное состояние. На основе анализа обширной литературы и состояния образования определены перспективы их развития.

Своеобразный опыт создания программы компьютерного тестирования накоплен в Международном университете Кыргызстана под руководством члена-корреспондента НАН КР, профессором П.С. Панковым. Для того, чтобы эффективно сочетать индивидуальной формы работы с коллективными, преподаватели предлагают студентам создать свои программы для тестирования уровня знаний и умений обучаемых. Тем самым накапливается банк тестовых программ /4/. Создан и успешно применяется в обучении программный комплекс UNIQTEST, использующий программу для случайного формирования тестовых заданий /5/.

В Кыргызстане до 90-х годов не были предприняты конкретные шаги по внедрению достижений педагогического измерения в систему образования. Широкая экспериментальная работа по организации измерения была начата с обретением независимости республики, широким внедрением компьютерной технологии в учебный процесс школ

и вузов. В 1991 году в Иссык-Кульском государственном университете и в Кыргызской аграрной академии в порядке эксперимента был проведен вступительный экзамен в форме компьютерного тестирования. Эксперимент дал положительный результат, итоги которого были обсуждены и одобрены на коллегии Министерства образования /1, с.75/.

И.С. Болджурова отмечает, что основное внимание в условиях переходного периода, когда оказалась разрушенной единая образовательная система Союза, Министерство образования Кыргызстана основное внимание уделяло проблеме сохранения достигнутого к этому времени качества образования, имплементации инновационных технологий обучения и методам оценки уровня знаний. Исходя из этого принципа, была разработана и в 2002 году принята к реализации Концепция образования до 2010 года, ключевыми звеньями которой было определено соблюдение триединства целей обучения: высокое качество образовательных услуг, инновационные методы обучения и оценка уровня знаний. Что касается последней составляющей, то наряду с локальной (школьной) оценкой знаний создавалась институциональная система независимой оценки на национальном уровне. Созданный в 1993 году Национальный центр тестирования (НЦТ) только за 10 лет провел через обязательное тестирование более 10 тыс. учащихся, а на добровольной основе – 70 тыс. выпускников школ /6, с. 47/.

НЦТ проводит исследования по различным вопросам проведения тестирования, разработки информационно-методических рекомендаций, совершенствования технологии тестирования.

По мнению, директора Национального центра тестирования Министерства образования и науки КР Бакирова Артура Насипбековича, страны СНГ, в том числе и Кыргызстан активно формируют и развивают собственные системы оценивания. Они начинают использовать различные процедуры внешней оценки результатов образования, вводят новые системы выпускных и вступительных экзаменов, участвуют в международных сравнительных исследованиях, проводят национальные и региональные мониторинги качества образования, разрабатывают методики внутри-

классного оценивания учащихся, занимаются подготовкой специалистов в области педагогических измерений, создают организации и учреждения, обеспечивающие координацию работ в области оценки качества образования /7/.

Подтверждением сказанному служит тот факт, что в этом году в Институте управления образованием Российской академии образования при содействии Всемирного банка, был открыт Тренинговый центр. Сотрудники из Кыргызстана приняли участие 22-25 ноября 2011 года в учебном курсе «Использование результатов оценки учебных достижений школьников и результатов мониторинговых исследований для выработки управленческих решений на разных уровнях системы образования» /8/.

В 2002 году министр образования К. Шаршекеева стала инициатором введения в Кыргызстане Общереспубликанского тестирования, которое позволило бы исключить случаи недобросовестного поступления в вузы и сделать систему поступления прозрачной, объективной и честной. В связи с этим, правительство Кыргызской Республики обратилось к правительству США с просьбой поддержать инициативу проведения тестирования и получило эту поддержку. Таким образом, по Указу Президента КР при финансовой поддержке Агентства США по международному развитию ЮСАИД был запущен проект «Общереспубликанское тестирование».

Для обеспечения объективного отбора, необходимо было создание независимой профессиональной тестовой организации, способной обеспечить высокое качество тестирования, основанного на последних мировых достижениях тестологии и психометрии и способной обеспечить честность и прозрачность всего процесса тестирования. Создание и развитие такой организации в Кыргызстане и было конечной целью Проекта. Исполнение Проекта было поручено Американским советом по международному образованию (АК-СЕЛС) как организации, имеющей огромный опыт в проведении тестирования в Кыргызстане.

В марте 2004 года была создана и зарегистрирована в Министерстве юстиции согласно законодательству КР неправительственная

некоммерческая организация «Центр оценки в образовании и методов обучения» (ЦОО-МО), учредителем которой стали Американские советы по международному образованию (АКСЕЛС).

Независимость тестовой организации необходима для того, чтобы иметь возможность предоставлять услуги, производить денежные сборы и сохранять целостность организации независимо от политических изменений. Финансовая независимость тоже является важнейшим фактором качества. В связи с тем, что Министерство образования отвечает за подготовку школьников, оно не может в это же самое время само объективно оценивать свою работу. Если оценка проводится независимым органом, то исключаются возможные случаи давления со стороны любых должностных и иных лиц. Огромное внимание уделяется секретности тестовых материалов от начала разработки до выдачи результатов тестирования. Обеспечение секретности является необходимым условием точности результатов и доверия общественности.

Кыргызстанский Общереспубликанский тест выполнен в формате вопросов с множественными вариантами ответов, только один из которых является верным.

Он состоит из трех частей:

- математической,
- словесно-логической
- практической грамматики родного языка.

При этом тесты предлагаются абитуриентам на трех языках по выбору: кыргызском, русском и узбекском в зависимости от того, на каком языке тестируемый может наиболее успешно проявить себя.

С 2003 года в практику Общереспубликанского тестирования по просьбе языковых вузов и Кыргызской государственной медицинской академии имени И.К. Ахунбаева, по поручению Министерства образования были разработаны и введены предметные тесты по химии, биологии, английскому и немецкому языкам. Их сдают только абитуриенты, поступающие на специальности, требующие прохождения данных предметных тестов. Здесь тоже поставлен акцент на применение знаний, а не на их припоминание. Проверяется не память, а понимание, применение,

анализ, синтез и оценка. Разумеется, что для того, чтобы уметь на этих уровнях необходимо иметь хорошие знания.

В разработке теста принимают участие более 100 разработчиков. Это учителя школ, преподаватели университетов, научные сотрудники Кыргызской академии образования. Как мы уже сказали тест разрабатывается на трех языках и должен учитывать особенности культуры каждого из трех представляемых этими языками народов. Поэтому тест не является просто переводом с одного языка на другой, хотя все варианты теста являются равными по трудности и проверяют одни и те же вещи. Не нужно объяснять насколько важно, чтобы все абитуриенты были в равных условиях и никто не оказался в ситуации, когда один из вариантов сложнее, чем другие. Это тесно связано с равными условиями поступления в вуз.

Тест создается по очень строгим законам тестирования и психометрии, проходит многократное рецензирование и оценку. Каждый вопрос теста проходит апробацию на большой выборке и только вопросы, которые имеют безупречную статистику, могут быть включены в Общереспубликанский тест.

Цель Общереспубликанского тестирования – выявить наиболее способных к дальнейшему обучению абитуриентов.

Каждый год абитуриенты, независимо от их социального положения, поступают в университеты на бюджетные и с 2011 года на контрактные места.

Общереспубликанское тестирование призвано выполнить следующие задачи:

- сделать вступительные экзамены действительно объективными и независимыми;
- создать отвечающий современным требованиям измерительный инструмент, предназначенный для Кыргызстана, учитывающий его нужды и особенности;
- применить единый измеритель для всей страны;
- дифференцировать сильных и слабых абитуриентов, предоставив действительно сильным доступ к высшему образованию, независимо от региона их проживания и социального происхождения;
- ликвидировать условия для коррупции при поступлении в высшую школу.

Результаты мониторинга успешности, проведенного среди студентов, окончивших первый курс, показывают, что система поступления в вузы на основе Общереспубликанского тестирования себя оправдывает. Ректоры вузов также отмечают хорошую успеваемость студентов, поступивших на основе Общереспубликанского тестирования. Тест оказался успешен в условиях нашей республики. Он оправдал себя в качестве измерителя, способного дать правильную оценку при отборе абитуриентов в высшую школу.

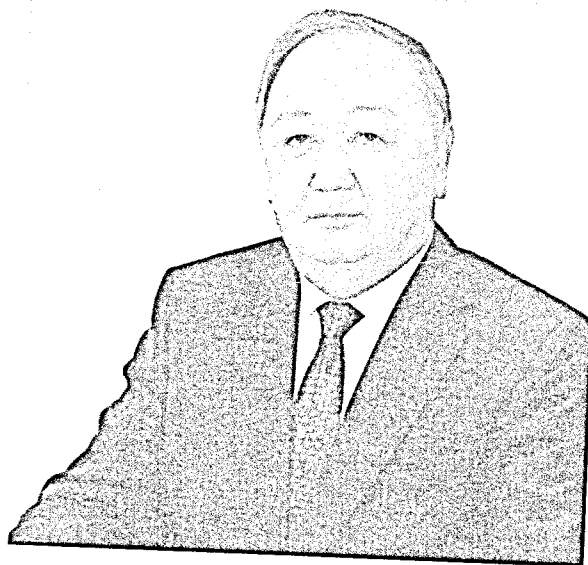
В 2011 году Общереспубликанское тестирование проводилось десятый раз. За десять лет проведения тестирования через Общереспубликанское тестирование прошли 326134 человека, желающие поступить в высшие учебные заведения страны. Из них на грантовую форму обучения зачислены 48428 человек. Из общего числа зачисленных на грантовую форму обучения 67 % составляют абитуриенты из сельских школ, 33% - абитуриенты из г. Бишкек и из малых городов и областных центров /9/.

Мы рассмотрели развитие педагогического измерения тестового контроля в Кыргызстане на современном этапе. Хотелось бы отметить, что среди методических тестов различают стандартизованные и нестандартные тесты. Стандартизованные тесты обычно составляются большой группой специалистов, которые тщательно отбирают материал для контроля. Они несколько раз экспериментально проверяются, редактируются и лишь после этого рекомендуются для массового использования, например, Общереспубликанский тест. На занятиях многие преподаватели Кыргызстана используют нестандартные (преподавательские) тесты для контроля успеваемости учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калдыбаев С.К. Педагогические измерения: становление и развитие. – Монография – Бишкек, 2008. -208с.
2. Аванесов В.С. История тестов // Управление школой. №12, март, 1999.
3. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. – Уссурийск, 2007. – с.13
4. Джаналиева Дж.Р. Методика руководства составлением учебных тестовых программ по компьютерной математике /Актуальные проблемы обучения и воспитания: сборник научных трудов. IV выпуск. – Бишкек, 1999. – с.58-61.
5. Панков П.С., Джаналиева Дж.Р. Опыт и перспективы использования комплекса UNIQTEST уникальных тестовых заданий в учебном процессе // Образование и наука в новом геополитическом пространстве. – Бишкек, 1995. – с.217.
6. Болджурова И.С. Об общереспубликанском тестировании выпускников школ Кыргызской Республики: как это начиналось? // Известия КАО №4 (20). – Бишкек 2011. – с. 47.
7. Директор Национального центра тестирования Министерства образования и науки КР Бакиров Артур Насипбекович отвечает на ряд вопросов // <http://edu.gov.kg/index.php>
8. Общереспубликанское тестирование Кыргызской Республики // www.testing.kg
9. Учебный курс «Использование результатов оценки учебных достижений школьников и результатов мониторинговых исследований для выработки управленческих решений на разных уровнях системы образования» // Новости Кыргызстана. Поисковая система www.mail.ru

ПІРӘЛИЕВ СЕРІК ЖАЙЛАУҰЛЫ



Көрнекті ғалым, жоғары білім жүйесінің білікті ұйымдастырушыларының бірі, әрі басшысы, белгілі ғылым және қоғам қайраткері Серік Жайлауұлы Пірәлиев 60 жасқа толады.

Серік Жайлауұлы Пірәлиев 1952 жылғы 12 қаңтарда Оңтүстік Қазақстан облысы, Түлкібас ауданы, Ақбиік ауылында дүниеге келген. 1976 жылы С.М.Киров атындағы Қазақ мемлекеттік университетінің (қазіргі әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті) химия факультетін «химия» мамандығы бойынша үздік бітірді. Университетті бітірген соң арнайы жолдамамен Қазақ КСР Ғылым академиясының химия ғылымдары институтына (қазіргі Ә.Б.Бектұров атындағы химия ғылымдары институты) гербицидтер синтезі ғылыми лабораториясына жұмысқа орналасты. Осында 1976-1985 жылдары аға лаборант, кейін инженер, кіші ғылыми қызметкер болып қызмет атқарды.

1984 жылы 02.00.03 – органикалық химия мамандығы бойынша кандидаттық диссертация қорғап, сол жылы химия ғылымдарының кандидаты дәрежесін алды.

1985 жылдан 1988 жылға дейін Қазақ КСР Жоғары және орта арнаулы білім министрлігінде аға инспектор, жоғары білім жөніндегі оқу-әдістемелік басқарма бастығының орынбасары, ҚР Білім және ғылым министрінің көмекшісі болып қызмет істеді.

С.Ж.Пірәлиев 1988 – 1995 жылдары ҚР Министрлер Кабинетінің аппаратында шетелдік оқушылармен жұмыс және шетелдермен байланыс бөлімінің бастығы, халықаралық ынтымақтастық басқармасының бастығы, сыртқы байланыстар бөлімінің сектор меңгерушісі, ТМД елдерімен ынтымақтастық жөніндегі ҚР мемлекеттік комитеті төрағасының орынбасары, ҚР білім және мәдениет министрлігі Жоғары және орта арнаулы білім департаменті директорының орынбасары (1995-1997) қызметтерін атқарды.

1997-1998 жылдары ҚР Білім, мәдениет және денсаулық министрлігі жоғары және орта арнаулы білім басқармасы бастығының орынбасары, жоғары және орта арнаулы білім басқармасының бастығы, 1998-1999 жылдары ҚР Ғылым және жоғары білім

министрлігінің жоғары білім департаменті директорының орынбасары лауазымдарын атқарды.

1999 жылы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтының ректоры болып тағайындалды.

2003 жылы Х.А.Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің президенті қызметіне ауысты.

2002 жылы 13.00.01 – жалпы педагогика мамандығы бойынша «Жоғары оқу орны, жалпы білім беретін мектеп жүйесіндегі жас мамандардың кәсіби бейімделуінің ғылыми-педагогикалық негіздері» деген тақырыпта докторлық диссертация қорғап, педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алды. 2003 жылы доцент, 2004 жылы профессор атағын алды.

2007-2008 жылдары ҚР Білім және ғылым министрлігінің жауапты хатшысы қызметін атқарды.

2008 жылдан бүгінге дейін Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің ректоры.

Оның барлық практикалық қызметі білім берумен тығыз байланысты. Атқарған түрлі лауазымдық жұмыстарында – ҚР БжҒМ жоғары білім оқу-әдістемелік басқармасының аға инспекторынан бастап ҚР БжҒМ жауапты хатшысы және Абай атындағы ҚазҰПУ ректорына дейін – ол өзін талантты ұйымдастырушы және жаңашыл ғалым ретінде көрсете білді.

Профессор С.Ж.Пірәлиевтің еңбегінің арқасында Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институты мен Қ.А. Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің білім беру мен ғылымға қатысты интеграция үдерістерін одан әрі тереңдету қызметі жаңа сапалық деңгейге көтерілді.

Серік Жайлауұлының практикалық та, сонымен бірге ғылыми сипаттағы күрделі мәселелерде де тосын шешімдер таба білетін іскерлігі ерекшелендіріп тұрады. Оның қарапайымдылығы, үлкен-кішіге бірдей кісі-

лік мәдениетін жоғары ұстауы өзінің ісін жалғастырушылар мен шәкірттері арасында шынайы ғылыми және шығармашылық атмосфера қалыптастыруға жәрдемдеседі.

Педагогикалық кадрларды даярлау ісінде педагогикалық білім беру мен әлемдік стандарттарға жету үшін ҚазҰПУ жанынан жаңа ашылған ҒЗИ, ҒЗО мен заманауи жабдықтармен жарақтандырылған зертханалар құру арқылы ғылым мен білім беруді тиімді интеграциялау алда тұрған басым бағыттың бірі саналады. Университет ұжымының күш-жігері профессор-оқытушылар құрамының іргелі және қолданбалы зерттеулерге қатысқаны үшін, алыс шетелдердің рейтингтік басымдарындағы, импакт-факторлы журналдарындағы жарияланымдары, авторлық куәліктері, патенттері үшін материалдық және моралдық ынталандыру арқылы Абай атындағы ҚазҰПУ-дың «Ғылыми зерттеу» және «Инновациялық» мәртебе алуына бағыттталып отыр.

Жастарға білім беру жолындағы тәрбиені шыңдап, ой-өрісін кеңейту мақсатында Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде ректор С.Ж.Пірәлиевтің басшылығымен оқу үрдісіне «Ұлттық тәрбие» пәнінің енуі, «Ұлттық тәрбие» кафедрасының ашылуы университет өміріндегі аса бір құнды жаңалық болды.

Ғылыми ізденістер саласы: Қазақстан Республикасында үздіксіз және педагогикалық білім беру жүйесін жаңғыртумен, химияны, педагогиканы оқытуда және оқыту әдістемелері мен тәрбиеде әзірлемелер мен инновациялық технологияларды енгізумен, ұлттық және отбасылық тәрбие негіздерін дамытумен және ендірумен, мектепке дейінгі білім мен шағын жинақталған мектептер үшін педагог кадрлар даярлауды одан әрі жетілдірумен тығыз байланысты. Сондықтан Серік Жайлауұлы Пірәлиев химия және педагогика мамандықтары бойынша ғылыми және педагогикалық қызметін табысты үйлестіріп келеді, практика мен

ғылымның аталмыш бағыттағы нәтижелері оның еңбектерінде кеңінен көрініс табады.

Серік Жайлауұлы Пірәлиев 200-ден аса ғылыми еңбектің, 6 ғылыми жаңалықтың, 5 монографияның және 9 оқу құралының авторы. Оның ішінде «Жоғары оқу орны – жалпы білім беретін орта мектеп жүйесінде жас мамандарды кәсіби-педагогикалық бейімдеу. Теория және тәжірибе» (2001), «Ұлы даланың ұлы қыздары» (2003) монографиялары салықалы зерттеулердің жемісі, бұл еңбектер ғылыми ізденістердің жаңа бағыттарын жүзеге асыруға көп көмегін тигізіп келеді. Аталмыш еңбектер авторды білім беру және ғылым саласындағы жеке ғылыми мектептің негізін қалаушы ретінде танытады.

Профессор С.Ж.Пірәлиев жаңа тұрпаттағы кәсіби және ғылыми кадрларды даярлау ісіне көп күш-жігері мен шығармашылық қуатын жұмсауда. Оның тікелей жетекшілігімен және ғылыми кеңесімен химия саласында болсын, педагогика саласында болсын, ғылым кандидаттары мен докторларының тұтас әлеуеті құрылды. Ол 11 ғылым кандидаты мен 9 ғылым докторын дайындап шығарды.

Химия ғылымдарының кандидаты, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Республикасы Ұлттық инженерлік академиясының академигі, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының құрметті академигі, Алматы аймағындағы жоғары оқу орындары ректорлар кеңесінің төрағасы, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының қоғамдық және гуманитарлық ғылымдар бөлімшесінің төрағасы, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің алқа мүшесі, «Нұр Отан» ХДП саяси бюросының мүшесі Серік Жайлауұлы Пірәлиев Республиканың орта және жоғары оқу орындары үшін педагогикалық ғылым

мен ғылыми-педагогикалық кадрлар даярлауды дамытуға айтарлықтай үлес қосты.

Қазақстан Республикасының педагогикалық ғылымы мен практикасын дамытуға сіңірген өлшеусіз еңбегі үшін Серік Жайлауұлы көптеген үкіметтік және шетелдік наградалармен марапатталған, оның ішінде «Құрмет» ордені (2005 ж.), Қазақстан Республикасы білім беру ісінің үздігі, А.Байтұрсынов атындағы алтын медаль, Нобель сыйлығының иегері П.Л.Капица атындағы күміс медаль, «Қазақстан Республикасының ғылымының дамуына қосқан үлесі үшін» төсбелгісі, «Нұр Отан» ХДП «Белсенді қызметі үшін» медалі, Ғылыми жаңалықтар мен өнертапқыштық халықаралық академиясының дипломы, «Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығы» медалі бар.

2011 жылы Республикалық қоғамдық-саяси «Президент және халық» газеті мен республикалық «Уақыт таңдауы – Выбор времени» агенттігінің бірлескен жобасы бойынша Тәуелсіздік күні қарсаңында дәстүрлі жыл таңдаулылары айқындалған болатын. Таңдаудың қорытындысы бойынша Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің ректоры, профессор Серік Жайлауұлы Пірәлиев «Жылдың үздік ректоры» болып танылды.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессор-оқытушылар құрамы мен көпмыңдық студенттер ұжымы, Алматы аймағындағы жоғары оқу орындары ректорларының Кеңесі, «Ұстаз» («Педагог») жоғары оқу орындары Ассоциациясы, «Педагогика және психология» журналының редакциялық кеңесі Құрметті Серік Жайлауұлы Пірәлиев мерейтойымен шын жүректерінен құттықтап, оған зор денсаулық, жастарды тәрбиелеудегі ізгілікті істе және одан әргі ғылыми-педагогикалық, ұйымдастырушылық қызметтерінде табыстар тілейді!

СМАНОВ БАҚТИЯР ӨРІСБАЙҰЛЫ



Бақтияр Өрісбайұлы Сманов – қазіргі Өзбекстан Республикасы Ташкент облысының Бостандық ауданындағы «Жаңа ауыл» ауылында 1952 жылы туылған. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің профессоры, педагогика ғылымдарының докторы.

Орта мектептен соң Алматы қаласындағы әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің филология факультетін 1973 жылы бітірген; Ы.Алтынсарин атындағы Педагогика ғылымдары институтының аспирантурасын, КСРО Педагогика ғылымдары академиясының Басшы кадрлар біліктілігін көтеру институты Жоғары курстарын тәмамдаған.

Университетті бітіргеннен кейін мектеп мұғалімінен бастап Қазақстан Республикасы Президенті Әкімшілігі мен Министрлер Кабинеті, Үкімет аппараттарындағы жауапты қызметтер деңгейіне дейін әртүрлі басшылық жұмыстар атқарған. Білім министрінің кеңесшісі, Жалпы орта білім Бас басқармасының бастығы, министрліктің алқа мүшесі, бірнеше бөлімдердің жетекшісі

қызметтерін атқара жүріп, 1991 жылы Мәскеуде «Қазақ орта мектебіндегі жоғары сыныптарда этикалық шығармалардың кейіпкерлер бейнесін талдау» атты тақырыпта кандидаттық, кейіннен Алматыда «Мектепте көркем шығарманы талдаудың ғылыми-әдістемелік негіздері» тақырыбында докторлық диссертация қорғаған.

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде доцент, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде филология, тарих-филология, дайындық (диаспора) факультеттерінің деканы, Алматы облысы мамандар кәсібін дамыту институтында кафедра меңгерушісі, Білім беру жүйесінің басшы және ғылыми-педагогикалық кадрлары біліктілігін арттыратын Республикалық институт директоры қызметтерінде болған.

Қазір Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде Аппарат жетекшісі әрі қазақ әдебиеті кафедрасының профессоры болып еңбек етеді. Ол – Халықаралық педагогикалық білім беру (Ресей) және Еларалық Айтматов (Қырғызстан)

академияларының академигі, Қазақстан Журналистер одағының, «Қазақ тілі мен әдебиеті» журналының Ақылдастар алқасының мүшесі, Қазақ КСР халық-ағарту ісінің озық қызметкері, Қазақстан Республикасы білім беру ісінің құрметті қызметкері, Қазақстан Республикасының ғылымын дамытуға сіңірген еңбегі үшін төсбелгілері мен Ы.Алтынсарин медалінің иегері.

Ол қазақ орта мектебіндегі білім мазмұнының тұжырымдамасын, жаңа типтегі жалпы беретін оқу орындары (лицей, гимназия) және жаңа үлгідегі авторлық атаулы мектептердің нормативтік құжаттарын (ереже, жарғы, нұсқаулық т.т.) жасауға қатысып, әрі оның ұйымдастырушысы болған. Осы күнгі қолданылып жүрген жалпы білім беретін орта мектепке арналған оқу жоспарларының (28 нұсқа) негізін салған.

Б.Ө.Сманов – қазақ мектептерінің жаратылыстану-математикалық бағытындағы Х сыныпқа арналған «Қазақ әдебиеті» оқулығы, «Ұлттық тәрбие және дін мәселесі» оқу құралы, «Тәлімдік ой-пікір антологиясы», «Қазақ тілі терминдерінің түсіндірме сөздігі: Әскери іс» оқу-анықтамалық басылымы авторларының бірі. ХІ сыныптың қоғамдық-гуманитарлық және жаратылыстану-мате-

матикалық бағыттарына арналған «Қазақ әдебиеті» оқулығының әдістемелік нұсқаулығының, «Кейіпкер бейнесін талдау» («Рауан», 1990), «Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі» («Қазақ университеті», 1999), «С.Мұқановтың «Ботагөз» романын оқыту» («Білім», 2000), «Ғ.Мүсірепов шығармашылығын оқыту» («Білім», 2002), «Көркем шығарманы талдаудың әдістемелік мәселелері» («Дәуір», 2008), «Мектепте көркем шығарма талдаудың әдістемелік негіздері» («Тоғанай», 2009), «Көркем шығарманы талдау әдістемесі» («Ұлағат», 2011) атты оқу-әдістемелік еңбектердің, монографиялардың авторы. Сондай-ақ, ғалым-ұстаз діни-имандылық, рухани адамгершілік тақырыбына байланысты да тарихи-танымдық, саяси-ақпараттық талдау мақалалар жазып жүрген зерделі зерттеуші.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің ұжымы, «Педагогика және психология» журналының редакциялық кеңесі Құрметті Бақтияр Өрісбайұлын мерейтойымен құттықтап, зор денсаулық, ұзақ ғұмыр, өмірдің қай саласында болмасын берекелі табыстарға жетіп, өрісті істерде мерейінің үстем болуына тілектестік білдіреді!

ЛУЦКИНА РАИСА КУЗЬМИНИЧНА



Луцкина Раиса Кузьминична – кандидат психологических наук, профессор, родилась 10 января 1932 года в селе Ново-Михайловка Алтайского края.

В 1953 году с отличием окончила Барнаульский Государственный педагогический институт по специальности – учитель истории средней школы. В 1968 году с отличием окончила Московский Государственный заочный педагогический институт по специальности – «Дефектология» с присвоением квалификации – учитель и логопед дошкольных, школьных и медицинских учреждений. Обучалась в годичной аспирантуре НИИ дефектологии АПН СССР, после чего блестяще защитила кандидатскую диссертацию по актуальной проблеме в Специализированном совете при названном институте и ей была присуждена ученая степень кандидата психологических наук по специальности «Коррекционная психология» - 190010.

С 1977 года работала в Иркутском педагогическом институте старшим преподавателем, и.о. доцента кафедры специальной педагогики и психологии. За период работы Луцкиной Р. К. удалось связать учебную и научно-исследовательскую деятельность

молодежи путем чтения курса логопедии, научно-исследовательской работы студентов в базовых специальных учреждениях. Логопедическое общество студентов под ее руководством внесло существенный вклад в методическую копилку передового опыта вузовской педагогики страны.

В связи с открытием первого в Средней Азии и Казахстане дефектологического факультета в КазПИ имени Абая Луцкина Р.К. была приглашена для руководства кафедрой логопедии.

С 1980 года началась активная планомерная работа по развитию первой в Казахстане кафедры логопедии и психопатологии под руководством Р.К. Луцкиной. За короткий промежуток времени на кафедре ею был создан богатый методический фонд. Это была единственная в 80-е годы кафедра в КазПИ им.Абая, которая располагала большим банком аудио и видеозаписей. Магнитофонные записи дефектной речи детей с разными видами речевой патологии, видеофрагменты и видеоуроки, аудиозаписи сокращенных текстов лекций для студентов заочного отделения и т.д. Этот материал широко использовался в учебном процессе института.

Много душевных сил профессор Р.К. Луцкина уделяла работе со студентами.

Впервые в КазПИ им.Абая, благодаря творческой инициативе, неумной энергии, социальной ответственности, высокому профессионализму и эрудиции профессора Луцкиной Р.К., научно-исследовательская работа студентов приобрела массовый и творческий характер. Традиционным стал День науки с использованием разнообразных форм и методов научной работы студентов и преподавателей института.

За успехи в научно-исследовательской работе студентов Р.К. Луцкина была награждена знаком Минвуза ЦК ВЛКСМ и ВСНТО, а студенты КазПИ им.Абая неоднократно были победителями республиканских и Всесоюзных научных конференций и конкурсов, результаты их исследований публиковались в центральных журналах, таких как журнал «Дефектология», «Высшая школа» и др.

Профессор Р.К.Луцкина – талантливый исследователь, автор более 200 научных трудов, в том числе монографий, учебных, учебно-методических пособий, учебно-методических комплексов, программ, методических рекомендаций, статей, тезисов, опубликованных в Казахстане и за рубежом.

Работая практическим психологом в школе №95 г.Алматы, Луцкина Р.К. осу-

ществляет тесный контакт с НИИ психологии КазНПУ им.Абая. Совместно с сотрудниками института она разработала и успешно практически реализовала новое содержание психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в начальном звене школьного обучения.

Луцкина Р.К. принципиальна, требовательна, справедлива, уважительно относится к детям и ко всем окружающим, её отличает умение работать с учащимися, молодежью, коллегами, родителями, с высокой степенью самоотдачи. Главным достоянием Раисы Кузьминичны является уважение и любовь ее многочисленных учеников, которые успешно работают в различных дошкольных и школьных образовательных учреждениях Казахстана.

Профессор Луцкина Раиса Кузьминична награждена Знаком «Отличник народного просвещения» и «Отличник народного образования СССР», удостоена медали «Ветеран труда», юбилейной медали к 65-летию победы как участник трудового фронта.

Редакционный совет журнала «Педагогика и психология», НИИ психологии КазНПУ им.Абая, коллеги, ученики сердечно поздравляют уважаемую Раису Кузьминичну с юбилеем, желают ей здоровья, творческих успехов, благополучия!

БІЗДІҢ АВТОРЛАР – НАШИ АВТОРЫ

- Романов В.И.** – к.физ.-мат. н., доцент, почетный работник образования РК.
- Мухитова Р.Б.** – к.п.н., ученый секретарь Совета ректоров Алматинского региона.
- Абитаева Р.Ш.** – к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогики и психологии Жезказганского университета им. О.А.Байконурова, г.Жезказган.
- Ахметкаримова К.С.** – к.п.н., доцент кафедры педагогического менеджмента ИПК и ПРО, г. Караганда.
- Төлеубекова Р.К.** – п.ғ.д., профессор, Қазақстан Республикасына еңбегі сіңірген қайраткер.
- Жұмабекова Ф.Н.** – п.ғ.к., Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доценті.
- Әмірова Ә.С.** – п.ғ.д., Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің профессор міндетін атқарушы.
- Искакова А. О.** – к.п.н., доцент кафедры английского языка для специальных целей КазНПУ им.Абая.
- Ахмедов Г.Г.** – доктор философии по педагогике, зав. отделом Института проблем образования Азербайджанской республики, ин. член ГАН РАО, действ. член АПСН.
- Нурышев Г. Ж.** – д.эк.н., профессор, ректор Актюбинского государственного педагогического института.
- Шункеев К. Ш.** – д. физ.-мат. н., профессор, проректор по учебной и учебно-методической работе Актюбинского государственного педагогического института.
- Шадрин Н. С.** – д.пс.н., к.ф.н., профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова.
- Мартишаускене Э.** – профессор, габилитированный доктор социальных наук (эдукологии), Вильнюсский институт Эдукологии, Республика Литва.
- Кенжеғараев Н.** – ф.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ-нің «Ұлттық тәрбие және өзін-өзі тану» кафедрасының доценті.
- Сарсенбаева Б.Г.** – к.п.н., доцент кафедры психологии Павлодарского государственного педагогического института.
- Айтбаева А.Б.** – к.п.н., доцент, начальник учебно-методического отдела КазНПУ им. Абая.
- Касен Г.А.** – к.п.н., доцент КазНУ им. Аль-Фараби.
- Досжанова С.Е.** – к.п.н., доцент Актюбинского государственного педагогического института.
- Қасенова С.Ә.** – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің магистратура және PhD докторантура институтының I курс докторанты.
- Таубаева Ш.Т.** – д.п.н., профессор КазНУ имени аль-Фараби, стипендиат Международной программы «Болашақ» Президента.

- Калкеева К.Р.** — д.п.н., доцент Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева.
- Халитова І.Р.** — п.ғ.д., Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының психологиялық және педагогикалық мамандықтар кафедрасының профессоры
- Яковлев В. А.** — магистр по специальности «Лечебная педагогика», педагог-экспериментатор отдела информационно-методического обеспечения Национального научно-практического центра коррекционной педагогики.
- Намазбаева Ж.И.** — д.пс.н., директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая
- Хан Н.Н.** —д.п.н., профессор, кафедра национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая.
- Жампенсова К.К.** — д.п.н., профессор, генеральный директор ННООЦ «Бобеко»
- Кайдарова А.Д.** — д.п.н., профессор, зам.главного редактора журнала «Педагогика и психология».
- Әтемова Қ.Т.** — п.ғ.д., Шымкент университеті педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі.
- Торебаева К.Ж.** — п. ғ. к., Ақтөбе мемлекеттік педагогикалық институтының доценті.
- Ибраимова Ж.Қ.** — п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ Психология ҒЗИ аға ғылыми қызметкері.
- Каракулова З.Ш.** — снс НИИ психологии КазНПУ им. Абая.
- Кожакеева Ш.Т.** — к.п.н., профессор кафедры русского языка и литературы КазНПУ им. Абая
- Әбжан Г.М.** — преподаватель кафедры национального воспитания и самопознания КазНПУ им.Абая.
- Аргунова М.П.** — аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, преподаватель английского языка кафедры иностранного языка Якутского городского лицея, г.Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия.
- Молдабекова М.С.** — д.п.н., профессор, институт магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая.
- Федоренко О.В.** — к.ф.-м.н, и.о.доцента, КазНУ им.аль-Фараби.
- Кондубаева М.Р.** —д.п.н., профессор, кафедра филологических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая.
- Кобдикова Ж.У.** — д.п.н. директор частного учреждения «Центр послевузовского образования ПТТМСО», профессор кафедры менеджмента в образовании облИПК Мангистауской области.
- Супатаева Э. А.** — старший научный сотрудник лаборатории проблем высшего и послевузовского образования центра проблем профессионального образования Кыргызской академии образования, г.Бишкек, Кыргызстан.

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

Білім берудің бүгінгі проблемалары Современные проблемы образования

Романов В.И., Мухитова Р.Б. О некоторых вопросах стандартизации и качества высшего образования.....	7
Абитаева Р.Ш., Ахметкаримова К.С. Анализ состояния управленческой деятельности руководителей организаций образования.....	14
Төлеубекова Р.К., Жұмабекова Ф.Н. Мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиешілердің кәсіби құзыреттілігін жетілдірудің басым бағыттары.....	18
Әмірова Ә.С. Болашақ педагог мамандарды сапалы дайындаудың келелі мәселелері.....	22
Искакова А. О. Культуроведческий аспект в обучении английскому языку.....	26
Ахмедов Г.Г. К вопросу о приоритетах высшего образования Азербайджанской Республики...	29

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

Нұрышев Г.Ж., Шункеев К.Ш. Принципы академической мобильности студентов при кредитной технологии обучения.....	33
Шадриш Н.С. Медитативная культура в контексте традиций «алтайского шаманизма» (тенгрианства), буддизма и суфизма.....	38
Мартиншаускене Э. Воспитание духовности: истоки и методологические подходы.....	41

Педагогикалық және психологиялық ғылым – қоғамға Педагогическая и психологическая наука – обществу

Кенжеғараев Н. Абай өлеңдеріндегі дидактикалық дискурс.....	51
Сарсенбаева Б. Г. Роль предмета «Самопознание» в профессиональном самоопределении студентов в вузе.....	55
Айтбаева А.Б., Касен Г.А. Личностная значимость взаимодействия преподавателя и обучающихся в образовательном процессе вуза.....	58
Досжанова С.Е. Стили взаимодействия в педагогическом процессе вуза как фактор формирования имиджа преподавателя.....	63
Қасенова С.Ә. Мектептегі тәрбие жұмыстарына студенттерді арнайы даярлаудың ғылыми мәні.	68

Педагогика, психология және білім беру тарихы История педагогики, психологии и образования

Таубаева Ш.Т., Калкеева К.Р. Историко-педагогическое знание: сущность и функции....	72
Халитова І.Р. Абай Құнанбаев өлеңдеріндегі «ақыл» ұғымына қатысты психологиялық пайымдау.....	80
Яковлев В. А. Вклад Марии Гжегожевской в специальное образование Польши.....	85

**Тәрбие мәселелері
Вопросы воспитания**

Намазбаева Ж.И. Реализация теоретико-методологических аспектов национального воспитания в КазНПУ имени Абая.....	89
Хап Н.Н., Жампенсова К.К., Кайдарова А.Д. Воспитание студенческой молодежи: проблемы и пути их решения.....	94
Әтемова Қ.Т. Бүгінгі қазақ отбасы тәрбиесінің әлеуметтік-психологиялық мәселелері.....	97
Төребаева К.Ж. Студенттердің қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың ұлттық ерекшеліктері.....	100
Ибраимова Ж.Қ. Студенттердің тұлғасын қалыптастырудағы өзін-өзі тәрбиелеудің маңызы.....	105

**Қолданбалы психология және психотерапия
Прикладная психология и психотерапия**

Каракулова З.Ш. Актуальные проблемы развития психологической службы в вузе.....	109
Кожакесва Ш.Т. Проблемы изучения читательской психологии школьников.....	113
Әбжан Г.М. Ым тілі мен сөйлеу тілінің ерекшеліктері.....	116
Аргунова М.П. Стимулирование мотивации как одно из педагогических условий саморазвития личности в обучении иностранным языкам в школе.....	121

**Білім берудің қазіргі әдістемелері мен технологиялары
Современные методики и технологии обучения**

Молдабекова М.С., Федоренко О.В. Интерактивные технологии обучения в управлении качеством преподавания современной физики.....	125
Кондубаева М.Р. Теория и технология обучения казахскому языку в системе полиязычного образования.....	129
Кобдикова Ж.У. Трехмерная методическая система обучения как эффективный механизм модернизации системы непрерывного образования.....	134
Супатаева Э.А. Развитие педагогического измерения - тестового контроля в Кыргызстане на современном этапе.....	138

Авторлар назарына!

Журналға қабылданатын мақаланың көлемі 5 бет немесе одан да көп.

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар.

Мақала құрылымдарының орналасу реті:

- барлық авторлардың толық аты-жөні;
- әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы;
- ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;
- электрондық поштасының мекен-жайы;
- байланыс телефоны;
- мақаланың 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 көзқрасы 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 KСJBKZKX .

Мақала мәтінін журналдың келесі санында жариялау үшін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына мекен-жайға жіберілуі керек: 050010 Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13-үй немесе электронды поштаға pedagogika@kaznpu.kz бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны : 8 (7272) 91-91-82.

Журналға «Казпочта» АҚ арқылы жазылуға болады. Жеке жазылушылар және заңды тұлғалар үшін жазылу индексі 74253. Жылдық жазылым бағасы шамамен 2880 теңге. Журналға жазылғандар мақала шығару үшін төленетін төлем ақыдан босатылады.

Редакция алқасы

К сведению авторов!

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц. Требования к научным статьям следующие.

Порядок расположения структурных элементов статьи :

- фамилия, имя, отчество всех авторов;
- полное название организации – место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
- ученая степень, ученое звание, должность;
- адрес электронной почты;
- контактный телефон;
- название статьи;
- аннотация на казахском, русском и английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотации переведенные электронным способом рассматриваться не будут;
- ключевые слова;
- текст статьи. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, интервал -1, отступы сверху и снизу – 2,5 см, слева – 3 см. справа – 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете, подчеркивание в тексте не допускается;
- список литературы.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал. Рукописи статей авторам не возвращаются. 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 КСJBKZKX.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диски, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации по адресу : 050010 г.Алматы. проспект Достык, 13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте e-mail: pedagogika@kaznpu.kz Телефон для справок: 8(7272)91-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта». Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков 74253. Стоимость годовой подписки на журнал примерно 2880 тенге. Лица, подписавшиеся на журнал, будут освобождены от оплаты за публикацию статей в течение года.

Редакционный совет



Отпечатано в типографии издательства «Ұлағат»
КазНПУ им.Абая.

Подписано в печать 28.12.2011

Формат 60x84 $\frac{1}{8}$. Бумага сыктывкарская. Печать - RISO.
19.5 п.л. Тираж 300. Заказ № 20

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82.

