

ISSN 2077 - 6861

ПЕДАГОГИКА және ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGICS and PSYCHOLOGY

2010 №1



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



ПЕДАГОГИКА

И

ЖӘНЕ

ПСИХОЛОГИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА
1 (2) 2010

1

АЛМАТЫ

2010

МАРТ

БАС РЕДАКТОР

С. Ж. ПРӘЛИЕВ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Мұхитова Р.Б. — бас редактордың орынбасары, Намазбаева Ж.И. — Абай ат. ҚазҰПУ психология ФЗИ-н директоры (бас ред. орынбасары), Жексенбаева У.Б. — педагогикалық мамандықтар кафедрасы профессорының м.а. (бас ред. орынбасары), Сарыбеков М.Н. — Қазақстан Республикасының білім және ғылым вице-министрі, Беркімбаева Ш.К. — Қазақ кыздар педагогикалық университетінің ректоры, Бекбоев И.Б. — Қырғыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, Балықбаев Т.О. — Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының президенті, Құсайынов А.К. — Қазақстан Педагогика ғылымдары академиясының президенті, Уманов Г.А. — «Престиж» оқу кешенінің президенті, Құсайынов А.К. — Еуразия гуманитарлық институтының ректоры, Әбілқасымова А.Е. — Республикалық ғылыми-тәжірибелік «Оқулық» орталығының директоры, Жарықбаев К.К. — Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедагогика орталығының директоры, Қазмағанбетов А.Г. — Атырау мемлекеттік университетінің ректоры, Шадрин Н.С. — Павлодар мемлекеттік университетінің профессоры, Суннатова Р.И. — М.Ломоносов атындағы ММУ-дің Ташкент қаласындағы филиалының профессоры, Палагина Н.Н. — профессоры, Кыргыз-Ресей славян университетінің профессоры, Джуринский А.Н. — Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, Абдуллин Э.Б. — Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының меңгерушісі, Добаев К.Д. — педагогика ғылымдарының докторы, Қырғыз Республикасы білім проблемалары орталығының директоры, Шаханова Р.А. — Абай ат. ҚазҰПУ педагогика-психология факультетінің деканы, Альмухамбетов Б.А. — Абай ат. ҚазҰПУ көркем сурет-графика факультетінің деканы, Төлеубекова Р.К. — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының меңгерушісі, Калиева С.И. — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, Хан Н.Н. — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, Бейсенбаева А.А. — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, Шалғынбаева К.К. — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының доценті, Ибраимова Ж.К. — Абай ат. ҚазҰПУ психология ФЗИ-дің жетекші ғылыми қызметкері, Кириллова Г.Р. — Абай ат. ҚазҰПУ оқу-әдістемелік бөлімінің бастығы, Сұлтанова Ж.Б. — методист (жауапты хатшы)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

С.Ж. ПРАЛИЕВ

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Мухитова Р.Б. — заместитель главного редактора, Намазбаева Ж.И. — директор НИИ психологии КазНПУ им.Абая (зам. гл. редактора), Жексенбаева У.Б. — и.о.профессора кафедры педагогических специальностей КазНПУ им.Абая (зам. гл. редактора), Сарыбеков М.Н. — вице-министр образования и науки Республики Казахстан, Беркімбаева Ш.К. — ректор Казахского Женского педагогического университета, Бекбоев И.Б. — член-корреспондент НАН Кыргызской Республики, Балықбаев Т.О. — президент Казахской национальной академии образования имени Ы.Алтынсарина, Кусайнов А.К. — президент Академии педагогических наук Казахстана, Уманов Г.А. — президент учебного комплекса «Престиж», Кусайнов А.К. — ректор Евразийского гуманитарного института, Абылкасымова А.Е. — директор Республиканского научно-практического центра «Учебник», Жарықбаев К.К. — директор центра этнопсихологии и этнопедагогике им. Т.Т.Тажібаева, Қазмағанбетов А.Г. — ректор Атырауского государственного университета, Шадрин Н.С. — профессор Павлодарского государственного университета, Суннатова Р.И. — профессор филиала МГУ имени Ломоносова в г.Ташкенте, Палагина Н.Н. — профессор Кыргызско-Российского славянского университета, Джуринский А.Н. — заведующий кафедрой педагогики Московского педагогического государственного университета, Абдуллин Э.Б. — заведующий кафедрой профессионального образования Московского педагогического государственного университета, Асипова Н.А. — заведующая кафедрой педагогики Кыргызско-Турецкого университета имени Манаса, Добаев К.Д. — доктор педагогических наук, директор центра проблем образования Кыргызской Республики, Шаханова Р.А. — декан психолого-педагогического факультета КазНПУ им.Абая, Альмухамбетов Б.А. — декан художественно-графического факультета КазНПУ им.Абая, Төлеубекова Р.К. — заведующая кафедрой национального воспитания КазНПУ им.Абая, Керимов Л.К. — заведующий кафедрой педагогики КазНПУ им.Абая, Калиева С.И. — профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им.Абая, Хан Н.Н. — профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им.Абая, Бейсенбаева А.А. — профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им.Абая, Шалғынбаева К.К. — доцент кафедры национального воспитания КазНПУ им.Абая, Ибраимова Ж.К. — выс. НИИ психологии КазНПУ им.Абая, Кириллова Г.Р. — начальник учебно-методического отдела КазНПУ им.Абая, Сұлтанова Ж.Б. — методист (ответственный секретарь)

EDITOR-IN-CHIEF

S. ZH. PRALIEV

EDITORIAL STAFF:

Mukhitova R.B. — Editor — in — chief's assistant, Namazbayeva Zh.I. — director of Scientific and Research Institute of Psychology (Editor — in — chief's assistant), Zheksenbayeva U.B. — professor of pedagogical specialties chair (Editor — in — chief's assistant), Sarybekov M.N. — Vice minister of education and science of the Republic of Kazakhstan, Berkimbaeva Sh.K. — rector of Kazakh Female Pedagogical University, Bekboyev A.A. — corresponding member of the NAS, Balykbaev T.O. — president of Kazakh National Academy of Education after I. Altynsarin, — president of Academy of Pedagogical sciences of Kazakhstan, Kussainov A.K. — president of Academy of Pedagogical sciences of Kazakhstan, Umanov G.A. — president of academic complex «Prestige», Kussainov A.K. — rector of the Eurasian Humanitarian Institute, Abylkasimova A.E. — director of Republican scientific-practical centre «Uchebnik», Zharykbaev K.K. — director of ethno psychology and ethno pedagogic centre after Tazhibayev T.T., Kazmaganbetov A.G. — the rector of Atrau state university, Shadrin N.S. — professor of Pavlodar State University, Sunnatova R.I. — professor of Moscow State University branch in Tashkent, Palagina N.N. — professor of Kyrgyz and Russian Slavonic University, 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. — dean of psychology and pedagogy faculty, Almukhanbetov B.A. — the Dean of the Art and Graphic faculty, Toleubekova R.K. — head of the chair of national educative, Kerimov L.K. — Head of the Chair of Pedagogics, Kaliyeva S.I. — professor of the national educative chair, Khan N.N. — professor of the national educative chair, Beissembaeva A.A. — professor of national educative chair, Shalginbayeva K.K. — ass. professor of the national educative chair, Ibraimova Zh.K. — Scientific Research Institute of Psychology, Kirillova G.R. — head of the educational and methodical department, 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

© КазНПУ им. Абая, 2010



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАНДАР!

«Педагогика және психология» журналының бірінші саны Қазақстанның ғана емес, сондай-ақ Ресей, Украина, Өзбекстан мен Қырғызстанның педагогикалық қоғамдастықтарының және әр түрлі білім беру салаларындағы практиктерін ерекше қызықтырып отырғанын атап өткім келеді.

Журналдың екінші санында жариялану үшін редакцияға жетпістен астам мақала түсті, оларда білім беруді басқару және ұйымдастыру, білім беру сапасын арттырудың жаңа жолдары, 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу, болашақ мамандардың құзыреттілігін көтеру сияқты мәселелер көрініс тапқан. Үздіксіз білім беру сатылары түгелдей дерлік қамтылған. Ұлттық тәрбие мәселелерін көтерген мақалаларды ерекше бөліп көрсеткім келеді. Онда авторлар ұлттық тәрбие идеяларын және оның мазмұнын әр түрлі тұрғыдан қарауды ұсынады. Қазіргі жеке тұлға, оның өзгермелі жағдайларда субъектілігіне арналған теория мен әдіснамаларды даярлау мәселесі өзекті бағыт болып табылады. Оқытудың жаңа әдістемелері мен технологиялары көрініс тапқан мектеп және колледж оқытушыларынан келген мақалалар біз үшін қуанарлық жағдай. Мақалаларда эксперименталды зерттеулер нәтижесінде қол жеткізген мәліметтер беріледі. Бұл журналымыздың «Білім берудің қазіргі әдістемесі мен технологиясы» және

«Оқытушыға көмек» атты жаңа айдарларының ашылуына септігін тигізіп отыр.

Бірқатар мақалаларда қазіргі гуманитарлық зерттеулердегі заманауи әдіснамалық ізденістердің тұтастай қалтарыстарына көңіл бөлінген. Авторлар ұсынған көзқарастарды соңғы сатыдағы шындық ретінде ұстануға болмайды, яғни, келешекте олар педагогика және психология ғылымдарының дамуына, жаңа және алуан түрлі әдіснамалардың пайда болуына, пікірталастар қажеттілігін белсендіре түседі деген ойдамыз. Бұл, өз кезегінде, гуманитарлық ғылымдар әдіснамасы аясында жұмыс істеп жүрген ізденушілерді ынталандырып, педагогика, психология, әлеуметтану, философия және т.б. ғылымның әр түрлі сала мамандарының қызығушылығын тудырады деген үміттеміз.

Журналымыз сериялық басылымдарды тіркейтін ISSN Халықаралық орталығында тіркеліп (ЮНЕСКО Франция, Париж қ.) және бізге халықаралық нөмір берілгенін айтып өткіміз келеді.

Ал, журналымыздың келесі саны Ұлы Отан соғысының 65 жылдық мерей тойына, студент жастардың патриоттық тәрбиесі мен рухани-адамгершілік тұрғысынан дамуы мәселелеріне арналады.

Мақалаларыңызды күтеміз!

Бас редактор

Пірэлиев С.Ж.

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

С удовлетворением хочу отметить, что первый номер журнала «Педагогика и психология» вызвал большой интерес у педагогической общественности и практиков различных образовательных сфер не только Казахстана, но и России, Украины, Узбекистана и Кыргызстана. В редакцию для публикации во втором номере поступило более семидесяти статей, в которых отражены проблемы организации и управления образованием, поиска путей повышения качества образования, перехода на 12-летнее школьное образование, формирования компетентности будущих специалистов. Охвачены практически все ступени и уровни непрерывного образования. Особое место получило отражение проблем национального воспитания: авторы предлагают разное видение как идеи национального воспитания, так и его содержания. Актуальным направлением является проблема разработки теории, методологии и сущностной характеристики современной личности, ее субъектности в контексте изменяющихся условий. Отрадно, что к нам поступили статьи от педагогов школ и колледжей, в которых отражен их практический опыт использования новых методик и технологий обучения, раскрываются данные полученные самими авторами в ходе экспериментальных исследований. Это позволило нам ввести

новые рубрики «Современные методики и технологии обучения» и «В помощь преподавателю».

Хочется отметить, что ряд статей затрагивает целый пласт методологических поисков в современных гуманитарных исследованиях. При этом, отстаиваемые авторами позиции не преподносятся как истины в последней инстанции, что отражает поиски полиметодологических подходов в развитии педагогики и психологии и активизируют потребность в дальнейших дискуссиях. Мы надеемся, что такие статьи вызовут серьезный интерес у специалистов работающих на стыке различных отраслей знания, включая психологию, педагогику, социологию, философию и другие.

Сообщаем, что наш журнал зарегистрирован в Международном центре по регистрации сериальных изданий ISSN (ЮНЕСКО г. Париж, Франция) и ему присвоен международный номер.

В следующем номере журнала в связи с юбилейной датой — 65-летием победы в Великой Отечественной войне акцент будет сделан на публикации статей о патриотическом воспитании и духовно-нравственном развитии учащихся и молодежи.

Ждем Ваших статей.

Главный редактор

С.Ж. Пралиев



Т.О. БАЛЫКБАЕВ

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАЗАХСТАНА: ГОРИЗОНТЫ РАЗВИТИЯ

Современные общественные реалии говорят о развитии постиндустриального общества, в котором образованность и интеллект относятся к разряду национальных богатств, а духовное здоровье человека, разносторонность его развития, стремление к творчеству и умение решать нестандартные задачи превращаются в важнейший фактор социально-экономического и культурного расцвета страны. В этих условиях обновление всех уровней образования, в том числе и системы среднего общего образования, становится объективной необходимостью.

Образовательная политика в Казахстане направлена на поиск модели школьного образования, выстроенной на принципиально новом подходе к организации содержания и образовательного процесса в общеобразовательной школе. Главный акцент при этом делается на усиление ценностного смысла образования в целом, обновление цели системы. Очевидно, цель, являясь системой динамического типа, подвержена старению, расширению, развитию с учетом социально-исторических реалий, с учетом изменений внутренних и внешних условий.

Необходимость изменения цели школьного образования Казахстана обусловлена позицией современной педагогики, которая ориентирует на воспитание личности, умеющей самоопределяться и действовать в различных ситуациях, создавая всякий раз соответствующую продукцию — мнения, идеи, поступки, произведения. Парадигма знаниевого образования в XXI веке исчерпала себя. Утверждающееся в настоящее время личностно-ориентированное образование рассматривает назначение образования в обеспечении подготовки учащегося к продуцированию новых знаний, опыта, а также ценностей. Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является позиция Серикова В.В. о том, что «...имеются все основания полагать, что знаниево-просветительская парадигма, господствовавшая в образовании на протяжении многих веков, исчерпала свои возможности. Во-первых, объем знаний даже для самой общепринятой ориентировки стал почти непостижимым.

Во-вторых, стало ясно, что функция образования далеко не сводится к знаниевому насыщению человека. Речь, разумеется, идет не о «вреде» знаний, а об ограниченности знаниевой парадигмы как стиля мышления» /1, с37/.

Следующим аргументом организации в Казахстане работ по изменению системы целей школьного образования является подписание страной ряда международных документов, которые требуют организации школьного образования с учетом достижения учеником результатов, которые предполагают успешность решения учебных и жизненных проблем. Так, в Концепции Всемирной декларации об образовании для всех (1997 г.) к числу ключевых аспектов и принципов образования относят уделение особого внимания учебным результатам.

И, наконец, казахстанское общество целенаправленно ориентировано на интеграцию с другими успешными социальными системами, народами, государствами, на учет тенденций развития педагогических практик за рубежом. В Австралии, Венгрии, Финляндии, Шотландии и ряде других стран мира, входящих в число 50-и развитых государств, цель образования формулируется в виде системы ожидаемых результатов в виде жизненных навыков и компетенций. При этом компетенция рассматривается как способность личности решать возникающие учебные и жизненные проблемы, используя имеющиеся знания, умения и навыки. Компетентностный подход не исключает необходимость формирования у учащихся знаний, но смещает акценты на умение их применять, умение самостоятельно разрешать возникающие проблемы.

Изменение «статуса» целей образования имеет также следующий методологический аспект: содержание образования и образовательный процесс организуются с точки зрения достижения компетенций как результатов образования. Начиная с 80-х годов XX века, в международной образовательной практике опыт реализации концептуальных идей данного подхода обобщен и назван моделью образования, ориентированного на результат.

В целом, переход к модели образования, ориентированного на результат, обусловлен рядом факторов:

- новым пониманием категории «качество образования»;
- тенденцией децентрализации образовательных систем;
- пониманием того, что количество полученных узкопредметных знаний не позволяет выпускникам быть компетентными в решении жизненных ситуаций, эффективно трудиться и учиться на протяжении жизни;
- несоответствием результатов образования потребностям рынка труда и международной системе требований к оценке качества среднего образования /2, с 12/.

В международной образовательной практике модель образования, ориентированного на результат, называется Outcomes Based Education. Принципиальная особенность данной модели образования заключается в реализации компетентностного подхода в организации образовательного процесса в школе, который характеризуется следующими моментами:

- определение общих целей образования национального уровня как основных ориентиров организации обучения и воспитания учащихся на протяжении всех уровней школьного образования;
- построение многоуровневой системы целей в виде ожидаемых результатов обучения и воспитания как основания для построения разнообразных образовательных (обучения и воспитания) программ;
- регулирование содержания образования на каждой ступени школы соответственно способностям и образовательным потребностям учащихся;
- обеспечение мониторинга качества образования как инструмента принятия управленческих решений для развития школы, региона, системы в целом;
- вовлечение всех заинтересованных сторон к работе школы и всей системы образования как социальных партнеров на основе обеспечения прозрачности достигнутых результатов и обсуждения назревших проблем среднего общего образования;
- изменение стратегии обучения, предусматривающей приоритетность сотрудничества, творчества и партнерства субъектов образовательного процесса взамен авторитаризму в их отношениях.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010

годы была зафиксирована позиция реализации 12-летнего образования в структуре 4+6+2 в методологии образования, ориентированного на результат. Таким образом, было определено содержание государственной политики на ближайшие годы в подготовке системных изменений в школьном образовании Республики.

Потенциал развития казахстанской педагогической науки и практики позволил Национальной академии образования им. Ы.Алтынсарина начать в 2002 году исследования по разработке модели 12-летнего школьного образования.

К отличительным особенностям реализации в Казахстане модели образования, ориентированного на результат, отнесены новые подходы в целеполагании как основе отбора содержания школьного образования:

1. построение общих целей школьного образования на национальном уровне в виде базовых компетенций выпускника школы;
2. определение ожидаемых результатов обучения в рамках каждой образовательной области;
3. конкретизация ожидаемых результатов обучения для уровней учебных достижений.

В разработанном Национальной академией образования им. Ы.Алтынсарина Государственном общеобязательном стандарте среднего образования Республики Казахстан (2008 г.) компетенция рассматривается как ожидаемый результат образования, отражающий социальное видение уровня подготовки обучающихся, которая способствует организации продуктивной деятельности обучающихся при решении учебных и жизненных задач.

Как отмечено в данном документе, «базовые компетенции являются общими целями национального уровня, определяющими смысл и назначение (миссию) образования в становлении и развитии личности. Цели образования на национальном уровне формируются как ожидаемые результаты в виде компетенций, совокупность которых характеризует готовность выпускника к выполнению социальных ролей:

- отзывчивый и доброжелательный человек;
- любящий и заботливый член семьи;
- здоровая и совершенствующаяся личность;
- творческая индивидуальность;
- ответственный гражданин» /3/.

Общая цель конкретизируется через цель среднего образования. Цель среднего образования заключается в обеспечении развития у учащихся способностей к познанию, творческому использованию полученных знаний в любой учеб-

ной и жизненной ситуации, готовности к само-развитию и самоуправлению посредством разви-тия *ключевых и предметных компетенций*.

Ключевые компетенции являются способно-стями, определяющими готовность учащихся к интеграции познавательных и практических уме-ний и навыков для принятия успешных решений, не противоречащих нравственным и этическим нормам. Ключевые компетенции создают пред-посылки для формирования ценностей и мотивов, а также для развития социальных и поведенчес-ких норм жизнедеятельности человека; служат основанием для определения ожидаемых резуль-татов по каждой образовательной области.

К ключевым компетенциям относятся:

- информационная компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- компетенция разрешения проблем.

Предметные компетенции являются целями, определяющими смысл и назначение образова-тельных областей; описывают способности учащихся как действия широкого спектра; служат ориенти-ром для определения ожидаемых результатов.

Предметные компетенции являются действи-ями широкого спектра и описывают следующие способности учащегося:

- имеет навыки общения на казахском языке как государственном, на русском языке как язы-ке межнационального общения, на иностранном языке; умеет быть мотивированным к общению на родном языке; понимает значимость литературно-го наследия и использует в нужном контексте;
- владеет математической грамотностью в ши-роком спектре, в том числе умеет творчески и продуктивно использовать возможности инфор-мационных и коммуникационных технологий;
- понимает научную картину мира через ос-мысление роли и места человека в природе;
- знает историческое прошлое своего народа, выражает личное отношение к системе общече-ловеческих, социокультурных ценностей при выполнении социальных ролей в семье, сообще-стве и сотрудничестве с другими людьми;
- понимает и ценит культуру казахского наро-да, народов Казахстана и культурное многообра-зие мира;
- умеет быть мотивированным к самоопреде-лению и профессиональному росту с целью по-вышения своей конкурентоспособности;
- ведет здоровый образ жизни для поддержа-ния физического здоровья, умственной рабо-тоспособности и укрепления общей жизнеде-ятельности.

Четвертый уровень целей — ожидаемые ре-зультаты образования. Ожидаемые результаты образования — это система, представляющая собой совокупность целей образования краткос-рочного характера, установленных по циклам обучения, это планируемый результат конкрет-ного периода обучения. Ожидаемые результаты отражают слияние ключевых и предметных ко-мпетенций в единое целое. Они характеризуют го-товность учащихся к интеграции предметных знаний, умений и навыков и их жизненного опы-та в контексте ключевых компетенций.

В среднем образовании рассматривается 6 уровней учебных достижений обучающихся: 1-й уровень учебных достижений — после 1 — 2 клас-сов; 2-й уровень учебных достижений — после 3 — 4 классов; 3-й уровень учебных достижений — после 5 — 6 классов; 4-й уровень учебных до-стижений — после 7 — 8 классов; 5-й уровень учебных достижений — после 9 — 10 классов; 6-й уровень учебных достижений — после 11 — 12 классов.

Далее остановимся на таком аспекте новой модели школы Казахстана, как продолжитель-ность обучения. Действительно, принципиально ли увеличение продолжительности среднего об-разования с 11 до 12 лет? Укажем в качестве ар-гументов необходимости увеличения продолжи-тельности обучения в школе.

1. Увеличение продолжительности общего среднего образования с 4 до 5 лет направлено на организацию базового (относительно завершен-ного) среднего образования общей продолжи-тельностью в 10 лет.

2. Каждый год вносит значительный вклад в интеллектуальное развитие школьников, его со-циализацию. Увеличение общей продолжитель-ности школьного образования в Казахстане с 11 до 12 лет рассматривается в качестве условия повышения уровня образованности граждан в рамках формального образования.

Отметим, анализ зарубежной практики пока-зал определенную зависимость организации уров-ней школьного и высшего образования. Так, орга-низация высшего профессионального образова-ния в схеме «бакалавриат+магистратура», умень-шение на 1 год продолжительности образования в вузе влечет за собой качественно иной подход к отбору содержания и организации образователь-ного процесса в 11-12 классах, которые ориен-тированы на профильное обучение.

За прошедшие 5 лет в Казахстане проведен значительный объем научных фундаментальных

и прикладных исследований определения концептуальных основ национальной модели школы, реализующей *компетентностное образование*. Национальной академией образования им. Ы.Алтынсарина разработаны государственные стандарты образования, учебные планы и учебные программы начальной, основной и старшей школ с учетом позиций методологии ориентации на компетентностный результат.

Обновление содержания образования осуществляется, с одной стороны, в сторону уменьшения учебной нагрузки на ученика, а с другой стороны, в сторону его обогащения через отражение учебных программах ценностей нового мира, достижений общественных и естественных наук.

Проводятся исследования в области содержания предпрофильной подготовки и профильного обучения, системы оценивания компетентностных достижений учащихся.

Реализация концептуальных идей модели образования, ориентированного на результат, позволит осуществить подлинную вариативность как содержательной, так и процессуальной основ школьного образования. Ориентация образовательного процесса на результат позволяет осуществить принцип непрерывного совершенствования качества школьного образования на основе регулирования «входа» в систему, т.е. регулирования реальных достижений всех участников образования.

Переход казахстанской школы на модель 12-летнего образования к 2020 году связывается с необходимостью дальнейшего развития отечественной школы с целью расширения образовательных возможностей юных граждан Республики, перспектив интеграции отечественного образования в международную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издат. корпорация Логос, 1999. – 272

2. Жадрина М.Ж., Каликова С.А., Муканова С.Д. и др. Общеобразовательные стандарты общего среднего образования: состояние, поиск, перспективы. Рабочий документ для обсуждения. – Астана: Изд-во Казахстана, 2003. – 27 с.

3. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Начальное образование. Основное среднее образование. Общее среднее образование. Основные положения. Стандарт утвержден приказом МОН РК №616 от 19 ноября 2008 года.

Резюме

Бұл мақала білім берудің ұлттық моделін ұйымдастырудағы методологиялық жайларды қарастырады. 12 жылдық білім берудің мақсаттары ретінде құзыреттер жүйесі анықталған.

Summary

Methodological aspects of the arrangements of National Education Model are being covered in the article. The system of competence as a goal for a twelve-year education has been defined.

Б.К. ДАМИТОВ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА – ОСНОВА УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАНЫ

В настоящее время среди работников системы образования, в самых широких слоях общества, СМИ, в органах управления и власти наиболее обсуждаемым вопросом, вызывающим живой интерес, является качество отечественного образования. Оно и понятно, так как приходит четкое понимание, что именно образование лежит в истоках экономического и социально-культурного развития любого государства и общества, личностного становления каждого человека. Уровень развития экономики государства, качество жизни населения напрямую связаны с качеством получаемого гражданами образования – сейчас важно получить не просто образование, а получить образование высокого качества.

Обеспечение высокого качества становится императивом всей системы образования. Но каково сейчас состояние отечественного образования и его качество?

Для ответа на этот вопрос, прежде всего, необходимо хотя бы в какой-то мере определиться с самим понятием «качество образования».

Можно ли однозначно и кратко сформулировать эту дефиницию? Думаю, что это чрезвычайно трудно, так как понятие «качество образования» многофакторное и содержит множество компонентов, его определяющих. Каждый человек вкладывает в это понятие свое представление о нем: кто-то отождествляет его со знаниями обучающихся, кто-то с условиями, в которых

функционирует система образования страны, кто-то с качеством организации учебного процесса и т.д.

Несомненно, что все эти представления чрезвычайно важны, но только один аспект, естественно, не может дать целостной картины состояния качества образования.

Их необходимо рассматривать в комплексе, с учетом как можно большего количества компонентов, в той или иной мере влияющих на качество образования в целом.

Подчеркивая еще раз, что это понятие чрезвычайно ёмкое и зависит от множества факторов, тем не менее можно их условно свести к пяти структурным блокам, в решающей мере определяющим качество образования в целом:

1) условия функционирования системы образования (государственная образовательная политика, действующее законодательство, финансирование, сеть и масштаб организации образования, доступность образования для населения);

2) качество материально-технической базы организации образования;

3) качество организации учебно-воспитательного процесса;

4) качество кадрового персонала;

5) качество образовательных достижений обучающихся.

Проведем краткий анализ состояния и качества образования в Казахстане по этим блокам в аспекте их международного сопоставления. По каждому блоку анализируются наиболее значимые показатели и индикаторы.

Условия функционирования системы образования

Правовое положение образования, основные принципы государственной политики в этой сфере декларированы в действующей Конституции РК и конкретизированы в нормах «Закона об образовании». В стратегических планах развития страны сфера образования определена как наиболее приоритетная.

В ежегодных Посланиях Президента РК Назарбаева Н.А. народу Казахстана дальнейшему развитию образования уделяется значительное внимание и формулируются задачи способствующие достижению его высокого качества на уровне мировых стандартов.

Следовательно, государственная политика в области образования, законодательная, нормативная база его функционирования в целом обеспечивают необходимые условия для эффективного

развития всей сферы и достижения высокого качества образования.

Ежегодно увеличивается государственное финансирование образования (за 2000-2009 годы оно увеличилось в 4 раза и достигла 4% от ВВП). Значительно растут затраты на одного обучающегося по всем уровням образования.

В то же время эти расходы по всем уровням образования все же существенно ниже, чем в развитых странах. Так, показательные следующие сравнительные данные о расходах в 2005 году:

- на уровне дошкольного образования в РК эти расходы составляют 929,9 долларов США с учетом паритета покупательской способности, а в среднем по странам ОЭСР — 4888 долларов, т.е. ниже в 5,2 раза;

- на уровне общего среднего образования — 840,8 долларов США и 7804 соответственно, т.е. ниже в 9,7 раз;

- на уровне начального профессионального образования ниже в 3,3 раза;
- на уровне среднего профессионального и послевузовского образования — расходы ниже в 10 раз).

Несомненно, что такое соотношение расходов на одного обучающегося серьезным образом сказывается на качестве образования в целом, а высшего образования особенно.

В интегральной форме качество созданных государством условий для эффективного функционирования системы образования характеризуется доступностью для населения каждого уровня образования.

В Казахстане достигнут почти 100%-ный коэффициент охвата средним образованием — этот показатель является одним из самых высоких в мире.

В то же время чрезвычайно низка доступность дошкольного образования — 35,6% по данным 2008 г. Так, средний коэффициент охвата в странах ОЭСР составляет 69,4%, в России 64,5%.

Всего 25,2% составляет коэффициент охвата высшим образованием населения типичного возраста (19-24 летние граждане) и является низким по отношению к уровню экономического развития нашей страны. В целом этот показатель достигается за счет платной формы обучения. В 2008 году в общем контингенте студентов она составила 79,7%.

По такому индикатору ЮНЕСКО, как количество студентов на 10 тыс. населения. Казахстан в 2008 году имел показатель 465, что является очень высоким в международном сопоставлении.

Этот парадокс объясняется тем, что среди наших студентов очень высока доля обучающихся заочно, а это, как правило, лица старше 24 лет.

1. Качество материально-технической базы организации образования

Состояние материально-технической базы системы образования, ее соответствие требованиям качественной организации учебного процесса естественно зависит от «накопленного» в прошлом потенциала и сегодняшнего уровня финансирования. За последние годы, в силу различных причин, произошло существенное сокращение сети организаций образования, особенно детских садов, общеобразовательных и профессиональных школ. Поэтому, несмотря на предпринимаемые государством серьезные действия по обеспечению развития этой сети (к примеру, только за последние 5 лет введено 263 школы), дефицит учебных зданий для организаций всех уровней образования остается все еще значительным.

Об этом свидетельствуют следующие факты.

1. Охват дошкольным образованием является самым низким не только среди развитых стран, но и среди стран СНГ.

2. Во вторую и третью смены обучаются около 37% учащихся школ, этот показатель является также самым высоким среди стран СНГ. В развитых странах дети учатся только в одну смену.

3. Только 72% нуждающихся студентов вузов обеспечены местами в общежитиях. В большинстве колледжей и вузов не созданы благоприятные условия для занятий спортом, организации культурно-массовых мероприятий.

Необходимо отметить, что значительная часть дошкольных учреждений, школ и вузов страны все еще располагаются в приспособленных помещениях без соответствующего благоустройства. Так, 35,9% детсадов не имеет горячей воды, 22,7% канализации и 15,3% обеспечиваются привозной водой. Горячее питание учащихся организовано всего лишь в 55% школ, фактически в каждой второй школе не созданы условия для их полноценного питания.

Естественно, что качество материально-технической базы системы образования не определяется только выше приведенными показателями, но они являются наиболее значимыми и демонстрируют невысокое качество материальной базы организаций образования.

2. Качество организации учебно-воспитательного процесса.

Организация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях определяет-

ся, прежде всего, требованиями Государственных стандартов образования (ГОСО). Эти стандарты постоянно совершенствуются с учетом новых реалий, достижений педагогической науки и практики.

В настоящее время в связи с присоединением Казахстана к Болонскому процессу переработаны ГОСО высшего образования.

С приведением уровней образования в соответствие с МСКО-97 усовершенствованы ГОСО технического и профессионального образования.

С намеченным переходом страны на 12-летнее среднее образование завершается разработка нового ГОСО этого уровня образования. В то же время, к сожалению, в новых ГОСО общеобразовательной школы не учитывается общемировая тенденция снижения аудиторной нагрузки учащихся в связи с увеличением доли их самостоятельной работы и появлением новых разнообразных источников информации, интерактивных и инновационных методик обучения и воспитания.

Наши учащиеся были и остаются в мире самыми перегруженными аудиторной нагрузкой на всех ступенях общего среднего образования.

Так, в 2008 году:

- в возрасте 7-8 лет только аудиторная нагрузка детей, без учета домашних заданий, в РК составляла 850 часов в год, в странах ОЭСР – средний показатель 770 часов;

- в возрасте 9-11 лет – 940 и 810 часов соответственно;

- в возрасте 12-14 лет – 1190 часов и 802 часа;

- в возрасте 16 лет – 1360 против 840 часов.

При этом, в наших школах самая большая продолжительность каникул в мире, т.е. учащиеся в течение учебного года подвергаются значительным перегрузкам, что, несомненно, отражается на их здоровье и психическом развитии.

3. Качество кадрового потенциала

Преподаватель – ключевая фигура в обеспечении качества образования: от его уровня подготовки, профессионализма, в конечном счете, зависят образовательные достижения обучающихся. В целом в нашей стране образовательный и профессиональный уровень педагогического персонала достаточно высок. По многим показателям Казахстан опережает даже некоторые наиболее развитые страны, особенно это характерно для уровня среднего общего образования. Поэтому закономерны высокие достижения наших школьников в международных конкурсах и олимпиадах, значительные успехи в международных сравнительных исследованиях качества школьного образования.

В тоже время в кадровом обеспечении системы образования страны укрепляется ряд негативных тенденций:

1. продолжающийся значительный отток наиболее квалифицированных педагогов среднего возраста в другие сферы экономики из-за низкой заработной платы;

2. слабый приток выпускников вузов в систему образования из-за низкой престижности педагогической деятельности;

3. стремительное старение педагогического состава на всех уровнях образования, высокая его феминизация;

4. снижение профессиональной компетентности педагогического персонала.

Доля педагогических кадров предпенсионного и пенсионного возраста растет по всем уровням образования. Так, она составляет в дошкольном образовании 13,6%, в среднем образовании — 20,1%. По высшему образованию данных нет, но, если судить по состоянию профессорско-преподавательского состава КазНПУ им. Абая, возрастной состав преподавателей вузов Казахстана также не внушает оптимизма. Так, средний возраст преподавателя КазНПУ им. Абая составляет 52 года, а докторов наук? 56 лет.

В Казахстане самая высокая доля женщин по всем уровням образования. Она составляет 83,5% при среднем значении по странам ОЭСР — 64,9%. По этому показателю мы опережаем и все постсоветские страны.

Смена парадигмы образования, интенсивное развитие информационных технологий обучения, переход на 12-летнее среднее образование, содержание которого полностью ориентировано на компетентностный подход в обучении, присоединение к Болонскому процессу настоятельно требуют систематического и оперативного повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и управленческого персонала на всех уровнях образования.

Если в какой-то мере система повышения квалификации и переподготовка педагогов среднего образования оказалась сохраненной и действует достаточно эффективно, то в сфере высшего педагогического образования новая система еще не создана. Повышение квалификации и переподготовка преподавателей и управленческого персонала вузов в целом проводится фрагментарно и хаотично, не отвечает ни современным требованиям к преподавателям высшей школы, ни профессиональным запросам самих преподавателей. Нормативное правовое обеспече-

ние системы дополнительного образования полностью устарело и не соответствует реалиям настоящего времени. Каждый вуз предоставлен самому себе и «варится в собственном соку», т.е. набирает силу тенденция самоизоляции вузов в вопросах повышения квалификации и переподготовки кадров.

Существенно снизилась профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава вузов, нет единых подходов в управлении качеством образования. Наметился опасный разрыв в содержании высшего педобразования и новым концептуальным содержанием среднего образования.

4. Качество образовательных достижений обучающихся

Главным мерилом эффективности функционирования всей системы образования, устойчивости ее развития, несомненно, является достигаемые ею результаты, т.е. уровень и качество образовательных достижений обучающихся. В связи с этим возникает необходимость разработки и использования объективных и адекватных инструментов, внешних процедур оценки качества достижений обучающихся. Основными процедурами этой оценки в Казахстане являются, как известно, ПГК, ЕНТ, аттестация и аккредитация учебных заведений.

При всем неоднозначном отношении общества к процедуре ЕНТ, несовершенстве технологии его проведения, содержания тестовых вопросов, его результаты могут служить действенным инструментом оценки качества среднего образования в целом. Тщательное изучение и анализ итогов ЕНТ в сопоставлении с контекстными показателями открывают широкие возможности для управления качеством образования, принятия эффективных решений для обеспечения устойчивого развития системы образования страны.

Что же показывают итоги единого национального тестирования выпускников школ страны, каково их качество знаний?

1. Наблюдается позитивная тенденция ежегодного роста среднего балла участников ЕНТ. Стабильно высокие результаты показывают выпускники Западно-Казахстанской и Павлодарской областей, городов Астана и Алматы. Стабильно низкие результаты ЕНТ в Атырауской и Жамбылской областях.

2. Устойчиво снижается разница в средних баллах выпускников городских и сельских школ, учащихся с разными языками обучения.

3. Не наблюдается устойчивой тенденции в долях выпускников, не преодолевших пороговый

уровень и получивших наивысшие баллы ЕНТ.

4. Наибольшую тревогу вызывает факт постоянно наблюдаемой и очень значительной разницы средних баллов «лучших» и «худших» школ. Если эта разница имела тенденцию снижения до 2007 года, то в 2007 году она выросла почти в 2 раза и составила 80,24 балла, в 2008 – 78,7 балла. Этот факт свидетельствует о резкой дифференциации школ страны по качеству знаний учащихся, разной эффективности труда педагогических коллективов.

Анализ результатов ЕНТ в зависимости от контекстных показателей социально-экономического развития регионов страны показывает, что величина среднего балла выпускников школ находится в прямой зависимости от:

- а) доли сельского населения в регионе;
- б) доли населения, имеющего доходы ниже величины прожиточного минимума;
- в) доли учителей, имеющих высшую категорию;
- г) доли учащихся, обучающихся во вторую смену;
- д) численности учащихся в расчете на один компьютер.

Наиболее выражена зависимость итогов ЕНТ от уровня бедности населения по регионам страны.

Несомненно, что наиболее объективную оценку качества знаний обучающихся дают международные сопоставительные исследования состояния образования (TIMSS, PISA, PIRLS и т.д.), проводимые авторитетными независимыми международными ассоциациями.

Казахстан ранее никогда не принимал участия в этих исследованиях и только в 2007 году у нас в стране были проведены исследования TIMSS, а в 2009 году PISA.

Что показали итоги TIMSS-2007? Это исследование проводилось среди учащихся 4 классов 36 стран мира. Результаты наших школьников являются очень высокими (по математике 5 место, по естественно-научным предметам 8 место) и вызвали огромный резонанс в мире.

В целом качество знаний учащихся начальной школы достаточно высокое. Но соответствует ли такая оценка основной и старшей школе? Промежуточные результаты аппробационного исследо-

вания PISA, проведенного в 2008 году, не вызывают особого оптимизма. Итоговая картина состояния качества образования 15-летних обучающихся в стране будет получена в конце 2010 года.

В целом для повышения качества образования и обеспечения устойчивого развития всей системы образования очень важно снижение уровня бедности населения, значительное и оптимальное расширение сети учебных заведений, учет демографических и миграционных процессов, дальнейшая модернизация материально-технической базы образовательных учреждений, наличие мощной системы повышения квалификации педагогов и, несомненно, существенное повышение их заработной платы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный доклад о состоянии и развитии образования. Астана, 2009 г.
2. Закон РК «Об образовании» 2007 г.
3. TIMSS-2007 в Казахстане. Национальный отчет об итогах международного исследования. Астана, 2009 г.

Резюме

Тұтас алғанда білім беру сапасын айқындайтын анағұрлым маңызды компоненттер болып табылатындар:

- білім беру жүйесінің қызметі үшін мемлекет жасаған жағдай сапасы;
- білім беру жүйесі ресурстарының сапасы;
- оқу орнында оқыту-тәрбиелеу процессін ұйымдастыру сапасы;
- оқушылардың білім алу жетістіктерінің сапасы.

Мақалада осы компоненттер бойынша шетелдік елдермен салыстырмалы аспектіде Қазақстан Республикасында білім беру сапасы жағдайының қысқаша талдауы келтірілген.

Summary

The assurance of quality is the basis of a stable development of the country's system of education. The most essential components determining the quality of education are:

- the quality of working conditions created by the government;
- the quality of resources;
- the quantitatively organized educative and educational processes of schools, etc.

Also, there have been given a short analysis of the quantitative state of education in the Republic of Kazakhstan.

М.Е. ЕРМАГАНБЕТОВ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Инновационные процессы являются основой современного экономического развития общества, при этом необходимо иметь в виду, что особая роль ложится на вузы, определяющие качество человеческих ресурсов общества. Уровень развития экономики государства, качество жизни населения, конкурентоспособность и государства, и общества напрямую связаны с качеством получаемого гражданами образования. Президент РК Н.А. Назарбаев в актовой лекции в КазНУ имени Аль-Фараби четко определил решающий фактор выхода из кризиса: *«Казахстану необходима интеллектуальная революция, которая позволит пробудить и реализовать потенциал нашей нации»*, – и обозначил роль национальных университетов в этом процессе /1/. *«Третий аспект проекта «Интеллектуальная нация» – это развитие системы инноваций»*.

В Казахстане реализация новых подходов к развитию высшего образования идет в русле трансформации традиционных университетов в университеты инновационного типа. Стратегия их развития основана на реализации концепции вуза как учебно-научно-инновационного комплекса. В этом случае они, с одной стороны, готовят специалистов нового поколения для рынка интеллектуального труда, а с другой стороны, становятся полноправными субъектами рыночной экономики как разработчики, поставщики объектов интеллектуальной собственности, продукции и услуг с новым качеством, востребованным потребителями.

Университет нового типа предполагает обязательную интеграцию научной, образовательной и инновационной деятельности. Инновационная деятельность в сфере образования – это, прежде всего, повышение качества образования, а следовательно, повышение конкурентоспособности вуза и его выпускников /2,3/. Сейчас важно получить не просто образование, а получить образование высокого качества.

В настоящее время среди работников системы образования, в самых широких слоях общества, СМИ, в органах управления и власти наиболее обсуждаемым вопросом, вызывающим животрепещущий интерес, является качество отечественного образования. Оно и понятно, так как приходит четкое понимание, что именно образо-

вание лежит в истоках экономического и социально-культурного развития любого государства и общества, личностного становления любого человека.

Таким образом, обеспечение высокого качества должно стать императивом всей системы образования – это требование времени.

Как известно, качество образования понятие многоаспектное и требует тщательного анализа всех факторов, влияющих на него. Достижение высокого качества образования в целом предполагает обеспечение, прежде всего:

1) качества ресурсов (материально-техническое оснащение, финансирование);

2) качества организации и осуществления учебно-воспитательного и научно-исследовательских процессов;

3) качества человеческих ресурсов, в том числе качество ППС вуза и студенческого контингента;

4) качества образовательных достижений студентов, что и является конечной целью всей деятельности вуза.

Инновационный продукт вуза – это выпускники, обладающие требуемым набором компетенций, а также научно-практические разработки.

Инновационные преобразования предполагают непрерывное повышение профессионализма, компетентности педагогов. Необходимо в процессе развития профессиональной компетентности ППС в условиях кредитной технологии обучения активизировать поиск новых путей и подходов в осуществлении педагогической деятельности, переосмыслить свою профессиональную деятельность со стороны каждого участника учебного процесса /4/.

Закономерно, что миссия нашего университета определяется формулой: *«Качество образования через культуру и менеджмент инноваций»*.

Остановимся на некоторых аспектах инновационных подходов в обеспечении высокого качества образования.

Обеспечение качества образовательного процесса университета

Модернизация содержания образования. Президент РК Н.А. Назарбаев в своем выступлении в Ассамблее народов Казахстана подчеркнул, что

«Министерству образования и науки надо подготовить концептуальные предложения по развитию этно- и поликультурного образования с учетом специфики казахстанского общества. Надо разработать и внедрить в школах и вузах факультативный курс «Основы толерантности». Мы как головной педагогический университет должны принять активное участие в разработке содержания этого курса, подготовке учителей к его преподаванию.

Содержание школьного образования постоянно модернизируется, вводятся новые учебные дисциплины. Следовательно, и мы, педагоги, и наш университет должен оперативно реагировать на вызовы времени, определяя подготовку учительских кадров.

В этом контексте актуальным становится тесное взаимодействие с довузовским образовательным сообществом, создание обучаемой сети школ-партнеров и диверсифицированной системы подготовительных программ; влияние на школьные сообщества (директорский корпус, учителей, региональные образовательные власти) с целью реализации идей реформирования общего образования.

В прошлом учебном году в университете успешно прошел апробацию авторский курс «Основы этикета», с этого года проводится эксперимент по развитию общекультурных и профессиональных компетенций студентов через изучение предмета «Национальное воспитание». Разработан «Этический кодекс студентов КазНПУ им. Абая». Целью их внедрения этих является позитивное изменение отношения молодых казахстанцев к образованности, к интеллекту, служению Родине и народу.

Особое внимание необходимо уделять целенаправленной подготовке учителей для сельских малокомплектных школ. Необходимо обеспечить подготовку таких целевых студентов по дистанционным технологиям обучения, использование современных информационно-коммуникационных технологий. Реализовать на образовательном портале университета программу поддержки учителей сельских школ через проведение он-лайн уроков, консультаций, методической поддержки молодых учителей. Имея в составе ППС достаточное число авторов учебников, наш университет может успешно решить данную проблему.

Кредитная технология. Развитие знаний через инновации и исследования активизируется и реализуется в образовательно-профессиональных программах КазНПУ имени Абая. Именно этот

подход декларирован в 1988 году университетами Европы, учредившими Великую Хартию Университетов и принявшими в 1999 году Болонскую Декларацию. Согласно принципам Хартии, международное измерение высшего образования является неотъемлемой частью его качества, а инновации и развитие новых идей и подходов должны быть реализованы в каждодневной учебной деятельности.

Для повышения эффективности кредитной технологии обучения в последние годы в университете создан и функционирует офис регистратуры, выпускаются справочники-путеводители, разработаны новые рекомендации по составлению учебно-методической документации. По базовым дисциплинам разработаны три уровня УМК (специальности, дисциплины и обучающегося), силлабусы, учебники, раздаточный материал. Вся необходимая учебно-методическая документация для студентов в электронном виде размещена в библиотеке, что позволяет повысить качество самостоятельной работы студентов.

Прохождение международной аккредитации способствует приобретению нового опыта, внедрению новых форм мониторинга ресурсов. На физико-математическом факультете подготовлены кадровые справочники (содержащие всю информацию о ППС, подтверждающую их профессиональную компетентность и личностное развитие) и модульные справочники по дисциплинам. Подобный опыт следует распространить на все факультеты и кафедры. В университете аккредитационные процессы будут расширяться – в 2010 году предстоит аккредитация еще 10 образовательных программ, среди которых «Русский язык и литература», «Педагогика и методика начального обучения» и др.

Одним из атрибутов кредитной технологии является элективные курсы. Для того чтобы студенты осознанно выбирали ту или иную дисциплину, преподаватели должны составить и осуществить качественную презентацию своих читаемых курсов.

Педагогическая инноватика. Переход к информационному обществу приводит к пересмотру функции образования – от передачи готовых знаний к формированию познавательной самостоятельности. Повышение качества образования, подготовка креативно мыслящих обучающихся требуют не только появления новых способов организации образовательного процесса, но и модернизации методики преподавания отдельных дисциплин /5/.

Обновление содержания образовательных программ должно сопровождаться широким развитием инновационных технологий обучения (дистанционной, кредитной, электронной и др.), внедрением интерактивных методик. Необходимо эффективно использовать имеющуюся материально-техническую базу: компьютеры с доступом к сети Интернет и электронные доски для видеолекций, видеокурсов и видеоконференцсвязи, для дистанционного обучения, демонстрации интерактивных сайтов и интерактивных программ (тренажеров, моделей, обучающих программ и ПМК).

Главным инструментом повышения эффективности процесса обучения выступают инновационные образовательные технологии. Анализ отчетов факультетов и литературных источников показывает, что педагогическая инноватика в университете реализуется:

- в качестве авторских технологий;
- как комбинирование, дополнение, творческое использование известных форм и методов обучения.

Инновацией явилось проведение педагогических олимпиад на приз Абая для всех вузов РК. В прошлом учебном году по специальностям «Физика», «Информатика», «Математика» была проведена предметная олимпиада, где приняло участие около 200 человек. Этот опыт заслуживает своего распространения на все педагогические специальности. Кроме того, наш университет уже принял приглашение участвовать в международной Интернет-олимпиаде.

Выделение Института магистратуры и докторантуры в отдельное структурное подразделение позволило сосредоточить ведущих ППС и создать все условия для разработки инноваций. В Институте магистратуры и докторантуры для организации образовательной деятельности педагогов и магистрантов начато внедрение технологий портфолио на кафедре педагогических специальностей и е-портфолио на кафедре естественных специальностей.

В целом на кафедрах КазНПУ им. Абая в учебном процессе используются следующие формы педагогической инноватики: тренинги, мозговая атака, круглые столы, дискуссии и дебаты, научные симпозиумы, проблемно-ситуационные задания, деловые, имитационные и ролевые игры, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале.

Двухдипломное образование. Международное сотрудничество дает возможность реализовать

академическую мобильность, создать новые образовательно-профессиональные и дополнительные профессиональные программы.

С прошлого года практикуется приглашение известных зарубежных ученых для чтения лекций. Только в течение прошлого года 8 профессоров зарубежных вузов выступали в качестве приглашенных профессоров. Среди них проф. Канжио Фуджи (Университет Хоккайдо, Саппоро, Япония), проф. Даниэль Тамуж (Латвийский университет), д.ф.н., профессор Т.Н. Маркова (Россия, Челябинск) и др.

В рамках двустороннего сотрудничества между университетами Миколаса Ромериса и КазНПУ имени Абая по магистерской программе обучаются 2 студента на первом курсе и 2 студента на втором курсе.

Налажено сотрудничество с Ближневосточным Университетом (г. Левкоша, о. Кипр, Турция) по обмену студентами бакалавриата, магистрантами и повышению квалификации преподавательского состава.

Обеспечение качества информационных потоков

Инновационная деятельность невозможна без соответствующего информационного обеспечения. На базе библиотеки университета формируется электронная библиотека и информационная база, состоящая из силлабусов, УМК и электронных пособий.

Технические возможности университета позволяют использовать на занятиях аудиовизуальные и компьютерные технологии. Так, компьютерные программы по орфографии, лексике, фразеологии позволяют совершенствовать русскую речь студентов казахского отделения специальности «Журналистика». На специальности «Дизайн» по предмету «Конструирование» введено проектирование по специальным компьютерным программам.

Следует обеспечить доступность для каждого студента электронных версий учебной литературы, учебно-методических комплексов, индивидуальных заданий для СРС и СРСП. Необходимо, внедрить постоянный мониторинг результатов образовательной деятельности студентов и их обратной интерактивной связи с ППС и наставниками во внеучебное время.

Обеспечение развития человеческого капитала

Эффективность внедрения любых инноваций для повышения качества образования в учебно-воспитательном процессе, в конечном счете, определяется профессорско-преподавательским

составом вуза. Поэтому его качество имеет первостепенную важность.

Смена образовательной парадигмы, интенсивное развитие информационных технологий обучения, планируемый переход на 12-летнее среднее образование, реализация компетентностного подхода в обучении, присоединение к Болонскому процессу настоятельно требуют систематического, многоуровневого и оперативного повышения квалификации ППС и управленческого персонала университета.

Если в какой-то мере система повышения квалификации и переподготовка педагогических работников среднего образования оказалась сохраненной и действует достаточно эффективно, то в системе педагогического образования высшей школы непрерывное человеческое развитие ППС на основе повышения квалификации затруднено, проводится в целом фрагментарно и хаотично. Каждый педвуз оказался предоставлен самому себе и «варится в собственном соку». Кроме того, повысился средний возраст ППС, отчего резко снизилась профессиональная компетентность профессорско-преподавательского состава.

Анализ качества ППС за последний учебный год показывает, что университет имеет достаточно высокий кадровый потенциал. Из общего числа преподавателей 45 % имеют ученые степени и звания, большинство преподавателей имеют значительный опыт педагогической деятельности. Для обеспечения качества образовательного процесса необходим четкий анализ профессорско-преподавательского состава и определение эффективной кадровой политики. Аттестация ППС университета, учет ее результатов при оплате труда являются мощным механизмом для мотивации развития и повышения уровня квалификации и компетентности ППС университета.

С целью повышения качества подготовки специалистов в университете необходимо предусмотреть курсы и семинары научного, психолого-педагогического и методического направлений не только для работников нашего университета, но и для работников других педагогических учебных заведений, руководителей организаций образования РК. Нам предстоит работа и по развитию связей с международными организациями по проведению зарубежных стажировок для ППС университета, а также широкому привлечению преподавателей из других вузов и зарубежных организаций.

Успешной работе в этом будет способствовать создание необходимой учебно-материальной базы

Института анализа качества образования и повышения квалификации.

Интеграция науки и образования

Внедрение инноваций не могло не повлечь за собой изменений в его организационной структуре и системе управления. Научное сопровождение инноваций, их мониторинг и оценку результативности обеспечивает управление научной и инновационной деятельностью. В управлении науки был открыт Научно-исследовательский институт инновационных технологий и содержания образования. Создание НИИ содержания образования и инноваций предполагает широкую разработку и адаптацию ими инновационных подходов и решений.

Главная задача управления науки и Института заключается в реализации государственной политики в области образования относительно удовлетворения ее нужд в научно-методическом обеспечении, усовершенствовании содержания и методов обучения и воспитания молодого поколения на всех уровнях и ступенях национальной системы непрерывного образования.

Инновационное развитие в области научных исследований возможно только при полноценной интеграции университета в международные сети научно-педагогической и образовательной информации, доступности ресурсов зарубежных научных библиотек.

Подписание нами Великой Хартии университетов, статус национального вуза подразумевают обеспечение академической свободы, развитие принципов корпоративного управления, заключающегося в усилении роли Ученого Совета, создании Попечительского Совета и Ассоциации выпускников.

Положительной тенденцией является изменение организационной структуры университета, создание новых подразделений, направленных на разработку и реализацию инноваций через интеграцию науки и образования. Любое изменение в этой области влечет за собой необходимость определения ответственных за процессы, изменение должностных инструкций, четкое определение квалификационных характеристик. Эти процессы сейчас активно претворяются в жизнь. Следующими шагами будут разработка новых алгоритмов реализации процессов управления, обучения, воспитания, научной деятельности, расширение области распространения СМК на подготовку магистрантов и докторантов и внедрение методологии управления проектами.

Для совершенствования организации образовательного процесса в вузе необходимо сочетать

ние традиционных форм обучения с инновационными, более полно удовлетворяющими требованиям времени. Необходимо развитие в университете инновационной образовательной среды на основе мотивации преподавателей к инновациям, формирования системы непрерывного повышения педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава, создания условий для комфортной работы с новыми образовательными технологиями.

Считаю, что внедрение инновационных технологий в образовании — это, прежде всего, стремление к самовыражению, самореализации при решении педагогических проблем, использованию возможности осознания себя творческой личностью, осознания причастности к важному профессиональному делу в тесном сотрудничестве с коллегами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актовая лекция Президента РК Н.А.Назарбаева «Казахстан в посткризисном мире: интеллектуальный прорыв в будущее» в КазНУ им. Аль-Фараби. / Казахская правда. — 2009. — 13 октября.

2. *Пралиев С.Ж.* Предословие к Материалам Международной научной конференции «Модернизация высшего образования и науки: пути и перспективы инновационного развития». Алматы, 2008.

3. *Артамонова Е.И.* Инновационное обучение и деятельность педагога / Научно-техническая революция. Сб. трудов. часть 5, Проблема высшего образования. — М.: Изд-во МИРЭА, 2009.

4. *Челнокова Т.А.* Культура инновационной деятельности и её формирование в процессе обучения. Педагогическое образование и наука. — М.: 2009. — № 5.

5. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦДО, 2005. — 222 с.

Резюме

Бұл мақалада педагогикалық кадрларды сапалы дайындау мақсатында инновациялық үрдістерді қолданудың кейбір жолдары қарастырылған. Университет ұжымында атқарылып отырған жанаһыл іс-шаралар сарапталынып, оны әрі қарай жетілдіру мүмкіншіліктері баяндалған.

Summary

The article throws the light to some ways of using innovative methods in training qualitative specialists in pedagogics. It also touches upon the analyses of certain activities that are being done by the University staff and also the possibilities of their further improvement.

А.И. САВЕНКОВ

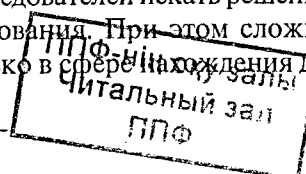
ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Понятие «компетентность» давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему наблюдается лишь в последнее время. Это связано со многими причинами, анализ которых, вероятно, должен быть предметом специального исследования. Особый интерес данный вопрос представляет в контексте обсуждения проблем детской одаренности в образовании.

Примечательно, что в современных теориях компетентности, уже не так односторонне оценивающих потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемой компетентности, исследователи непременно обнаруживают, что многие дети, не продемонстрировавшие высоких способностей

(по специальным тестам), оказываются способными приобретать важные опытные знания (Стернберг Р., Вагнер Р., Вильямс В. и др.). Это, в свою очередь, обеспечивает им определенные преимущества в жизни и даже может привести в дальнейшем к зачислению их в когорту выдающихся, талантливых и даже гениальных.

Образование всегда актуализировало проблему прогноза развития одаренной личности. Общеизвестные и весьма многочисленные факты угасания одаренности, проявляющиеся в отсутствии высоких достижений во взрослой жизни у многих бывших вундеркиндов, а также факты демонстрации высоких достижений теми, кто в числе одаренных в детстве не состоял, заставляли исследователей искать решение проблемы прогнозирования. При этом сложности возникали не только в сфере выявления действенных пре-



дикторов прогнозирования, но и в сфере определения самой степени успешности.

Так, всегда было проблемой определение того, какие достижения личности считать выдающимися, где граница между выдающимися достижениями и достижениями выше среднего. В разных социально-культурных контекстах одни и те же достижения часто представлялись как разные по значимости. Используемый исследователями на первых порах термин «выдающиеся достижения» в силу ряда причин так и не стал научным. Так, уже Ф. Гальтон, одним из первых попытавшийся его использовать, столкнулся с серьезными трудностями.

Понятие «компетентность» интересно в этой связи тем, что оно высвечивает новую весьма любопытную грань рассматриваемого явления. Человек, имеющий высокие показатели по параметрам интеллекта и креативности, заслуги в научной или художественной деятельности, подкрепленные соответствующими званиями и степенями, может оказаться весьма непродуктивным в новых для себя условиях. И объяснение этому одно – он некомпетентен. Но вслед за признанием этого обстоятельства возникает задача объяснения содержания понятия «компетентность». Предлагаю его собственную трактовку.

«Формальная» и «реальная» компетентность

Слово компетентность имеет латинские корни и происходит от «compeo», что переводится на русский как – «...добиваюсь, соответствую, подхожу»/2/. Понятие «компетентность» тесно связано с другой дефиницией – «компетенция». Его толкование в Большом психологическом словаре представлено в двух вариантах:

- во-первых – круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

- во-вторых – знания, опыт в той или иной области /2, с.557/.

Компетенция, рассматриваемая как «круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу», порождает то, что можно назвать «формальной компетентностью». Второе толкование, описывающее компетенцию как «знания, опыт в той или иной области», можно назвать «реальной компетентностью». Хотя последнее следует делать, понимая, что современная наука рассматривает реальную компетентность шире, чем просто «оценку знаний и опыта в той или иной области».

Формальная компетентность более востребована в сферах юриспруденции, дипломатии, уп-

равления, а также подобных им видах деятельности и науках, где на первом месте часто оказывается наличие или отсутствие у личности (или организации) тех или иных официальных полномочий для реализации определенных функций. С этой точки зрения оказывается вполне справедливым, что мы рассматриваем компетентность как особенность восприятия человека (группы людей или организации) другими людьми. Компетентность в этом случае, аналогична обретению определенного общественного статуса, что позволяет называть того или иного человека или отдельную группу людей специалистами или компетентными (Стернберг Р. 1994). В противном случае общество выставляет существенные преграды деятельности этих людей.

Например, человек не вправе вести переговоры от имени государства и даже той или иной организации или компании, если не имеет соответствующих полномочий. Он оказывается, в данном случае некомпетентен. Если он не имел специального поручения обсуждать эти вопросы, то независимо от его знаний, опыта, возможности их решать, будет отмечено, что этот вопрос не входит в сферу его компетентности.

Иной аспект формальной компетентности иллюстрируют другие примеры. Так, практически во всех странах мира человек, не имеющий диплома врача, не может практиковать в сфере здравоохранения, вне зависимости от его желаний и потенциальных возможностей. Его не признают специалистом, поскольку он, как указывает формальный признак (отсутствие диплома), некомпетентен. Аналогично, человек, пишущий книги или проводящий научные исследования, сам может считать себя кем угодно, но общество признает его писателем или ученым (формально компетентным) только после обретения им определенных статусных характеристик. Это могут быть: диплом об окончании специального учебного заведения, членство в союзе писателей, ученая степень или другие формальные характеристики.

Нельзя не отметить, что стандарты формальной компетентности, устанавливаемые обществом, существенно зависят от сферы деятельности. Так, сферы политики, управления, художественного и научного творчества, а также некоторые другие более лояльны к новичкам (формально некомпетентным), чем, например, такие сферы, как здравоохранение или юриспруденция. Общество действует так, вероятно интуитивно понимая, что не всегда разумно безусловно отдавать предпочтение специально обученным людям,

перед людьми, не имеющими профессиональных верительных грамот.

В этих сферах часто выше ценится другой параметр, по которому также оценивается компетентность, — приобретенный в течение жизни профессиональный опыт. Например, среди ректоров педагогических университетов и институтов России немного найдется специалистов, окончивших педагогические высшие учебные заведения, еще меньше среди них тех, кто имеет ученые степени кандидатов или докторов педагогических наук. Это косвенно свидетельствует о том, что в этой сфере деятельности обществом выше оценивается приобретенный в течение жизни опыт педагогической и управленческой деятельности по сравнению с профессиональным педагогическим образованием и научно-педагогической квалификацией.

Правда, эта закономерность не наблюдается в других аналогичных случаях: например, техническими, медицинскими, военными высшими учебными заведениями, как правило, руководят только узкие специалисты, многие из которых прежде сумели добиться высоких результатов на профессиональном поприще.

Но если получаемые в итоге подобной практики преимущества могут быть поставлены под сомнение, то несложно найти и иные примеры. Так, часто специальное образование, формально свидетельствующее о компетентности человека, оказывается не только не обязательным, но даже его отсутствие в определенных случаях дает некоторые преимущества в приобретении реальной компетентности. Например, ни для кого не секрет, что многие талантливые ученые-философы, получившие научные степени, высокие звания, престижные премии и награды за научные изыскания в области философии, в юности обучались не на философских факультетах университетов, а часто получали дипломы физиков, математиков, лингвистов или биологов. И как видим по результатам, им это совсем не помешало стать весьма успешными или «реально компетентными».

Данный вариант компетентности я бы назвал «латеральной компетентностью», он выступает подвидом реальной компетентности. С латеральной компетентностью мы имеем дело, когда эффективность специалиста оказывается наиболее высокой в силу того, что он глубоко разбирается не только в тех проблемах, что ему предстоит решать, но и в проблемах находящихся близко к рассматриваемой сфере и это дает ему дополнительные преимущества в виде возможностей эф-

фективно «мыслить около». Еще философы Древней Греции, введшие в научный обиход понятие «поризм», утверждали, что рожденная идея может быть не связана напрямую с решаемой проблемой. Решение сложной творческой задачи часто приходит не столько в результате решения проблемы «в лоб», сколько в результате побочных размышлений. Классический пример — легенда об Архимеде.

Эти идеи активно обсуждаются в современной психологии в рамках изучения латерального мышления. По мнению ряда современных специалистов в области психологии креативности латеральное мышление — наиболее эффективный способ решения творческих задач (Де Боно Э., Клюге К. и др.).

Правда, подчеркнем, что эти специалисты говорят не о «латеральной компетентности», а о латеральном мышлении. «Латеральное мышление — это возможность мыслить по-другому, а именно преимущественно не линейно», — пишет немецкий психолог Карл Клюге /6/. Латеральное мышление, по утверждению другого психолога Джеймса Джойса, это ворота к истинным открытиям. Эта, в нашем случае, обусловленная уровнем подготовки специалиста способность «мыслить около» в значительной мере содействовала высоким творческим достижениям многих выдающихся людей.

Иной аспект латеральной компетентности высвечивает другой аналогичный пример: всем известно, что внешние и внутренние условия получения второго высшего образования не столь благоприятны, как первого. Второе высшее образование получает уже сформировавшийся, взрослый человек, который не столь открыт новому опыту, и, кроме того, такой студент объективно не может уделять столько сил и времени обучению, сколько ему способен уделить вчерашний школьник. При этом администраторы и работодатели часто отдают предпочтение специалистам, получившим второе образование.

Искусствоведы неоднократно отмечали как неоспоримый факт, что самые интересные и талантливые кинорежиссеры обычно выходили из тех, кто получал профессию режиссера как вторую специальность, а до этого имел высшее образование и опыт работы в какой-то из других сфер (врач, инженер, учитель и т.п.). Аналогично этому администраторы школ гораздо выше ценят психологов, имевших до получения психологического диплома, квалификацию учителя, хотя многие специалисты-психологи сетуют на

то, что уровень академической подготовки этой категории сотрудников часто существенно отстает от принятых в профессиональном сообществе стандартов.

Мировая практика показывает также, что нередко оказывается более целесообразным доверять высшие посты управления непрофессионалам. Значительно выше ценится в этих условиях способность широкого взгляда на мир и разносторонняя подготовка, которая, как правило, не совмещается с какой-либо узкой специальностью. Поэтому платой за должность управленца высокого уровня, как правило, становится утрата связи со своей профессией.

Например, во многих развитых странах действует практика не назначать на должности министров обороны профессиональных военных. В нашем отечестве эта идея не реализовывалась (генерал-полковника ФСБ А. Иванова лишь с большой натяжкой можно считать гражданским человеком), но есть аналогичный опыт в других сферах: так, в течение последних десятилетий ни один из министров образования в нашей стране не имел ни педагогического образования, ни квалификации педагога-исследователя (ученая степень по педагогике). Правда, я допускаю, что оценка этого обстоятельства разными людьми может быть и реально является весьма неоднозначной.

Ценность специалистов бесспорна, но как это ни парадоксально, во многих ситуациях они оказываются менее реально компетентными, по сравнению с пришедшими в их сферу новичками. Взгляд специалистов на проблемы часто бывает ограничен из-за скованности профессиональными стереотипами, от которых трудно отказаться. Поэтому в обществе установлены сложные системы рекрутирования компетентных, в особенности это касается высших этажей управления.

Особые грани соотношения между формальной и реальной компетентностью иллюстрирует и ряд специальных психологических исследований. Известный психолог Дж. Андерсон (1976) ввел понятия «декларативного» и «процедурного» знания. Проводя свои исследования на основе изучения геометрии школьниками, он пришел к выводу, что само по себе знание теоремы еще не дает возможности ее эффективно применять. Для того, чтобы это знание заработало, нужен особый тип научения – «научение через действие» (learning by doing). Этот факт давно был известен учителям математики и интуитивно использовался в учебных программах и учебниках, причем, конечно, не только по математике. Однако

его осознание и ясное терминологическое оформление оказалось принципиально важным для развития и психологической и педагогической науки в целом.

Естественно, что компетентному человеку надо не только иметь обширные знания, но и уметь их использовать, а поскольку практика применения знаний объективно очень разнообразна, то требуется способность их гибкого творческого использования в разных контекстах.

Другой исследователь Дж. Бродбент, изучая проблему решения сложных задач, вводит понятия имплицитного (практическое знание) и эксплицитного (знание, которое можно выразить в словах) знания. Он обнаруживает между ними обратную корреляцию. Если у испытуемого работает один вид знания, то блокируется другой. Аналогичные закономерности были выявлены Я.А. Пономаревым в его исследованиях об интуиции в процессе творчества.

О современных теориях и концепциях компетентности

По свидетельству специалистов, современные психологические теории компетентности базируются либо на оценке интеллектуально-творческого потенциала личности, лежащего в основе деятельности, либо на его производном – знаниях и их организации. На основе этих двух параметров и идет обычно дифференциация индивидов по уровню компетентности (Бен Зев Т., Григоренко Е., Смит Дж., Стернберг Р., Феррари М., Эриксон Э. и др.). Существуют также попытки интегрировать оба варианта (Равен Дж. и др.).

К числу наиболее популярных относятся теории компетентности, сосредоточивающиеся на характере течения умственных процессов. Их сторонники, как правило, делают акцент на особенностях решения проблем специалистами и новичками. Так, одни исследователи (Charness N., Krampe R., Mayr U.) особо подчеркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения. Другие исследователи (Lesgold A., Patel V.L., Groen G.J., Sternberg P.) выделяют как особенно значимые процессы получения информации.

Например, описывая метакомпонентные процессы, отличающие эксперта от новичка, Роберт Стернберг выделяет следующие стадии решения: планирования, отслеживания, оценки решения проблемы, принятия решения. Автор справедливо полагает, что специалисты и новички представляют одну и ту же информацию по-разному и на каждой стадии по-разному себя ведут и действуют.

Его исследования показали, что специалисты, по сравнению с новичками, способны к более сложному и глубокому мониторингу деятельности, они разрабатывают более сложные стратегии решения проблем. Утверждается, что планирование специалиста, как правило, имеет глобальный, стратегический характер. Это требует больших временных и интеллектуальных затрат. В отличие от них новички довольно быстро и легко принимают за решение проблемы. Последнее часто приводит к тому, что на стадии поиска решения и в самом процессе решения им часто приходится переделывать всю работу.

Таким образом, мы видим, что некоторое преимущество новичков на начальной стадии, как правило, утрачивается за счет того, что специалисты меньше времени тратят на тактическое, локальное планирование, необходимое для поэтапного решения проблемы. Р. Стеренберг склонен считать, и не без оснований, что если глобальное планирование было неполным или неадекватным, локальное планирование займет больше времени в процессе решения проблемы.

Специалист способен распознать глубинную структуру проблемы и потому принято считать, что он в состоянии решать задачи, видя перспективу. Специалисты, оценивая условия задачи, продвигаются вперед от формулировки к решению. Новички чаще всего начинают с известного или подразумеваемого решения, а затем действуют в обратном направлении (Стернберг Р.).

Нельзя не отметить и общеизвестный факт, что объективная неспособность новичков к стратегическому планированию в ряде случаев приводит к положительным эффектам. Так нередко бывает при решении сложных, творческих задач. Новички, как мы уже отметили, быстро и легко берутся за решение проблемы. Эта особенность их поведения иногда приводит к неожиданному, оригинальному решению. Специалисты часто отказываются даже от размышлений о таких решениях, считая их невозможными. Данная особенность специалистов в психологии мышления описывается как «барьер прошлого опыта». Это явление специально изучалось в экспериментальных работах, рассматривающих зависимость способности решать новые задачи от объема прошлого опыта (Дункер К., Секей Л. и др.).

Однако в данном контексте пары терминов: «компетентный — некомпетентный» и «специалист — неспециалист» — не следует рассматривать как синонимичные. Как уже отмечено выше, практика и психологические исследования часто

свидетельствуют о том, что новички («формально некомпетентные») в ряде ситуаций демонстрируют более высокую продуктивность по сравнению со специалистами («формально компетентными») в решении проблем (задач), что позволяет считать их более реально компетентными.

Вероятно, расхождение в видении проблемы специалистами и новичками составляет главное различие между ними. Поставленная проблема может быть полностью идентичной психологически, но она решается ими или, по меньшей мере, представляется им по-разному. Там, где специалист способен разглядеть проявление общего принципа, новичок сумеет увидеть лишь случайную зависимость.

Несколько иначе подходят к проблеме сторонники теорий, рассматривающих компетентность как информированность (знания). Эти теории обычно расценивают роль накопленной информации в долгосрочной памяти как ключ к пониманию компетентности (De Groot A., Chase W., Simon H.A.).

Одним из сторонников этого подхода является психолог де Грот. В его исследованиях принимали участие шахматисты разных уровней — группа гроссмейстеров и простых шахматистов. В большинстве случаев, по свидетельству исследователей, и гроссмейстеры, и простые шахматисты действуют сходным образом, но гроссмейстеры находят лучшее решение раньше, чем это делают простые шахматисты. Из этих наблюдений исследователь сделал вывод о том, что гроссмейстеры опираются на более широкую базу знаний, чем их менее компетентные коллеги. Гроссмейстеры воспринимали вновь увиденную позицию, как подобную виденной некогда прежде или в чем-то сходную с ней. Это позволяло выбрать оптимальный ход. Приобретенные посредством опыта знания, а не какой-либо другой вид обработки информации и являются тем, что отличает гроссмейстера от обычного шахматиста. А следовательно, и более компетентного специалиста от менее компетентного.

Возможно, что в случае с шахматистами так и происходит. Хотя само по себе данное утверждение далеко не бесспорно. Во второй половине 80-х годов при проведении институтского тура педагогической олимпиады мне довелось в течение нескольких лет наблюдать действия студентов разных факультетов Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина. Каждый факультет был представлен командой, в состав которой входило по пять студентов

от факультета. Несмотря на то, что правилами предусматривалось равенство позиций всех команд на старте олимпиады, мне, как и другим членам жюри, несложно было понять, что по уровню формальной компетентности в области педагогики и психологии (а именно компетентность в этом и была предметом заданий олимпиады) студенты были неравны.

Явное, формальное преимущество здесь имели студенты факультета педагогики и психологии. Суть и смысл учебных занятий на этом факультете сводится только лишь к освоению педагогики и психологии. В то время как студенты математического, музыкально-педагогического, биологического и других факультетов педагогику и психологию изучают фрагментарно, при этом значительное время посвящают изучению предметов, преподаванием которых им предстоит заниматься в будущем (математика, музыка, биология и др.).

Однако по итогам олимпиад, проводившихся в разные годы, студенты факультета педагогики и психологии далеко не всегда были фаворитами. Например, одним из заданий был анализ реального урока: по специальной договоренности члены жюри и студенты-участники посещали уроки учителей разных предметов, в задачу участника входило составление подробного психолого-педагогического анализа урока. Более высокие, по сравнению с остальными участниками, знания в области педагогики и психологии приводили к тому, что большинство студентов факультета педагогики и психологии не столько анализировали реальный урок, сколько находили его аналог в тех схемах и подходах, которые описаны в известных им концепциях и теориях. В отличие от них будущие учителя-предметники тоньше воспринимали происходящее и свой анализ строили обычно на реально наблюдаемом. Они не притягивали происходящее «за уши» к тому, что уже где-то, кем-то было описано.

Это вполне согласуется с итогами исследований ряда западных психологов проведенных на материале профессий, связанных с областями естественных наук и математики (см. работы Брунер Дж., Грино Д. и др.). Согласно результатам этих исследований, системы структурирования знаний у новичков и специалистов принципиально отличаются. Знания специалистов имеют инструментальный характер, они сосредоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операциональными принципами. У новичков такого рода представления отсутству-

ют, характерно, что они не формируются путем прямого сообщения.

Как попытку интеграции этих подходов можно расценивать модель компетентности, предложенную известным английским педагогом Джоном Равеном. Его концепция компетентности включает в себя две группы факторов:

1. Значимые аспекты поведения (достижения, сотрудничество, влияние);
2. Компоненты эффективного поведения (когнитивные, аффективные, волевые)/8, с.254/.

Проблема приобретения компетентности и модель компетентности.

Вопрос о том, как люди становятся компетентными не менее интересен с практической точки зрения, чем вопрос о том, что такое компетентность. Рассмотрим факторы, влияющие на формирование компетентности и стадийность процесса ее приобретения.

Проблема компетентности может рассматриваться в контексте рассуждений о роли среды, осознанной практической деятельности и генотипических особенностей индивида. Здесь, как в других случаях, относительно ясно выделяются три варианта взаимодействия средовых и генотипических факторов, описываемых психологией развития (подходы: революционный, эволюционный, стохастический). Этот аспект хорошо представлен в исследованиях по психологии одаренности и не нуждается в подробном анализе (Дружинин В.Н. Савенков А.И. и др.)

Не могу не отметить одно чрезвычайно любопытное обстоятельство: несмотря на то, что интерес к проблемам компетентности отчетливо проявился в отечественной психологии и педагогике лишь в конце XX века, рассмотренные идеи были учтены даже в большем объеме, чем они представлены в современных исследованиях компетентности, еще в советской теории обучения. Они нашли отражение в концепции содержания образования действующей в нашей стране со второй половины XX века. В этой давней модели содержания образования, разработанной в отечественной дидактике еще в советское время И.Я. Лернером, известной всем выпускникам педагогических институтов еще со второго курса, предполагалось, что для дальнейшего развития культуры в содержание образования должны быть включены её следующие элементы:

- «...добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов

деятельности, который воплощается в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт;

- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;

- опыт отношения к миру, друг к другу, т. е. система эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности»/5, с.102/. Эти четыре элемента теперь уже традиционно включаются в содержание образования отечественной массовой школы и, по справедливому утверждению автора концепции, являются гарантами не только воспроизведения, но и дальнейшего развития культуры. Несложно заметить, что эта модель ориентирована на особое и весьма продуктивное развитие компетентности школьника. Представленные элементы относительно полно и ясно характеризуют различные ступеньки компетентности, которые, безусловно, следует учитывать при разработке содержания образования.

Человек, как мы уже отмечали, может быть назван компетентным, если он имеет широкие разносторонние знания. Но, как справедливо отмечает И.Я. Лернер, можно знать, но не уметь применить то, что знаешь, на практике. Потому и задача обучения состояла во все времена не только в том, чтобы сообщить знания, но и дать необходимые для их использования умения и навыки. Это потребовало введения второго элемента — «опыта осуществления способов деятельности».

Только знать и уметь применять свои знания мало, для того чтобы общество могло двигаться вперед, необходим третий компонент — «опыт творческой деятельности». Знания, умения и навыки должны стать не просто инструментом репродукции, а средством творческого освоения мира.

Обозначив вышеназванные элементы культуры, мы можем утверждать, что для описания компетентности с узко прагматических позиций этих трех компонентов вполне достаточно. Но, вслед за автором концепции содержания образования И.Я. Лернером, мы склонны считать, что для полной характеристики компетентности необходимо также и выделенный им четвертый элемент — «система эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности».

Несложно заметить, что и концентрационный лагерь, и атомная бомба, и многие подобные им «произведения человеческого гения» в нашей терминологии — «продукты человеческой компетентности». Они — плод обширных разносторонних знаний, наличия множества самых разных умений и навыков, безусловно, их создатели обладали развитыми творческими способностями. Но

общество вправе требовать от своих членов еще и гуманного отношения к себе, поэтому необходим четвертый компонент, включенный как необходимый элемент в концепцию разработки содержания образования (система эмоциональной, волевой, моральной, эстетической воспитанности). И этот элемент вносит важный аспект в понимание понятия «реальная компетентность», очеловечивая ее.

Важный вопрос о том, как реализовывался этот подход в образовательной практике и можно ли увидеть в современном массовом школьном образовании его зримые черты, конечно, интересен, но это предмет специальных обсуждений, выходящих за пределы проблемы, рассматриваемой в данной статье. Это важная задача современной теории обучения.

Таким образом, опираясь на предложения И.Я.Лернера и фактически интегрируя подходы, предложенные авторами, чьи концепции компетентности приведены выше (Де. Гроот, Равен Дж., Стернберг Р. и др.), мы можем говорить о четырех уровнях развития компетентности. Эти уровни как раз и составляют модель компетентности, которая способна эффективно работать в сфере образования. Она может быть обозначена как «интегративная модель компетентности»:

1. Знания и их организация.

Имеется в виду, первую очередь то, что Дж. Андерсон называл «декларативным знанием», а также то, что Дж. Бродбент именовал знанием «эксплицитным» и т. п.

2. Умения и навыки их использования.

Речь идет о том, что у Дж. Андерсона названо «процедурным знанием», а в отечественной науке представлено как умения и навыки применения знаний.

3. Интеллектуально-творческий потенциал личности.

Этот элемент концепции компетентности близок по содержанию тому, что рассматривают под компетентностью Р. Стернберг и его сотрудники, утверждающие, что компетентность можно рассматривать как вариант «практического интеллекта». Он аналогичен третьему элементу культуры в модели содержания образования И.Я. Лернера — способности применять знания, умения и навыки творчески.

4. Ориентация на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру.

Современный человек может быть признан компетентным в широком смысле этого слова при условии воспитанности. Одних знаний, умений, навыков и интеллектуально-творческих по-

тенций здесь явно недостаточно. Особую значимость этому компоненту придают проводимые в последние годы исследования в области изучения эмоционального интеллекта. Психолог Д. Големан экспериментально доказал, что 80% успеха в жизни обеспечивает как раз эмоциональный интеллект, а не академическая успешность, высокий IQ или креативность. Понятие «эмоциональный интеллект» в современном понимании значительно шире тех представлений, что заложены И.Я. Лернером в его концепцию содержания образования. Под ним понимаются: способность к самомотивации, устойчивость к разочарованиям, контроль над собственными эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать, надеяться.

Возможно, эта модель компетентности не отражает в полной мере всех граней этого явления. Но нельзя не заметить, что ее элементы содержат основные ценности, на которые должно быть направлено современное образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Anderson J.R.* Language, memory and thought. Hillsdale, 1976.
2. Большой энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М. Прохоров, изд. 2-е, -СПб, 2001.

3. *Гальтон Ф.* Наследственность таланта; законы и последствия. – М., 1989.

4. *Goleman, D.* Emotional intelligence. New York: Bantam Books. 1995.

5. Дидактика средней школы. Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982.

6. *Клюге К.* Цель обучения интеллектуально одаренных: «Думая, делать ход конем». Denk-Lat или Lat Denk // Основные современные концепции одаренности и творчества. – М., 1997. – 96-110.

7. Практический интеллект. Под ред. Р. Стернберга. – СПб. 2002.

8. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация. – М., 2002.

9. *Савенков А.И.* Секреты жизненного успеха // Директор школы.

Резюме

Аталған мақалада автор білім берудегі бала дарындылығы мәселесінің талқылау контекстіндегі құзіреттілігін қарастырады. «Латеральдық ойлау», «Латеральдық ойлау – бұл басқаша ойлау мүмкіндігін білдіреді» түсінігінің дарындылық мәселелеріне қатынасының мағыналылығы көрсетіледі. Автор өзінің құзіреттілік моделін ұсынады, ерекше жетістікке жету компоненті ретінде әлеуметтік интеллектіге анықтама береді.

Summary

The problem of competence in pedagogics, psychology and modern education is analysed in the given work. The author has given his own model of competence and the definition of social intellect as the component of achievement in particular success.

К.К. ЖАМПЕИСОВА, Н.Н. ХАН, У.Б. ЖЕКСЕНБАЕВА, Ш.Ж. КОЛУМБАЕВА

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОРГАНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

В условиях реформирования национальной системы управления образованием, ее интеграции в мировое образовательное пространство очень важно знать современную зарубежную практику образования, уметь анализировать процессы в образовательной сфере за рубежом. Растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотношения с тенденциями развития отечественного образования. Изучение состояния, закономерностей и тенденций развития систем образования в сопоставлении с различными странами и регионами мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики есть одно из важней-

ших средств социального и культурного прогресса и сплочения народов /1/.

Углубленное изучение образовательной практики других стран не только помогает усовершенствованию систем обучения в каждом из государств, прогнозированию будущих моделей воспитания и образования в своей стране, но и способствует распространению идей гуманизма в «образовательно-культурном пространстве» /2/.

Все выше сказанное и стало основой для изучения нами опыта управления средним образованием в США, Англии, Германии, Сингапуре, Японии и других развитых странах.

Главные методологические вопросы, которые стояли перед нами, – это в какой мере и в каких формах возможно и целесообразно использовать

достижения этих стран в обозначенном аспекте? Как по-новому взглянуть на имеющийся отечественный опыт управления средним образованием в Республике Казахстан с учетом зарубежного? Каковы пути использования и усовершенствования передовых идей в Казахстане?

При этом мы исходили из того, что «изучение, выявление позитивных и негативных сторон различных социальных и педагогических процессов, происходящих в области образования за рубежом, важны для получения практически полезных знаний как основы последующего научного обсуждения (осмысления) и как предпосылки для дальнейшего проведения экспериментальной работы на национальном уровне в интересах развития теории и практики отечественной педагогики...» /3, с.32-36/.

По нашему глубокому убеждению, совершенствование процессов управления средним образованием в Казахстане с помощью совокупного зарубежного опыта должно быть основано на существовании практически одинаковых приоритетных направлений, что станет базой для вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство на равных.

Здесь мы придерживаемся точки зрения российских ученых Капранова В.А., Борисова Е. и других о том, что:

- преобразующая функция сравнительного анализа должна определяться доведением результатов изучения положительного зарубежного опыта до уровня переноса и преобразования в практические рекомендации, а прогностическая функция — проявляться в выявлении тенденций, разработке конкретных рекомендаций, оправдывающих себя на практике;

- сравнительно-эдукологические знания (знания об образовании) должны стать основой познания общемировой образовательной системы и базисом для развития общепедагогического кругозора работников образования;

- системный подход к оценке зарубежного опыта предполагает рассмотрение как отдельных инвариантно-интегративных сторон процесса обучения, так и целостного охвата систем образования различных стран, групп стран или регионов в их единстве и внутренних связях.

Задача системного анализа мировых достижений в области организации управления средним образованием для Республики Казахстан на сегодня является сверхактуальной. При этом мы глубоко осознаем: важно не просто зафиксировать позитивность опыта, а выявить, осмыслить

и освоить подходы, выработанные в мировой теории и практике обучения. «Такой путь позволяет выявить наиболее существенные тенденции развития мировой теории и практики, а также высказать обоснованные предположения о вероятных перспективах их эволюции» /4; 5, с.9 /.

Таким образом, при изучении опыта зарубежных стран в области организации управления средним образованием мы исходили из предположения:

- одним из возможных способов поиска путей повышения эффективности организации управления средним образованием в Казахстане является изучение зарубежного педагогического опыта. Наука об образовании (эдукология), как и другие области знаний и общественной практики, не может развиваться изолированно от мирового опыта. Сфера образования в данном случае подчиняется общим тенденциям и закономерностям развития;

- в любом исследовании ценно не слепое копирование, а творческое использование зарубежного опыта. Аккумуляция знаний о тенденциях в управлении образованием в мировом сообществе позволит не только лучше осознавать приоритеты в управлении отечественным образованием, направлять и прогнозировать ее развитие, но и обеспечит целостное видение современных проблем образования и возможности их разрешения;

- преобразующая функция сравнительного анализа должна определяться доведением результатов изучения положительного зарубежного опыта до уровня переноса и преобразования в практические рекомендации, а прогностическая функция - проявляться в выявлении тенденций, разработке конкретных рекомендаций по усовершенствованию управления образованием в РК, оправдывающих себя на практике;

- для того чтобы проводимое исследование было научно обоснованным, а его выводы могли быть реализованы, необходим учет следующих принципов: принципа диалектического подхода к рассмотрению многообразного педагогического опыта зарубежных стран; принципа конструирования интегрированного знания по актуальным проблемам управления образованием на основе концепции целостного (целенаправленного, осознанного, мотивированного) педагогического процесса; принципа соответствия практической реализации обобщенных знаний, полученных в результате сравнительного анализа, целям казахстанской системы управления образованием

ем и условиям её развития; принципа объективности, а также принципа системности.

С учетом сказанного выше отметим, что вопросы совершенствования управления общим средним образованием связываются нами в первую очередь с вопросами совершенствования качества образования учащихся в условиях 12-летнего обучения.

Сегодня качество образования является основным конкурентным преимуществом любого государства /6, с. 9/. Качество образования было и остается важнейшим показателем, определяющим долгосрочное развитие любого общества в том или ином направлении. Именно качество образования подрастающего поколения сегодня находится в центре внимания всего мирового сообщества. Эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно-экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то качество, включающее в себя наряду с экономическими социальными, познавательными, культурными аспектами образования, определяется как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результат.

Сегодня перед средней общеобразовательной школой Казахстана стоят новые проблемы многомерного характера. В частности, ей предстоит:

- определить свое место в социуме в настоящем и будущем (общество, например, выражает свое отношение к образованию, в том числе и путем финансирования: «соответствующего» – со стороны государства и «случайного» – со стороны предприятий);
- функционировать в условиях низкой финансовой поддержки со стороны государства предоставления такого качества образовательных услуг, которое удовлетворяет требованиям всех заинтересованных сторон, мирового сообщества в том числе;
- адекватно оценивать результаты своей деятельности и постоянно ее совершенствовать;
- определять модели своего развития (цели, стратегии, политика, показатели эффективности и результативности);
- определять те меры, которые позволяют ей успешно функционировать и развиваться, чтобы выпускать востребованных обществом выпускников.

Всесторонний анализ исследований по проблемам управления образованием позволил нам

уяснить следующее.

Воспроизводство современного общества обеспечивается образованием. Стало быть, и качество этого общества напрямую зависит от качества системы образования, на обновление управления которым нацеливают ученые всех стран мира.

Важнейшая задача и одно из приоритетных направлений модернизации системы образования – модернизация самой существующей отраслевой модели управления этой системой.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, планирование, организацию, мотивацию, контроль и регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации и принятие новых решений /7/. Каждая из обозначенных функций управления характеризуют процессный подход исследуемого нами феномена. Отсюда вполне правомерна точка зрения тех исследователей, которые рассматривают управление образованием как управление процессом его развития, а не только учреждениями и людьми.

Исходя из вышесказанного считаем, что основными критериями сравнительного анализа организации управления общим средним образованием должны стать выше обозначенные структурные компоненты понятия управления.

Вместе с тем следует заметить, что поскольку структура современной системы образования состоит из пяти системных блоков: теоретико-методологического, педагогического, экономического, организационно-управленческого, технологического, то и сравнительный анализ систем (моделей) управления средним образованием с нашей точки зрения должен осуществляться в рамках этих составляющих данного феномена (на теоретико-методологическом уровне; на педагогическом; на экономическом; на организационно-управленческом; на технологическом).

Одновременно сравнительный анализ должен учитывать, на наш взгляд, ряд положений, привлекавших наше внимание в работах российских ученых Боровковой Т. И. и Морева И. А. /8, с. 13-14/.

1) Управление развитием новой образовательной системой определяется:

а) местом, которое занимает образование в современном общественном развитии, а именно тем, что образование превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая теснейшим образом переплетена со всеми другими сферами общественной жизни: экономикой, политикой, сферами, как

материального производства, так и духовной жизни;

б) состоянием, в котором в последние десятилетия находится сфера образования, сопровождающимся острыми кризисными явлениями и поисками путей выхода из кризиса.

2. Условиями эффективного управления образованием являются:

а) решение проблем управления образованием не только на уровне собственно образовательной системы. Решение проблем образования это — компонент общегосударственной политики, что есть управление образованием должно осуществляться не только специализированными образовательными министерствами, но и быть компонентом крупных правительственных программ, охватывающих все сферы общественной жизни. Проведение единой государственной политики в образовательной системе является важной задачей управления образованием во многих странах. Только высокий приоритет образования в государственной политике может обеспечить необходимый уровень управления сферой образования в современном мире. При этом приоритетность образования должна быть не только провозглашена, но и последовательно реализована в политической практике;

б) сочетание мер государственной поддержки образования с усилением роли государства в обеспечении соответствия образовательной деятельности запросам личности и общества. Органы государственной власти и управления призван, вместе с общественностью добиваться высокого, современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от формы собственности, систематически анализировать перспективные потребности рынков труда и проводить рейтинговое учебные заведения, широко распространять информацию об этом. Иными словами, управление образованием должно носить государственно-общественный характер.

3. Определяющими стратегическими ориентирами совершенствования управления современной образовательной системой являются:

а) проведение активной политики по развитию новой образовательной системы как на общегосударственном уровне, так и на международном, глобальном, уровне. Высокий приоритет образования на всех этих уровнях — необходимое условие эффективного управления образованием в современном мире;

б) привлечение к решению проблем образования различных социальных институтов,

главным образом предприятий и семьи, а также усиление роли образовательных учреждений и самих обучающихся в организации и поддержании процесса образования;

- изменение роли государства в сфере образования: государство перестает непосредственно руководить учебными заведениями, все активнее выступая не в роли производителя, а в роли заказчика и потребителя образовательных услуг.

4. Вышеуказанные системные блоки находятся в сложном взаимодействии между собой и с другими сферами общественной жизни.

Поэтому важнейшими принципами управления образованием на всех уровнях: межгосударственном, общегосударственном, областном, районном а также уровне организации образования — должны быть:

а) принцип системности и целостности управления образованием, который во многом обеспечивается развитием теоретических и методологических основ сферы образования в современном мире. Без развития новых оснований невозможно становление новой системы;

б) принцип совершенствования теоретико-методологических основ управления образованием и построение практики на этих основах;

в) принцип автономии образовательных учреждений как базисный принцип управления современной образовательной системой, позволяющий образовательным организациям самостоятельно решать такие вопросы управления образовательным процессом, как выбор образовательных методик и технологий, определение структуры и состава занятого персонала, источники финансирования, контингент обучающихся и др.;

г) принцип децентрализации управления образованием, направленный на разграничение компетенций, полномочий и ответственности между его различными уровнями;

д) принцип развития конкурентной образовательной среды, создания насыщенного рынка образовательных услуг. Реализация этого принципа предполагает развитие новых экономических механизмов в сфере образования;

е) принцип фиксации требований к качеству образования и развития системы контроля выполнения этих требований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И., Степанов В. А. Введение в европейскую сравнительную педагогику. Мн.: НИО, 1996. - 110с.
2. Сравнительная педагогика. Высшее образование за рубежом / Под ред. В. И. Андреева. Мн.: Нац. Ин-т образования, 1999. - 342 с.

3. Международные проекты в области образования: сравнительные исследования в образовании: мировые тенденции / Высшее образование сегодня, №7, 2004.- С.32-36.

4. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. М.: Новое знание, 2004.- 224 с.

5. Борисова Е. Качество образования и место высшей школы в обществе / «АМ», № 11, 2003. – С.9.

6. Сенашенко В., Ткач Р. Болонский процесс и качество образования // ALMA MATER, 2002, 38.- С.8-14.

7. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие: раздел 5. Основы управления педагогическими системами. – М., – 1997.- 566с.

8. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150

Резюме

Мақалада Қазақстандағы орта білімді басқару процесін жетілдіру үшін АҚШ -та, Англия, Германия, Сингапур, Жапонияда және басқа дамыған елдерде орта білімді басқару тәжірибесін зерттеудің өзектілігіне негізделген, сонымен бірге орта білімді басқаруды ұйымдастырудың ең маңызды қағидалары мен салыстырмалы талдаудың негізгі белгілері айқындалған.

Summary

In the article the urgency of studying of experience of management by secondary education in the USA, England, Germany, Singapore, Japan and other developed countries for perfection of managerial process by secondary education in Kazakhstan is proved, and also the basic criteria of the comparative analysis and the major principles of the organisation of management are revealed by the general secondary education.

Е.В. АНДРИЕНКО, Е.С. ПОНОМАРЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из приоритетных направлений совершенствования содержания и качества образования в современных условиях выступает профильное обучение, которое обеспечивает возможность выбора учащимися индивидуального учебного плана, что определяет процесс индивидуализации и дифференциации образования на основе личностного подхода. В рамках такого обучения возможность формирования востребованных в обществе компетенций существенно возрастает, поскольку каждый субъект образовательного процесса выстраивает собственную траекторию подготовки, соответствующую его интересам, склонностям, способностям и возможностям.

Коммуникативная компетентность, являясь базовой компетентностью, необходимой каждому человеку для решения различных социально-значимых задач, выделяется практически во всех нормативно-правовых документах, регламентирующих содержание образования, – от материалов Болонского соглашения до Государственных стандартов РФ. Правомерность нормативной фиксации коммуникативной компетентности в качестве ключевой обусловлена не только её социальной и индивидуальной значимостью, но и слабой подготовкой учащихся в данном направлении. Решение методических и дидактических вопросов формирования ключевых компетенций

в образовательном процессе является характерным направлением научных поисков для современного этапа развития профильного обучения.

Проблеме развития коммуникативной компетентности посвящены исследования в различных областях науки, причем трактовка самого понятия меняется в зависимости от решаемой автором проблемы и взгляда на данный феномен. Коммуникативная компетентность рассматривалась в качестве свойства индивида, проявляющегося в умелости, способа личностной самореализации (В.А.Болотов, В.В.Сериков); интегрального качества личности, основанного на знаниях и опыте (И.А.Зимняя, Г.К.Селевко и др.); способности к созданию собственного продукта, выполненного с ориентацией на восприятие другим человеком (В.В.Гузеев); готовности к взаимодействию, вербальному и невербальному общению с другими людьми (Д.А.Иванов); способности устанавливать и поддерживать контакты с людьми, основанной на знаниях, умениях и навыков общения (Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровский, С.Л.Братченко, Н.Б.Буртовой, Е.М.Кузьмина и др.).

При всем многообразии исследований коммуникативной компетентности, проблема педагогического управления её развитием у учащихся в процессе профильного обучения не являлась предметом специального изучения.

Для выявления организационно-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности учащихся в профильном обучении необходимо было решить ряд задач. А именно: провести теоретический анализ основных подходов к проблеме; уточнить сущность и содержание понятия «коммуникативная компетентность» применительно к условиям профильного обучения; апробировать технологию формирования коммуникативной компетентности в условиях профильного обучения; разработать критериально-оценочные процедуры, позволяющие отследить значимые изменения в процессе формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Наш анализ показал, что развитие профильного обучения на основе идей дифференциации и индивидуализации имеет длительную историю как в России, так и за рубежом. Причем ориентированность учащихся на эффективную социализацию, адаптацию, применение своих сил и талантов в соответствии с потребностями общества всегда были важными задачами профильного обучения. Во всех развитых странах современного мира общее образование на старшей ступени является профильным, и перспективы развития общего образования в России, основные направления его модернизации также связываются с профильным обучением, которое рассматривается как система специализированной подготовки старшеклассников, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда /1/.

Позиция учащегося в системе профильного обучения отличается независимостью, самостоятельностью и ответственностью. Само профильное обучение, предусматривающее определенные академические свободы (обеспечение вариативности и свободы выбора в образовательном процессе), переход от коллективной формы обучения к индивидуальной, возрастание роли самостоятельной работы обучающего (повышение его ответственности за результат), нацеливает субъекта образовательного процесса на активную и относительно автономную учебную деятельность. Причем содержание такой деятельности во многом ориентировано на будущую профессиональную самореализацию с учетом актуального состояния развития ключевых компетенций.

Реализация компетентностного подхода не отрицает необходимости формирования знаний, общих учебных умений, навыков, обобщенных способов действий, которые в совокупности оп-

ределяют деятельностный характер образования. Но применительно к профильному обучению акцентируется направленность на социализацию и профессионализацию. Что касается коммуникативной компетентности, то она, во-первых, рассматривается в качестве важного условия, расширяющего возможности социализации молодого человека. В данном случае речь идет о социальной коммуникации как способности, возможности и готовности эффективно взаимодействовать с другими людьми. Во-вторых, коммуникативная компетентность выступает значимым фактором предметной коммуникации при углублённом изучении отдельных предметов. Предметная коммуникация отличается от социальной по особенностям знаковой системы, ориентированной на обозначение специфических явлений в рамках того или иного профиля.

Уточнение сущности и содержания понятия коммуникативной компетентности потребовало от нас анализа различных подходов к пониманию компетентности за последние несколько лет, начиная с присоединения России к Болонскому соглашению. В отличие от совокупности знаний, умений и навыков (которые традиционно составляли содержание образования в качестве основных компонентов), приоритет получили ключевые компетенции учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах /2/. При этом компетентность, как актуальное проявление компетенции, включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, наряду с результатами обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. /2/.

Фиксируется не сумма усвоенной информации, а готовность учащегося действовать в различных ситуациях, в том числе и проблемных, способность к сложным видам деятельности (учебной, предметной, учебно-профессиональной, социальной и т.д.). Очевидно, что компетентность предполагает определенный уровень развития личности, связанный с качественным освоением содержания образования (А.В.Хуторецкий, Е.Г.Калинкина и др.). Большинство исследователей согласны с тем, что компетентность связана с деятельностными характеристиками человека. Важнейшим результатом реализации компетентностного подхода становится то, что изменению подвергается не только содержание, но в большей степени методы образования, виды деятельности, которыми должен овладеть уча-

щийся, а также способы оценки эффективности образовательного процесса.

Особый статус коммуникативной компетентности определен в работах В.И.Тесленко и С.В.Латынцева, где охарактеризованы причины, обуславливающие данный вид компетентности в качестве ключевой: 1) общественный запрос на профессионалов, умеющих работать в команде на общий результат, работать с информацией, продуктивно разрешать конфликты и публично представлять результаты своей работы; 2) требования Государственного стандарта общего образования, определяющего общеучебные умения, навыки и способы деятельности, которые связаны с коммуникацией (адекватно воспринимать устную речь, передавать содержание прослушанного текста, выбирать и использовать средства языка в соответствии с коммуникативной задачей, владеть монологической и диалогической речью, соблюдать этические нормы общения и т.д.); 3) роль коммуникативной компетентности как способа и условия существования любого макро- и микрочеловеческого информационного общества /3/.

Таким образом, учитывая особый статус коммуникативной компетенции в современном мире, а также рассматривая данный феномен в связи с необходимостью его формирования в условиях профильного обучения, нами были проанализированы те понятия коммуникативной компетентности, которые отражают значимые аспекты. Коммуникативная компетенция в сегодняшнем понимании включает в себя собственно коммуникативный, перцептивный и интерактивный компоненты как основные характеристики процесса общения (Г.М.Андреева, Е.В.Андриенко и др.). При этом коммуникация обозначает все информационные обмены, интеракция – процессы взаимодействия, а перцепция – восприятие и понимание людьми друг друга в процессе деятельности и общения.

Анализ научной литературы по вопросу формирования коммуникативной компетентности позволил нам дать следующее определение: коммуникативная компетентность – это характеристика личности, включающая в себя совокупность знаний, умений, опыта и личностных качеств, позволяющих эффективно решать задачи общения и достигать взаимопонимания. Данное понятие опирается на обоснованное Г.К.Селевко общее понимание компетентности как способности и готовности личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенном в процессе социализации /4/, а также на понятие

коммуникативной компетентности Ю.М.Емельянова, С.Л.Братченко и Н.Б.Буртовой, рассматривающих коммуникативную компетентность через совокупность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств субъекта взаимодействия /5/.

Таким образом, коммуникативная компетентность может быть представлена теоретической, практической и личностной составляющей.

Под теоретической составляющей мы будем понимать наличие знаний в области межличностного взаимодействия, умение найти необходимую информацию, её источник, умение убедительно аргументировать свою позицию, умение стилистически и грамматически правильно оформлять высказывания, излагать информацию ясно, логично, доступно и выразительно.

В практической составляющей мы будем выделять сочетание умения восприятия себя, партнера по общению и самого акта общения (умение понимать настроение собеседника, слушать партнера, использование личного опыта в общении).

Под личностной составляющей коммуникативной компетентности мы будем понимать комплекс коммуникативных свойств и качеств личности (распознавание внутренних состояний других людей – эмпатия; оценка альтернативных линий своего поведения и выбор действий, адекватных ожиданиям другого человека; контроль избранной линии поведения по отношению к партнеру; общительность, толерантность, способность к рефлексии).

Отмеченная совокупность составляющих представляет собой структурную организацию коммуникативной компетентности личности. Систематизируя компоненты коммуникативной компетентности личности, мы выделили три группы коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих её сформированность:

- речевые коммуникативные знания и умения;
- социально-психологические коммуникативные знания и умения;
- деятельностно-практические коммуникативные умения.

Сформированность каждой группы коммуникативных знаний и умений может быть определена по когнитивному, операционно-деятельностному критерию и критерию личной направленности общения. При этом когнитивный критерий включает в себя знания структуры, этапов, особенностей процесса общения, позиций в общении; использование специальной терминологии, согласно выбранному профилю обучения.

Операционально-деятельностный критерий предполагает умения осуществлять коммуникативную деятельность, владеть вербальными и невербальными средствами общения, владеть лексическими и грамматическими нормами языка. Критерий личностной направленности включает в себя направленность на межличностное общение, на стремление к организации общения с партнером, ориентированность на диалог и сотрудничество, эмпатию, управление собственным эмоциональным состоянием.

Следует отметить, что формировать коммуникативную компетентность в условиях профильного обучения необходимо с учетом возрастных особенностей старшеклассников, характеризующих новообразование ранней юности. Именно в этом возрасте устанавливается прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Профессиональное и личностное самоопределение становятся центральным новообразованием ранней юности. По мнению И.Ю.Кулагиной, динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий. Прежде всего, это особенности общения со значимыми людьми, существенно влияющие на процесс самоопределения. Усиливается тенденция к общению с учителями, родителями, взрослыми, чье мнение важно для старшеклассника, обсуждаются жизненные перспективы, планы на будущее, способы достижения поставленных целей, трудности преодоления и т.д. /6/.

Процесс развития и формирования коммуникативной компетентности неправомерно отрывать от общего развития личности. Источниками данного процесса являются жизненный опыт, общая эрудиция, научные методы обучения, а также искусство. В связи с этим важнейшей задачей выступает интеграция опыта и знаний, полученных из различных источников. С некоторой долей условности можно все многообразие источников формирования коммуникативной компетентности разделить на субъективные и объективные. Субъективные — это интересы, мотивы, установки, потребности, направленность личности. К объективным источникам многие исследователи относят: а) социальную среду (семья, школа, сверстники, средства массовой информации, искусство и т.д.); б) учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения.

Особого внимания заслуживает тот факт, что ряд функций процесса обучения и процесса общения совпадают (обмен информацией, организация совместной деятельности, познание людьми друг друга и др.). Процесс обучения можно рассматривать как разновидность общения. Та-

ким образом, возможно построение педагогического процесса, обеспечивающего приобретение учащимися разнообразного коммуникативного опыта и целенаправленно развивающего способности к общению. Причем коммуникативный опыт приобретается как в процессе предметной деятельности (предметная коммуникация), так и в процессе межличностных отношений (социальная коммуникация).

Формирование и развитие коммуникативной компетентности должно осуществляться на всех этапах учебно-воспитательного процесса, причем изучение любого предмета должно способствовать развитию тех или иных коммуникативных умений учащихся. Процесс формирования коммуникативной компетентности личности целесообразно осуществлять, опираясь на развитие ее основных составляющих: теоретической, практической и личностной.

Здесь, соответственно, возможно использование когнитивных, активно-деятельностных и гуманистических технологий в совокупности либо осуществление комплексной образовательной технологии, которая включает в себя (в зависимости от этапа реализации) приоритетный статус того или иного компонента содержания образования. Например, на первом этапе реализации, приоритетный статус получает фиксация на теории, знаниях, информации (когнитивный аспект); на втором — приоритет за развитием умений, навыков, опыта коммуникативных действий в разных ситуациях и т.д. (активно-деятельностный аспект); на третьем — формирование соответствующей направленности личности, эмоционально-ценностного отношения, мотивации (гуманистический аспект).

Следует отметить, что в условиях профильного обучения учащийся имеет возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, что способствует углубленному изучению отдельных учебных дисциплин, а это в свою очередь может быть сдерживающим фактором для формирования коммуникативной компетентности, если происходит «замыкание» только на предметную деятельность. Другое дело — предметная коммуникация, когда учащийся должен взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса по какой-то учебной теме, вопросу или проблеме. Именно такое предметное взаимодействие должно быть организовано в рамках реализации каждого этапа образовательной технологии. При этом социальная коммуникация не отходит на второй план: она гармонично

дополняет предметную коммуникацию, но в других аспектах учебно-профессиональной жизнедеятельности учащихся

Разработанная нами технология формирования коммуникативной компетентности создана с учетом обоснованных принципов индивидуализации, интегративности, диалогизации и предметности; включает в себя совокупность задач по развитию теоретического, практического и личностного компонентов как структурно-содержательных характеристик коммуникативной компетентности и объекта реализации технологии; определяет формы и содержание обучения в рамках становления предметного и социального аспектов компетентности (курсы «Основы психологической культуры», «Общение» и др., элективные курсы по профильным дисциплинам); реализует критериально-оценочные процедуры по пяти уровням сформированности (минимальный, допустимый, базовый, оптимальный, максимальный) каждого критерия: когнитивного, операционно-деятельностного и критерия личностной направленности.

В качестве основных особенностей построения образовательного процесса, способствующего формированию и развитию коммуникативной компетентности учащихся, можно выделить следующие:

- насыщение образовательного процесса формами и методами обучения, которые будут направлены на развитие коммуникативных умений и навыков учащихся;

- отбор и использование в учебном процессе личностно-значимого содержания образования с учетом индивидуализированного учебного плана;

- реализация образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений между его участниками.

Организационно-педагогические условия эффективности формирования коммуникативной компетентности учащихся профильных классов

включили в себя: содержательные (конструирование личностно-значимого содержания образования); методические (выбор форм и методов организации образовательного процесса); индивидуально-личностные (профессиональная компетентность и личностная готовность учителя к организации учебного процесса на основе субъект-субъектных отношений).

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2005. 22стр.
2. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования М., 2001.
3. Тесленко В.И., С.В.Латышев. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. Красноярск. КПКУ. 2007.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
5. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф.докт.дисс.псих. наук Л., 1991.
6. Кулагина И.Ю., В.Н.Колюцкий. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. М., 2004.

Резюме

Мақалада бүгінгі тандағы кәсіби білім берудің мазмұны мен сапасын жетілдірудің өзекті мәселесі көтеріледі. Сонымен бірге мақалада оқушылардың жекеше оқу жоспарын тандау негізінде жоғары сынып оқушыларының қарым-қатынас құзырлығын қалыптастырудың әдістемелік және дидактикалық мәселелері қарастырылады.

Summary

In the article of E.V. Andrienko and E.P. Ponomareva «The formation of communicative competence of students in the process of profile generation» is being discovered as one of the urgent problems of improvement of the content and quality of profile generation in the present-day, in particular, the methodical and the didactic building issues of communicative competence of a senior schools student based on option student's individual curriculum and his personal approach.

Т.М. БАЙМОЛДАЕВ

КОМАНДАЛЫҚ МЕНЕДЖМЕНТ: БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫ ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРІНІҢ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН АРТТЫРУ СТРАТЕГИЯСЫ

Ақпараттық технологиялардың дамуы, білім беру сапасын кешенді басқару жүйесіне деген назардың артуы педагогикалық ұжым іс-әрекетін ұйымдастыруда индивидтің (жеке педагог) жұмысы емес, әлеуметтік-педагогикалық, педагогикалық жобалардың проблемалық тапсырмасын шешуге жұмылдырылған көпқызметті басқару командасы мен жұмыскерлер тобына ауысты.

Осыған байланысты педагогтің өзіндік ойы өсті, педагог еңбегінің міндеті мен мазмұны өзгерді, мектепте болып жатқан іс-әрекетке педагогтардың араласуы қажеттігі туындады, өзінің шығармашылық қабілетін көрсете алуға да мүмкіндік туды. Мұндай кезде бірлескен командалық жұмыстың жағдайы да артады. Инновациялық әрекеттерді қолдануда бірнеше маңызды жетістіктерге жеткен шетел мекемелерінің тәжірибесі маңызды істерді жекелеген адамдар емес, керісінше команда атқаратынын көрсетті.

Команда, командалық жұмыс, команда мүшелері, командалық рух мұның бәрі жұмыстың алға басуының алғы шартын анықтайтын анықтамалар ғана. Қазіргі кезде адамның командалық бірлікке еңбек ете білуі сирек кездеседі, ал бұл — жұмыстың алға басуы үшін қажетті қасиеттердің бірі. Бұл қасиет бірлесе жасалған жұмыс сапасына әсер етіп қана қоймай, сонымен бірге оның нәтижесі мен табыс деңгейін айқындай алады. Сондықтан, қазіргі таңда туып отырған командалық білім беру мәселесіне деген қызығушылық бекер емес. Осы салада ізденіс жұмыстарын жүргізіп жүрген авторлар: Г.Гертер, О.Н.Громова, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Дж.Р.Катценбах, Ю.В.Козырев, Г.Р.Латфуллина, З.Миколайчук, К.Оттл, Г.Н.Сартан, Д.Степанов, К.Фопель, А.П.Тряпицына және т.б.

«Педагогикалық энциклопедиялық сөздікте» команда сөзіне мынадай анықтама береді. Команда (француз тілінде — *commode*) үш, не одан да көп адамнан тұратын әскери мекеме. Бұл мекеменің міндеті жұмыс бабымен арнайы тапсырмаларды орындау; спорт ұжымы; кеме экипажы және т.б.

«Шетел сөздері мен сөз тіркестері сөздігінде» де осы мағыналас аударма берілген.

К.Фопель «команда» сөзін екі түрлі мағынада түсіндіреді. Біріншісі, бірін-бірі кәсіби шеберлігімен толықтыратын, бастықпен жұмыс

істей алатын, өзін-өзі ұйымдастыратын, кез-келген шешімді бірлесе қабылдайтын, өз ісінің нәтижесі үшін жауап бере алатын аздап демократияланған эксперттер тобы десе, екіншісі бірге жұмыс істейтін, жұмысын өздігімен, тәуелсіз түрде ұйымдастыра алатын адамдар тобы дейді. Бұл топтың адамдары көп жағдайда бірлікті, ынтымақты болады.

Ю.В.Козыревтың пайымдауынша, команда — мектептің даму міндеттерін шешу үшін жиналған, өзара байланысы жоғары деңгейдегі педагогтер тобы. Команда ұжымды қалыптастыру мен дамыту құралы болып табылады. Педагогикалық топтың жұмысы ансамбльдің жұмысына ұқсас. Мұнда да, кәсіби деңгейінді, шығармашылық мүмкіндіктерінді көрсете білуі қажет. Педагогикалық команданың жұмысы тек қана оның мүшелерінің ойының бір жерден шыққан жағдайында ғана жүзеге асады. Автордың «команда» сөзін мектепті дамыту мақсаты негізінде бірлесе іс-әрекет ететін, өзара байланысы мықты педагогикалық топ деп көрсетуінің де себебі осы.

Дж.Р.Катценбах ойынша «команда» дегеніміз — «нағыз команда», «көшбасшысы тұрақты команда». Автор пікірінше көшбасшысы бар команда да, команда болып табылады. Мұндай топтың маңызы да, пайдасы да мол. Ол тез арада шешілуі тиіс мәселелерді шешу үшін құралған, кішкентай топтан бастап белгілі бір мекеменің бөлімі секілді тұрақты командалық аяқталады.

Т.Д.Зинкевич-Евстигнееваның пікірінше, жұмысты командалық түрде ұйымдастыру қойылған мақсатты жүзеге асыруда дәстүрлі жұмыс түріне қарағанда неғұрлым жылдам, сапалы да тиімді шешу үшін жиналған бірнеше кәсіби маманның бірігуі. Командалық жұмыс бір реттік, эпизодты, стихиялы түрде болуы мүмкін, дегенмен ол белгілі бір нақты мәселені шешуге бағытталады. Команда экстремальды жағдайда туындаған мәселелер мен қиындықтарды шешу үшін де құрыла береді. Т.Д.Зинкевич-Евстигнееваның ойынша, жұмыстың командалық түрін қолдану белгіленген нормадан тыс материалды ресурстарды қолдануды қажет етуі де мүмкін, әрі команда қойылған міндетті орындай алмаған кезде шығынға ұшырайтын жағдайлар да болып жатады.

Жоғарыда айтылған пікірлерді тұжырымдай келгенде, педагогикалық командаларды былайша болуға болатыны байқалады:

Команда типтері	Команданың айрықша сипаттамалары
Псевдокоманда	Бірлескен іс-әрекеттің болмауы
Потенциалды команда	Бірлескен іс-әрекет деген түсініктің болуы, алайда нақты жұмыстың жоқтығы
Нағыз команда	Команда мүшелерінің бір-бірін толықтырып тұруы, әрі бірлескен іс-әрекеттің болуы
Тиімділігі жоғары команда	Командалық жұмыстың барлық сипаттамасына ие, жетістіктері мол, мақсат, міндет, нәтиже мен оған жету жолдарын анықтай алған нағыз команда
Өзін-өзі басқаратын команда	Команда мүшелерінің іс-әрекеті өзара келісілген, педагогикалық ұжымның басшысының араласуын қажет етпейтін, автономиялы, команданың әрбір мүшесінің жұмысына жауап беретін, нәтиже үшін де жауаптылығының жоғарылығы
Басқару командасы	Білім беру мекемесінің инновациялық іс-әрекетін ұйымдастырудағы маңызды міндеттерді анықтай алатын
Жобалы-диагностикалық команда	Мақсаты білім беру мекемесінің инновациялық даму мәселелерін шешу болып табылатын команда

Ал команданы сипаттайтын белгілер төмендегідей болады:

Команда белгілері	Сипаттаушы белгілері
Қызығушылығы	Ұжым мүшелері мен басшы ойының бір жерден шығуы
Өзара айырбас	Команданың барлық мүшелеріне дерлік ақпараттың үздіксіз келіп отыруы
Еңбекті бөлу	Ортақ мақсатқа жетудегі еңбекті тең етіп бөлу
Мақсат	Команданы ұйымдастыруда ортақ мақсаттың болуы
Командадағы өз орнын білу	«Бір бүтін» болуға қосқан өз үлесін, басқалардың қолынан келмейтін істі істей аламын деген түсініктің болуы
Ортақ іске деген қатынас. Қалыптасу механизмі	Тұлғалық жауапкершілік сезімі, әрі бірлесіп қимыл істеуге даяр болу. Стихиялы және мақсатты әрекет жасауы
Көмек көрсетуге дайын болу	Көмек көрсетуге дайын болу маңызды шарт болып табылады. Жалғыздық сезімінің жоқ болуы, қол ұшын беруге, демеу болуға даярлық
Ашықтық	Конструктивті түрде басқа командамен қызмет істей білуі
Қатынас	Конструктивті қатынас (адам жайлы жақсы пікірде болу, мекемеде қабылданған әдеп, жауапкершілігі мол басшылық, демеу, командаға, команданың әр мүшесіне деген қызығушылық, еңбекті дұрыс бөлу, ақпараттың уақытылы жетуі)
Команда жұмысын ұйымдастыру жолдары	Демократиялы, авторитарлы және аралас
Жауапкершілік	Әкімшілік, команда мүшелері, команда көшбасшысы.

Педагогикалық командаларды ұйымдастыруда команда мүшелерінің еліктірілуі адам өзін жұмыспен қандай деңгейде теңестіретіндігін көрсетеді, ал бұл өз кезегінде марапаттау мен қызығушылықтан туатын табиғи құбылыс. Педагогтың өз ісін құлшына орындауы оның педагогикалық ұжымға деген көзқарасының жақсы болуынан туындайды. Жұмысқа тарту, еліктіру индивидтің, яғни педагогтың күткен нәтижеден асып түсуге деген құлшынысын білдіреді. Жұмысқа берілген педагог икемді, ал еліктірілген педагог — білім мекемесінің, яғни команданың ішкі ортасымен жақсы үйлесім тапқан индивид. Жұмысқа елігу әр түрлі факторларға байланысты (тұлғалық, әлеуметтік, ұйымдастырушылық) болады. Команда құру теориясында тұлғалық факторға жас, кәсіби тұрғыдан өсу мен дамуға деген қажеттілік, дәстүрлі жұмыс этикасына деген сенім жатады. Әлеуметтік факторлар арасынан ең маңыздысы — өзара әрекеттестік. Командада немесе ұжымда жұмыс жасайтын педагогтер — жалғыз жұмыс істейтін педагогпен салыстырғанда іс-әрекетке деген қызығушылығы мол адамдар. Жеткен жетістіктер мен нәтижеге ұмтылыс адамның жұмысқа деген ынтасын арттырады.

Келесі шарт — мекемеге берілгендік. Мекемеге берілгендік педагог жұмыс істейтін мекемемен өзін теңестірудің психологиялық сатысын (деңгейін) көрсететін шарт. Ол жұмыскерлердің кәсіби шеберлігін, мекемені қалай қабылдайтындығын көрсетеді. Берілгендік мынадай жағдайларда көрініс табады: жұмыс нәтижесін арттыру, жұмыс уақытын тиімді пайдалану, жұмыскерлердің еңбек шарты мен нәтижесіне ризашылығы, команданы бір бүтін ретінде қабылдау, өзара түсіністік пен сенімнің тиімді деңгейін орнату, командаға талантты, кәсіби шеберлігі шыңдалған адамдарды шақыру.

Берілгендік — бұл еңбек құндылықтары, педагогикалық кәсіби этикасы анықталған интегралды фактор.

Рут Кон командалық жұмыстың құрылымдық деңгейін былай көрсетеді:

- Ұжымның корпоративті мәдениеті.
- «Мен», яғни команда мүшелерінің өзіндік «Мені».

- «Біз», яғни «команда мүшелерінің бір-біріне деген қарым-қатынасы.

- Мақсат, міндет (жоба міндетінің мазмұны).

Автордың пайымдауынша, ортақ мәселені шешуге жұмылдырылған команда, ылғи да осы фактор арасындағы балансты орнатудың жолын іздестіру үстінде болады. Әдетте мұндай команданың іс-әрекеті де нәтижелі.

Гите Гертер, Критсина Оттл т.б. ойынша команданы ұйымдастырудың басты шарттары конструктивті қатынас, адам жайлы жақсы көзқарас, мекеме әдебі, жауапты басшы мен қолдау, командаға және команданың әрбір мүшесіне деген сыйластық қатынас деп саналады. Мұны: «Команда басшыларының орындағаны жөн» - дейді олар.

Осыған байланысты команда жұмысын ұйымдастыру принциптері:

-команда мүшелерін олардың дағды, білік және біліміне байланысты тандау;

-команда мүшелері орындауы тиіс талаптар мен анықталған міндет;

-басқа да командалармен өзара байланыс, іс-әрекет;

-кері байланыс орната білу, мадақтау, марапаттау болса;

-кәсіби деңгейі жоғары бірін-бірі толықтырып отыратын қызметкерлердің болуы;

-команда алдында үйреншікті емес мәселе қою, бұл мәселе әр адамның принциптеріне қайшы келмеуі тиіс.

-ортақ мақсаттың болуы, яғни мекемеде қабылданған ережелерді барлығының тұтастай дерлік орындауы;

-жеке де, ұжымдық та жауапкершілікке барлық қызметкерлердің даяр болуы;

-басшыға да, қызметкерге де қойылатын талаптың жоғары болуы;

-бір жағынан өз қасиетін көрсете білетін, екінші жағынан, мекеме қойып отырған талапты орындайтын жұмыс түрінің болуы деп есептеледі.

Командалық ұжымның жұмысы әр адамның өз жұмысын тиянақты істеуіне байланысты.

Жұмыс адамға қуаныш, шабыт, табыс әкелсін десек командалық ұжымда жұмыс жасауды өнерлі түрде үйренуіміз керек.

Әдіс аты	Әдістің ерекшелігі	Әдіс түрлері
Дискуссиялық	Кәсіби, басқарушылық, ғылыми-техникалық мәселелер болады. Мұнда қатысушылар дәлелдеудің ортақ ережесін ұстанады.	Дискуссия. Полемика. Диспут. Дөнгелек үстел.
Әлеуметтік-психологиялық тренинг	Көптеген факторларды есепке алу қажеттігін көрсететін басқарушылық шешімді ойластыру мен орындауды талап етеді.	Ойын әдістері.
Сенситивті	Тұлға аралық байланысты қалыптастыру жаттығулары. Негізгі мақсаты - бірін-бірі түсіне білуге үйрету.	

Осындай ерекшеліктер мен белгілерге байланысты Ю.В. Козырев мынадай қадамдық бағдарламаларды анықтайды:

- бағдарлық өріс құру, мектепті дамытудың негізгі жобаларын айқындау;
- мұғалімнің командамен жұмыс істеуге даяр болуы;
- команда типін анықтау;
- команданың жұмыс істеу алгоритмін жасау;
- идеяларды жүзеге асыру;
- идеяның баршаға түсінікті болуы;
- тәжірибені ендіру мен тарату;
- нәтижені саралау.

Ал педагогикалық команданы ұйымдастыру алгоритмі мыналардан құралады:

1. Педагогикалық команда құруға негіз болған білім беру мекемесінің инновациялық міндетін айқындаудан.

2. Командаға мүшелікке қабылдау стратегиясын белгілеуден.

3. Мұғалімнің командамен бірлесе жұмыс жасай білу деңгейін анықтаудан.

4. Команда жұмысын, оның әрбір мүшесін мадақтаудан.

5. Команда типін және оны ұйымдастыру тәсілін айқындаудан.

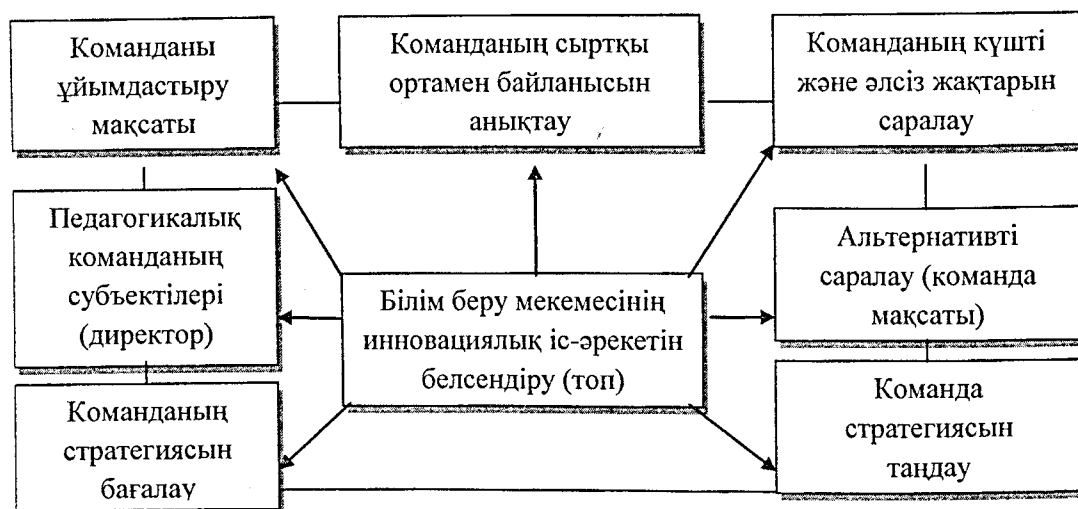
6. Ұйымдастыру мәселелерін шешуден:

- а) көшбасшыны сайлау;
- ә) мақсатпен таныс болу;
- б) «ақпараттық-зерттеу өрісіне» ену;
- в) команда мүшелерінің ролін айқындау;
- г) идеяны жүзеге асыруда өзара іс-әрекет формасын анықтау;
- ғ) нәтижені жұртқа жариялау формасын жасау;

д) нәтижені саралау, педагогикалық ұжым арасында тарату;

7. Нәтиженің таралуынан.

Команданың стратегиялық жоспарлау үдерісінің моделін былайша құрастыруға болады:



Жалпы білім беретін мектепті командалық басқару құрылымын былайша көрсетуге болады:



ӘДЕБИЕТТЕР

1. Литвищенко Э. Управленческая команда: как ее создать?! «Народное образование», — 2004-№4 стр. 115-119.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Гробенко Т.М., Фролов Д.Ф. Теория и практика командования. Москва: Речь. 2005 год. 304 стр.
3. Педагогический энциклопедический словарь. Москва: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». 2002 год. 528 стр.

Резюме

В статье рассматривается организация командного управления учреждениями образования. Дается обзор научных идей зарубежных авторов по проблеме командного управления, рассматриваются концептуальные принципы организации командного управления.

Summary

The article deals with the organization of a managing team by the educational institutions.

A survey on the scientific ideas of foreign authors on the issues of commanding control have been done. Conceptual principles of the organization of commanding control have been substantiated.

В.Е. МЕДВЕДЕВ, Т.Н. ГУБИНА

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

В настоящее время общество диктует новые требования к уровню грамотности и образованности будущего специалиста. Широкая информатизация, высокая техническая оснащенность рабочих мест, конкуренция на рынке труда, повышение квалификации, необходимость в непрерывном образовании на протяжении всей жизни — это не полный перечень проблем, с которыми приходится сталкиваться системе образования. Только педагог, владеющий современными информационно-коммуникационными технологиями, способен к разработке и эффективной организации учебно-воспитательного процесса в школе.

В связи с этим требуется поиск новых оптимальных моделей профессиональной подготовки будущих учителей в вузах, соответствующих бы-

стро меняющейся ситуации в системе образования и на рынке информационных технологий. Одним из этапов разработки теоретических оснований процесса формирования ИТ-компетенций будущего учителя математики и информатики является создание структурно-содержательной модели.

Уточним нашу позицию в вопросе определения структуры ИТ-компетенций учителя. Анализ результатов современных исследований (В.И. Байденко /1/, М.В. Болина /2/, И.А. Зимняя /3/, Т.П. Петухова /4/, Н.И. Сакович /5/, А.В. Хуторской /6/ и др.) показал, что существуют различные трактовки понятий «компетенция», «компетентность», «информационная компетентность». При некоторой схожести они несут раз-

ную смысловую нагрузку. Проведя анализ работ этих и других авторов, мы пришли к выводу о том, что в процессе профессиональной подготовки студента формируется не одна компетенция, а их спектр. Набор компетенций при определенных педагогических условиях интегрируется в систему более высокого порядка – профессиональную компетентность. Этот процесс происходит в сознании студента, его результат является личностной (индивидуальной) характеристикой человека. Поэтому в каждом отдельном случае нельзя с полной определенностью сказать, что мы получим «на выходе» несмотря на внешне одинаковые условия обучения студентов. Однако существуют и общие закономерности этого процесса, важнейшей из которых является наиболее вероятный его результат – сформированность у большинства студентов системы ИТ-компетенций того или иного уровня. Мы вводим понятие «системы информационно-технологических компетенций». На основе этого мы выстроили иерархическую структуру: *информационно-технологическая компетенция – система информационно-технологических компетенций – профессиональная компетентность*, что позволяет устранить терминологическую неопределенность, которая присутствует во многих исследованиях по проблеме профессиональных компетенций и профессиональной компетентности; определили инвариант структуры отдельно взятой компетенции; обосновали статус ИТ-компетенций как «ключевых» в составе профессиональной компетентности учителя математики и информатики.

Необходимо отметить, что формирование и развитие ИТ-компетенций (и в целом профессиональной компетентности) специалиста происходит в течение всей его «профессиональной жизни». Формирование ИТ-компетенций мы рассматриваем как их становление на этапе овладения специальностью.

Заметим, что, помимо учебно-воспитательного процесса, организованного в университете, важным фактором формирования ИТ-компетенций являются унаследованные и приобретенные ранее характеристики личности и условия культурно-образовательного пространства, в котором находится вуз. Поэтому, проектируя структуру учебно-воспитательного процесса, мы создаём только условия формирования ИТ-компетенций будущего учителя математики и информатики? результаты для отдельных студентов могут сильно различаться. Исходя из этих условий, строится и педагогическая деятельность – разраба-

тываются её содержание, способы и средства обучения.

При создании структурно-содержательной модели формирования ИТ-компетенции будущего учителя математики и информатики мы опирались на сложившиеся в науке представления о модели и моделировании как методе научного познания. Анализ структуры и взаимосвязи отдельных составляющих модели дал возможность интегрировать все требования к учителю математики и информатики в области современных информационных технологий. Она позволила продолжить проектирование процесса формирования ИТ-компетенций будущего учителя математики и информатики, который мы представили в виде соответствующей модели (рис.1).

Рассмотрим содержание отдельных блоков модели в их взаимосвязи.

В блоках модели с первого по пятый отбираются, формулируются и анализируются требования к структуре и содержанию образования компетентного учителя математики и информатики в соответствии с изменением социального заказа общества, сместившимся акцентом на подготовку компетентного специалиста и разработкой новых образовательных стандартов третьего поколения. Вследствие этих процессов меняются требования к содержанию информационно-технологической подготовки. Шестой и седьмой блоки отражают степень разработанности педагогической проблемы формирования профессиональной компетентности и ИТ-компетенций будущего учителя. Здесь предполагается также осуществление анализа основных тенденций и подходов к подготовке компетентного специалиста в области информационных технологий.

Содержанием восьмого блока выступают условия формирования ИТ-компетенций студента, обучающегося по специальности «Учитель математики с дополнительной специальностью информатика» в университете.

В блоках с десятого по двенадцатый формулируются основные положения теории формирования ИТ-компетенций будущего учителя математики и информатики. Теоретико-методологическую основу составляют положения современной науки о единстве, всеобщей связи и причинной обусловленности явлений окружающего мира, о процессе познания и гармоничного развития личности, о предметном характере человеческой деятельности; работы по системному подходу к изучению педагогических явлений, исследования по проблеме подготовки будущего учителя, ра-



Рис. 1. Структурно-содержательная модель процесса формирования ИТ-компетенции будущего учителя математики и информатики

боты по изучению качества профессиональной подготовки учителя математики и информатики, теоретические положения о сущности информационно-технологической подготовки. Система принципов проектирования процесса формирования ИТ-компетенций является ядром содержания общетеоретического уровня формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики и информатики.

В блоках с тринадцатого по девятнадцатый описывается инвариантное содержание ИТ-компетенции будущего учителя математики и информатики. Инвариантная структура ИТ-компетенции содержит следующие компоненты:

- *гностический компонент* (блок 14) – включает фундаментальные знания основ информатики и математики; знание истории и методологии математики и информатики, современных средств информационных и коммуникационных технологий, требований, предъявляемых к современному учителю математики и информатики; знание нормативных документов подготовки педагогических кадров, организации учебно-воспитательной работы в школе; знание способов обработки информации различных типов, инструментальных программных средств для решения профессиональных задач и т.д.;

- *деятельностный компонент* (блок 15) – от-

Таблица. Связь содержания ИТ-компетенций с изучаемыми дисциплинами

Наименование дисциплины	Компонент стандарта ГОС ВПО	Формируемые компетенции
Информатика	ЕН. Ф.02	В области: - стандартных средств обработки информации; - средств компьютерного моделирования; - средств защиты информации; - средств компьютерной графики; - средств работы в компьютерных сетях; - средств технического обслуживания компьютерной техники
Теоретические основы информатики	ДПП. Ф.08	В области: - стандартных средств обработки информации; - средств компьютерного моделирования; - средств технического обслуживания компьютерной техники; - коммуникационных средств на базе современной компьютерной техники
Программное обеспечение ЭВМ	ДПП. Ф.15	В области: - стандартных средств обработки информации; - средств разработки и обслуживания баз данных; - средств компьютерного тестирования и диагностики; - средств компьютерной графики; - компьютерной математики; - средств защиты информации
Архитектура компьютера	ДПП. Ф.13	В области: - средств технического обслуживания компьютерной техники; - стандартных средств обработки информации; - средств компьютерного моделирования
Информационные технологии в математике	ДПП. Ф.13	В области: - средств компьютерного моделирования; - компьютерной математики; - программно-методических комплексов по предметам; - стандартных средств обработки информации
Информационные и коммуникационные технологии в образовании	ДПП. Ф.18	В области: - средств разработки электронных учебных материалов; - программно-методических комплексов по предметам; - компьютерной математики; - коммуникационных средств на базе современной компьютерной техники; - средств компьютерного моделирования; - средств работы в компьютерных сетях; - средств компьютерного тестирования и диагностики
Компьютерное моделирование	ДПП. Ф.11	В области: - средств компьютерного моделирования; - стандартных средств обработки информации
Практикум по решению задач на ЭВМ	ДПП. Ф.19	В области: - стандартных средств обработки информации; - средств компьютерного моделирования; - компьютерной математики;
Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии	ДПП. Ф.17	В области: - средств разработки электронных учебных материалов; - средств работы в компьютерных сетях; - коммуникационных средств на базе современной компьютерной техники; - средств разработки электронных учебных материалов
Спецдисциплины (факультативы курсы по выбору)	ДПП.ДС ДПП.Р.00 ДПП.В.00 ФТД.00	Все информационно-технологические компетенции

ражает практический, действенный характер профессиональной деятельности и включает: способность восприятия нового учебного материала; развитые способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению; навыки работы с информацией; способность осознанно выбирать педагогические технологии, прогнозировать результаты учебно-познавательной и профессиональной деятельности; умения конспектировать, составлять тезисы, доклады, получать информацию в своей предметной области, самостоятельно решать учебные и профессиональные задачи, определять цели, последовательность работы, ставить задачи и т.д.;

- *личностный компонент* (блок 16) — включает опыт использования компьютерной техники и других информационных и коммуникационных средств; оценку текущего состояния и перспектив развития информационных технологий для прогнозирования своей дальнейшей деятельности, выработку стратегии применения и адаптации программных комплексов к изменяющимся условиям; анализ современных достижений в области использования средств информационных и коммуникационных технологий; осуществление учебно-исследовательской деятельности по решению профессиональных задач и т.д.;

- *рефлексивный компонент* (блок 17) ИТ-компетенции будущего учителя математики и информатики определяет его готовность к профессиональной рефлексии, способность к осмыслению познавательной деятельности и преодолению стереотипов мышления. Он предполагает наличие опыта самостоятельного определения цели деятельности; позволяет соотносить известное и неизвестное для получения недостающей информации; способности осознать свои действия в процессе учебно-познавательной деятельности, давать адекватную оценку результатов деятельности, вносить коррективы, производить самооценку личностно-творческого потенциала и т.д.;

- *коммуникативный компонент* (блок 18) включает знания о том, как устанавливать контакт с учителями и школьниками, о способах поддержания психологического контакта в общении с ними; как осуществлять диалог в условиях делового общения и т.д.;

- *мотивационно-ценностный компонент* (блок 19) — определяет влияние личных побуждающих мотивов на освоение избранной специальности, на самостоятельную учебную деятельность, заинтересованность в той или иной отрасли знаний, относящейся непосредственно к будущей

профессии, на отношение к образованию как ценности и т.д.

Формирование ИТ-компетенции осуществляется на протяжении обучения будущих учителей математики и информатики в университете в рамках дисциплин, входящих как в *Федеральный компонент ГОС ВПО* (блок 20), так и дисциплин, составляющих *национально-региональный и вузовский компоненты* (блок 21). Структура образования будущего учителя математики и информатики включает следующие элементы: обязательные дисциплины, дополняемые на региональном уровне предметами из перечня предметов по выбору, и факультативы.

В таблице приведен перечень ИТ-компетенций, которые формируются в рамках ряда дисциплин учебного плана специальности: «Математика с дополнительной специальностью информатика».

Для формирования ИТ-компетенций будущего учителя математики и информатики необходимо определенным образом организовать процесс обучения с использованием педагогических *методов и средств* (блок 22). Выбор форм, методов и средств обучения должен соответствовать поставленным задачам, учитывать специфику предстоящей профессиональной деятельности, индивидуальные возможности студентов.

Содержанием следующего блока модели является описание *методов контроля и содержания уровней сформированности* (блок 23), составляющих ИТ-компетенции.

Диагностика и коррекция (блок 24) результатов экспериментального обучения осуществлялась на основе диагностической модели. Проверка организации процесса формирования информационно-технологических компетенций будущего учителя математики и информатики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) [Текст]: Материалы ко второму заседанию методологического семинара / В. И. Байденко. — М.: ИЦПКПС, 2004. — 22 с.
2. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Болина. — Челябинск, 2000. — 176 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. — № 5. — С. 34-42.
4. Петухова, Т. П. Информационная компетенция студентов как цель и результат высшего образования [Электронный ресурс] / Т. П. Петухова. — (<http://2005.edu-it.ru/docs/1/1-19.Petuhova.doc>.)
5. Сакович, Н. И. Формирование информационной компетентности студентов в процессе дистанционного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. И. Сакович. — Челябинск, 2009. — 27 с.

6. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – (<http://www.eidos.ru/>).

Резюме

Мақала математика және информатика пәндерінің болашақ мұғалімдерінің АТ- құзыреттілігінің құрылымын айқындайды.

Summary

In the article an invariant structure of IT-competence of a future mathematics and computer science teacher is defined. The main content of the article is a description of structurally-substantial model of the formation of information-technological competence of future teachers at the university stage of training.

Б.Б. БАРМЕНҚҰЛОВА

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗІРЕТТІЛІГІН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПРАКТИКА ҮРДІСІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Қазіргі қоғамдық өзгерістердің қарқындылығы жаңа сипаттағы кәсіби құзыреттігі дамыған мұғалім мамандарды қажет етіп отыр. Ондай мамандар үнемі өзгеріп отыратын әлеуметтік-экономикалық үрдістерді талдай білуге, оқушы мен оқытушы арасындағы ықпалдастықтың ізгілікке бағытын арылта білуге тиіс. Осы жағдайларға байланысты жоғары оқу орындарының бір маңызды міндеті, кәсіби жағынан білімдар да құзыретті маман даярлау болып отыр. Әлемді жетекші елдерінің көпшілігінің білім беру жүйесі білім берудің мақсатын, мазмұны мен жүйесі білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологияларын оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды.

Білім берудің қазіргі негізгі мақсаты: білім алу, білік пен дағды, машыққа қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес әлеуметтік кәсіби біліктілікке көтерілу, инновациялық ақпаратты іздеп табу, талдау және ұтымды пайдалану, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жемісті жұмыс істеу болып табылады.

Бұл әсіресе «Білім туралы» Зандар, Елбасымыздың «Болашақ», «Дарын» бағдарламаларында, «Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында» қарастырылып өте айқын көрініс тапқан /1/.

Сонымен қатар, «Қазақстан Республикасының 2015 – жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы» қабылдануы толық дәлел бола алады. Әрбір педагог өз Отанын құрметтейтін, білімді, іскер, адамгершілігі мол, парасатты, мәдениетті, жан-жақты жетілген болашақ мұғалімдерді дайындауға міндетті. Ол үшін педагог өзі беретін пәндерінен білімгерлерге үздіксіз білім беру бағытында гуманистік сипат пен демократиялық ұстанымды жүзеге асыра отырып,

сапалы білім беруі тиіс. Бұған жеке пәндерінің ғылыми - әдістемелік деңгейін ғылыми ұйымдастырғанда, яғни сабақта әр түрлі әдіс тәсілді пайдалана отырып, оқыту-тәрбие үрдісінде жаңа ақпараттық инновациялық технологияны пайдалану педагогикалық-психологияның алдына бірқатар көкейкесті мәселер, кешенді жоспар жасағанда ғана қолы жетеді/2/.

Бүгінгі күнгі қоғам өз мүшелерінің тек атқарушылық қызметпен шектелгеніне қанағаттана алмайды, ол әр бір жоғары оқу орындарын бітіруші маманның болашақ үшін жауапты болып, жан-жақты бәсекеге қабылетті, оқыту мен тәрбиенің әр түрлі модельдік жағдайына позитивтік іскерлікке, тапқырлыққа белсенді болуға шақырады. Ал, педагогикалық оқу орындарын бітірушілер мұндай талаптарға дайын болуы үшін оларды білімгер кезінен, соңғы жаңа педагогикалық технологиялық жаңалықтар мен таныстыра отырып, жаңа жүйеде жұмыс істейтін мектептің үрдістерімен байланыстыру, инновациялық педагогикалық жобалар тудыратын психология-педагогикалық ғалымның соңғы жетістіктерін пайдалануға кәсіби біліктіліктерін және құзыреттілік дағдыларын қалыптастыру керек /3/.

Бүгінгі таңда мұғалімнің кәсіби білімінің теориясында кең түрде білім қоры жинақталған бірақ, Н.Д.Хмельдің айтуынша «мұғалім дайындау мәселесі әрқашан да маңызды қоғамның әлеуметтік-экономикалық міндеттері өзгереді, соған байланысты өсіп келе жатқан ұрпақты дайындау үшін жаңа талаптар пайда болады, өрине бұл мәселелер мұғалімдерінің кәсіби оқыту жүйесіне және көз қарасына әсер етеді»/4/.

Қазіргі әлеуметтік-экономикалық өзгерістер жағдайында біздің қоғамымызда өздігінше шешім қабылдай алатын және оны жүзеге асыра алатын

Ж.И. НАМАЗБАЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Любая проблема педагогики в первую очередь связана с вопросами психологии человеческих переживаний. Ф.Е. Василюк /1/ считает, что человеческие переживания это есть особый вид деятельности и работы по перестройке психического мира, направленного на установление смыслового соответствия между его сознанием и бытием.

В контексте обсуждения проблем национального воспитания обратимся к культурно-историческому аспекту происхождения человеческих переживаний. Дело в том, что переживания всегда развиваются во времени, а значит, требуют осознания историчности собственного проживания. Эти собственные проживания могут меняться, видоизменяться, однако факты остаются неизменными. И речь идет о том, что разночтения различных историко-культурных фактов вызывают такие переживания у студентов, которые порой вызывают недоверие, а в ряде случаев явную агрессию и противодействие к историческим событиям. И поэтому столь важным остается вопрос истоков национального воспитания, объективной интеграции культурно-исторических фактов, какой-либо страны без оскорбления и снижения ценностей других цивилизаций.

Известно, что достижения культуры одной страны усваиваются другими странами. Эти факты ставят перед ППС вузов задачи по выработке и формированию навыков, умений у студентов положительно переживать и эмоционально позитивно воспринимать их. Преимущество культур - это культурно-исторический процесс, и он ценен, так как его основным компонентом является восхождение по ступеням утверждения человечности в человеке и в отношениях человека к человеку. Общая эмоциональная направленность личности, нами определяется категорией переживаний. Предпочитаемые переживания обуславливаются широким комплексом мотивации человека, однако самые ценные предпочитаемые переживания относятся к любви и дружбе. Эти самые ценные переживания могут стать истоками успешности национального воспитания, так как они составляют характер доминирующих мо-

тивов — эмоций и мировоззрения. Воспитание и закрепление этой эмоциональной направленности должно стать основным рычагом, с помощью которого можно повысить общий уровень развития личности в целом. Другим важным моментом является учет характера социальной направленности каждого студента. К сожалению, многие студенты не имеют социальных установок направленности, а значит, у этих студентов значительно снижена психологическая активность.

В настоящее время мы видим, что почти во всех странах мира оживляется процесс национального самосознания, воспроизводство своей культурной идентичности. Использование в воспитательном процессе студентов коммуникативного потенциала различных культур даст успешные плоды формирования цивилизованной личности.

Другим важным аспектом воспитания является формирование активности студентов. Активность человека связана с его внутренней свободой, что позволит действовать ему в соответствии со своими собственными целями, мечтами, убеждениями, мировоззрением. Как мы видим, это сознательный выбор действий и поступков. Что должно, в этой связи, учитываться преподавателями, наставниками в развитии активности студентов, а значит свободной творческой личности?

Нам импонируют идеи Л.И. Божович /2/, которая так характеризует активность поведения. Она указывает, что это такой личностный уровень психического развития, когда у человека сформирована целостная структура личности. Целостная структура личности определяется, прежде всего, ее направленностью. В основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни и воспитания человека, устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека. Возникновение такого рода системы мотивом обеспечивает наивысшую устойчивость личности и, как нам представляется, внутреннюю свободу человека.

Из зарубежных ученых Г. Олпорт /3/ также считал, что именно направленность придает ус-

тойчивость поведению человека и делает его относительно независимым от ситуационных влияний, которым в XXI веке молодежь подвержена в большей степени, чем когда-либо.

Таким образом, воспитательный процесс сам по себе должен носить системный, целостный характер, в котором должны учитываться все стороны личности каждого студента, особенности студенческой группы. В настоящее время, к сожалению, несмотря на то, что проводится большое количество всевозможных мероприятий, результативность воспитания оставляет желать лучшего.

Ясно, что воспитательный процесс должен строиться на научной основе, с систематическим мониторингом этого процесса, что, собственно говоря, и составляет основу СМК современного вуза. Источником функционирования общечеловеческих ценностей должны быть национальные и культурные ценности народа, куда входят национальная история, традиции, обычаи и т.д. /4/

До сих пор нами были обсуждены некоторые теоретические аспекты и реализация в современном воспитательном процессе вуза научных достижений психологии (через национальное воспитание будущего поколения суверенного Казахстана).

Остановимся на содержательном аспекте современного воспитания подрастающего поколения страны.

Нам видится, что именно обращение к трудам Л.С. Выготского /5/, а особенно к его культурно-исторической теории, позволит увидеть неограниченные возможности развития идей национального воспитания. В различные теоретические концепции о сущности человека, закономерности развития его психики вкладывались основные соотношения «человек-природа», «человек - общество», «человек - божество», «человек - культура». Традиционно на протяжении многих десятилетий чаще рассматривались первые два соотношения, реже третье и, наконец, четвертое почти не принималось во внимание. Тогда как мир человека есть способ организации и развития его жизнедеятельности в определенной культурной форме, в имеющемся культурном пространстве. И только Л.С. Выготский /5/ подчеркивал, что в отношении личности с миром выявляется культурно-ценностный потенциал человеческой общности и поэтому особую значимость приобретает культура и культурное наследие любого народа.

Казахстан – многонациональное государство, здесь огромные возможности развития культурно-исторической психологии, разнообразие мироощущения, интеллекта, эмоций и поведения

личности в целом.

Множество культур, их взаимопроникновение через восприятие создают возможность развития этнокультурной личности в контексте национального воспитания.

Мы считаем, что многообразие и богатство культурного наследия Казахстана является основополагающим содержанием, интеграционной основой национального воспитания молодежи страны, тем более что 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, многое из которых внесены во Всемирный Культурный список ЮНЕСКО.

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, посвященных 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 динамичного и успешного развития нашего государства, возрождения национальной культуры и духовности, национального самосознания казахского народа.

Таким образом, именно культурное наследие, его популяризации и пристальное изучения, широкое использование фундаментальных социально-гуманитарных наук Казахстана в образовательном пространстве и, что самое главное, в национальном воспитании современной молодежи станет гарантом формирования такого поколения специалистов, которое будет иметь высокий уровень национального самосознания, личностно-профессиональных качеств, обладать общечеловеческими ценностями.

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

Это парадигма культурно- исторического и личностно-смыслового формирования личности.

Процесс вхождения человека в культуру, его социализации и адаптации должны рассматри-

ваться с разных точек зрения /6/. Вместо отвлеченных феноменов сознания необходимо сосредоточить научные интересы на феномене исторического и культурного сознания, которые всегда взаимосвязаны с этническими переживаниями человеческой личности. Формирование культурного самосознания необходимо рассматривать через призму формирования научного сознания и самопознания. Социально-психологическое взаимодействие молодежи должно строиться на уважительном отношении ко всем нациям и народностям. В связи с этим необходимо специально готовить молодежь к положительному либо нейтральному восприятию национально-специфических особенностей поведения лиц различной национальности.

Толерантный человек — это личность с национальным достоинством, уважительно относящийся к своей и другим культурам. М.Ганди писал: «Я хочу, чтобы над моим домом веяли ветры всех культур, но я не хотел бы, чтобы они разрушили крышу моего дома» /7/.

Психологический взгляд на культуру во многом зависит от того, как ее понимать. Как известно, психологи связывают культуру с творческой деятельностью /6/. Когнитивная чувствительность человеческой психики в познании культуры очень велика. Психические свойства личности проявляются во всех видах культуротворчества. Идеи Л.С. Выготского /4/ в культурно-исторической психологии можно рассматривать в связи с обсуждаемой проблемой в новой интерпретации. Речь идет о взаимообусловленности психологических и культурных механизмов жизнедеятельности человека.

Человеческая психика порождает культуру, а культура оказывает определяющее влияние на формирование и развитие личности в целом. Вот это и является теоретико-методологической основой национального воспитания, которое впервые в Казахстане организационно, содержательно и методически руководством и учеными КазНПУ имени Абая поставлено во главу углам качества основной задачи вузов по формированию нового человека XXI века.

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 /8/.

Все большее значение как общечеловеческие ценности приобретают информация, образование и самовоспитание. Вузы нашей страны активно ищут пути воспитания будущего профессионала через взаимосвязь, единство его социализации и индивидуально-типологических свойств личности, что, безусловно, позволит успешно принимать молодежи самостоятельные активные жизненные решения в современных сложных социальных условиях.

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, семьи, образовательная сфера обеспокоены их пассивностью, эгоизмом, равнодушием, социальной безынициативностью.

Успешность воспитания зависит как от обновления содержания, так и от переориентации самой идеи и сущности воспитания. Историческая реальность возрождения казахстанского культурного наследия позволяет, требует активного освоения духовного наследия ушедших поколений. Это и есть содержательный аспект национального воспитания.

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.

В развитии этих аспектов современного образования особая роль принадлежит вузам страны. Первая и главная задача ППС вузов — успешное освоение собственного культурного наследия, повышение собственной мотивации и потребности к его осмысленному активному познанию. Только бережное отношение к собственному

культурному наследию и активное восприятие самых ценных золотников других культур приведет каждого из нас к самому высокому уровню цивилизованного человека.

Таким образом, современный учебно-воспитательный процесс должен строиться на основе интеграции истоков историко-культурного наследия на базе научных результатов приоритетных направлений психолого-педагогической науки по проблемам современной высшей школы.

В настоящее время в НИИ Психологии Каз НПУ имени Абая активно разрабатываются психологические проблемы личности субъектов образовательного процесса. Изучаются ценностно-смысловая ориентация, направленность, психическое здоровье, личностно-профессиональные качества, самооценка и уровень притязаний, индивидуальные стили поведения и деятельности, психологические условия и климат в студенческих группах, особенности общения, этнопсихологические аспекты влияния национальной культуры на личностный рост и др. Полученные к этому времени результаты позволяют утверждать, что научное обеспечение сопровождения учебно-воспитательного процесса в вузе значительно повышает уровень формирования личности будущих специалистов, не только через обучение, но и через активную реализацию психологических аспектов национального воспитания.

Выявлено, что самыми активными способами реализации своих потенциальных возможностей как для студента, так и для педагога является

создание оптимальных психологических условий, повышение психологической компетентности и личностный рост, так как человек реализует свою субъектную сущность в историческом новом социокультурном контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. Психология переживаний, М., 2004
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
3. Allport G.W & Oldbert. Trait names: A psycho – lexical study. Psychological monographs 47. Изд - во. Питер, 2004
4. Пралиев С.Ж. Актуальные проблемы формирования личности будущих специалистов. Журнал «Педагогика и психология», 2009, №1
5. Выготский. Л.С. Собр. соч: в 6т. М., 1982
6. Дэвид Мацумото. Психология и культура. – С.-П., 2002
7. Ганди М. Идея толерантности и современности. Материалы Международной конференции. – Бишкек, 1996
8. Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы современного высшего образования. «ДОИВА», Алматы, 2006

Түйін

Макалада алғаш рет тарихи-мәдени теория аясындағы ұлттық тәрбиенің теория-әдіснамалық негіздерінің кейбір психологиялық мәселелері ашылған. Мәдени мұраны менгеру арқылы жоғары оқу орындарында тәрбиеудің жана тәсілдері берілген.

Summary

The article considers some psychological problems of the theoretical-methodological basis of national upbringing in the cultural-historical context. The new trends to the upbringing in the institute of higher education through the cultural legacy are presented.

В.Ф. ПЕТРЕНКО

ПАРАДИГМА КОНСТРУКТИВИЗМА В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

«Не вливают также вина молодого в мехи ветхие; а иначе прорываются мехи, и вино вытекает, и мехи пропадают; но вино молодое вливают в новые мехи, и сберегается и то и другое», говорится в трех Евангелиях. Стареют и умирают не только люди, но и философские понятия, несущие в себе мировоззрение прошлых эпох, ветшают и умирают. Причем, как уходят поколения людей, любивших друг друга и враждовавших друг с другом, но приговоренных жить в одно

время, так и системы понятий «истинных» и «ложных», «сциентистских» и «антисциентистских», исчерпав свою борьбу и полемику вокруг проблем, которые они должны были разрешить, уступают место новым понятиям, место битвы которых – новые проблемы нового видения. Такие понятия, как «объективная действительность» или «объективная реальность» (независимая от субъекта восприятия), истина – как наличие единственно правильного мировоззре-

ния, представления о том, что можно изучать нечто, как «то есть на самом деле», независимо от позиции интерпретатора, принадлежащие «корреспондентной теории истины», или «теории отражения» (её отечественному аналогу), постепенно уступают место таким понятиям, как «жизненное пространство» (зависимое от системы отсчета), «жизненный мир» (подразумевающее наличие «пристрастного», «страдающего» человека), плюрализм или «множественность истинны», адекватность и эвристичность модели взамен самому понятию «истины». Эта система методологических понятий, под разными именами уже активно используемая в квантовой физике и структурной лингвистике, находит свою реализацию и в гуманитарной науке как *парадигма конструктивизма*. Идеи конструктивизма, по мнению авторитетного американского философа Тома Рокмора (2005), восходят к Гоббсу, Вико, Канту. С точки зрения Рокмора, Фихте, Гегель, Маркс также развивали различные формы конструктивизма.

Термин «конструктивизм» (constructivism) используется в столь широких областях науки, культуры и искусства, что его можно рассматривать как омоним, за которым стоят совершенно разные словоупотребления. Тем не менее, можно полагать, что есть нечто общее на уровне метафорических связей и соответствий в использовании этого термина в философии, психологии, социологии, математике, архитектуре поэзии и живописи. И это общее — построение субъектом-творцом идеальных (как в математике или философии) или материальных (как в архитектуре) конструкций, исходя из функционально необходимых задач в деятельности. Это, например, в понимании Ле Корбюзье, «дома как машины для жилья» в архитектуре, или конструкт (познавательный эталон) — как функциональный элемент в построении модели мира, себя, других людей — в психологической теории личностных конструктов Дж. Келли /1/.

Термин «конструктивизм» (хотя его содержание восходит еще к И.Канту) вошел в активное употребление в конце 70-х годов XX века для обозначения теоретических и методологических установок в гуманитарных науках, подчеркивающих роль социальных ценностей и познавательных мотивов в построении «картины мира» данной культуры, сети научной коммуникации и деятельности научных коллективов в производстве научных знаний. Как философия познания конструктивизм находится в скептической по-

зиции относительно онтологических представлений классической науки.

Согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Бергер /2/) знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными. В этом плане конструктивизм стоит на позициях плюрализма, или множественности истины, и находится в оппозиции ленинской «теории отражения» и родственной ей «корреспондентной» теории истины.

Иллюстрацией противопоставления позиций конструктивизма и реализма, а также «диалектического материализма», может служить заочный спор двух выдающихся психологов: швейцарского психолога Ж. Пиаже, утверждавшего, что в логике выражается специфика деятельности субъекта и различные культуры могут иметь несовпадающие логики, и отечественного психолога П.Я. Гальперина, утверждавшего, в полном соответствии с «ленинской теорией отражения», что логика скрыта в самих объектах познания и их отношениях. А немецкий философ и культуролог О. Шпенглер в фундаментальной работе «Закат Европы» писал о существовании различных логик: о логике Аристотеля, арабской логике, логике индуизма.

Проблему соотношения истины и объективности обсуждает один из основателей синергетики, лауреат Нобелевской премии И. Пригожин /3/, на примере диалога-дискуссии между великим физиком, создателем теории относительности А. Эйнштейном и индийским поэтом и философом Р. Тагором.

«В диалоге с Тагором Эйнштейн отстаивал концепцию реальности, которую наука должна описывать независимо от существования человека. Не будь этого идеала, наука была бы лишена для Эйнштейна всякого интереса. В то же время Эйнштейн признавал, что доказать «сверхчеловеческую» объективность научной истины не удастся никогда. Таким образом, эйнштейновская концепция реальности была основана на некоторой форме религиозной веры, религиозного чувства, исключительную важность которого в своей научной жизни Эйнштейн остро ощущал. С другой стороны, Тагор определяет реальность,

к которой стремится истина, будь то истина научная, этическая или философская, как относительную: «Существует реальность бумаги, бесконечно отличная от реальности литературы. Для разума моли, пожирающей бумагу, литература абсолютно не существует, но для разума Человека литература обладает большим истинностным значением, нежели сама бумага. Аналогичным образом, если какая-то истина не имеет чувственного или рационального отношения к человеческому разуму, то она навсегда останется ничем до тех пор, пока мы останемся человеческими существами». Таким образом, по Тагору, истину надлежало понимать как открытый диалог, идеал которого состоит не в достижении независимой реальности, а в достижении согласия между «универсальным человеческим разумом» (т. е. совокупностью проблем, интересов и мнений, на которые реагируют или могли бы реагировать человеческие существа) и «индивидуальным» разумом, выражающим ту или иную конкретную точку зрения» /3/.

В рамках постнеклассической философии/4/ разновидностью которой выступает и методология конструктивизма, на продукт познания (концепции, теории, модели) влияют не только особенности объекта познания, но и субъекта познания (с его культурой, ценностно-мотивационной сферой и языком описания), а также специфика инструментов познания (начиная от органов чувств и перцептивных эталонов субъекта и заканчивая наличием сложных технических приспособлений, таких как, электронный микроскоп, циклофазотрон или радиотелескоп). Операциональные (инструментальные) средства познания определяют каркас познавательных моделей, где наряду с информацией, идущей от объекта (согласно классической науки извлечь можно то, что позволяют органы чувств и инструментальные орудия⁴), в свернутой форме присутствует и ценностно-мотивационная составляющая познания (определяющая зону поиска и его ограничений) в конструировании моделей мира. Знания и информация о мире не тождественны. На знание о мире влияют культурно исторические аспекты бытия познающего субъекта и понимаемый, в широком плане, его язык описания, зависимый от специфики лексики и грамматики естественного языка, от уровня развития математических формализмов и визуальных

средств, включая кино, телевидение, Интернет. Образ, картина мира оказывается производной от ценностно-мотивационной сферы (единичного или коллективного) субъекта познания, степени развития и характера инструментальных средств познания, от модельного языка, в котором создаются образы познаваемого.

Понятие «конструктивизм» не имеет четко очерченных смысловых границ и не представляет собой некую авторскую концепцию. Это мировоззрение, скорее, реакция на наивный реализм и вульгарный материализм. Этот концепт (термин Ж. Делёза) содержит ряд конструктивных идей в том или ином сочетании встречающихся у целого ряда мыслителей и ученых.

Так, идея активности познающего субъекта проходит красной линией от И. Канта и Ф. Гегеля до отечественных вариантов теории деятельности (С.Н. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий), и основывается на идеи возможности активного преобразования социального мира у К. Маркса: «Все философы занимались тем, что объясняли мир, а действительная задача состоит в том, чтобы преобразовать его».

Идея опосредующей роли языка в познании восходит к В. Гумбольдту, полагавшему, что «различные языки не разные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его», к идеям Э. Сепира и Б. Уорфа, сформулировавшим гипотезу «лингвистической относительности», в рамках которой утверждается определяющая роль того или иного национального языка в формировании особенностей мышления людей различных культур и в содержании их картины мира. Близка этой позиции и культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1982), подчеркивающая эволюцию человеческого познания и его обусловленность культурно-специфичными формами общественного сознания (образованием, наукой, искусством).

В рамках разделения «наук о природе» (естественных наук) и «наук о духе» (гуманитарных наук) в конце XIX века В. Дильтей ввел понятие «социальной реальности», которое затем получило широкое применение в работах А. Шюца /5/, П. Бергера, Т. Лукмана, включавших в это понятие субъективные представления, элементы веры и вымысла.

«...Социальная реальность содержит в себе элементы веры и убеждения, поскольку так их

⁴ В рамках философии интуитивизма, медитации и голографических моделей памяти допускается возможность и непосредственного познания вне обычных органов чувств.

определяют участники, и которые ускользают от чувственного наблюдения. Для жителей Салема в XVII столетии колдовство не было обманом, а элементом их социальной реальности, и вследствие этого, оно является предметом изучения общественной науки» (Шюц 1994, с. 487). Как полагают российские историки И.М. Савельева и А.В. Полетаев /6/, «социальная реальность есть продукт человеческих действий, поэтому к знанию социальной реальности не применим тезис о предсуществовании объекта познания по отношению к познающим субъектам, который лежит в основе религиозного и естественнонаучного знания. С точки зрения феноменологической социологии, любое знание в некотором смысле тождественно самому объекту: объект - это существующие на данный момент коллективные представления о нем» /6/. Понятие конструируемой «социальной реальности», развиваемое социологами и историками, отрицающее «объективную» социальную действительность, близко понятию «психологической реальности» в работах В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили /7/, где навязчивым и патологическим процессам, выявляемым бессознательным, предубеждениям и иллюзиям также не отказывается в статусе психической реальности, ибо наличие их в сознании субъекта оказывает влияние на его деятельность и принимаемые им решения.

Идея того, что социальная реальность в значительной мере определяется тем, что мы думаем о ней, постепенно входит в общественное сознание через журналистику и масс-медиа. «Современная дипломатия, — пишет корреспондент «Новой газеты», — если она хочет быть эффективной в отстаивании интересов страны..., должна принять законы телевизионного ньюсмейкерства. Широкие улыбки, остроумные, но незлые реплики, легкие и прямые аргументы — все то, от чего наших политиков почти физически тошнит. Это сильно противоречит нашему глубоко культурному стремлению разделять «на самом деле» и «на словах». Однако мир теперь живет словами, и они определяют то, что есть «на самом деле» (Коровин, 2008. с.5).

Конструктивизм как миропонимание того, что познающий (единичный или коллективный) субъект создает модели мира, которые, по принципу кольцевой причинности, определяют/ту социальную реальность, в которую он погружен, содержит ряд базовых идей, выдвинутых и развитых рядом выдающихся гуманитариев.

Идея конструирования моделей в познании содержится в работах швейцарского психолога

Ж.Пиаже, использовавшего язык логики и теории множеств для описания психологических когнитивных структур мышления, а так же американского психолога Дж. Келли, определившего свою теорию «Личностных конструкторов» как «конструктивистский альтернативизм», подчеркивая тем самым множественность возможных моделей мира, себя, других людей. Келли рассматривает построение картины мира обычным человеком по аналогии с ученым, создающим гипотезы о мире и проверяющим их адекватность и корректирующим их. Важно подчеркнуть, что конструктивистский подход создает собственный язык (тезаурус) своей методологии. В рамках конструктивизма принято говорить не об истинности или ложности теории (модели), а о её соответствии (или не соответствии) критериям научности и рационального мышления, научной картине мира, о её конвергентной валидности в сопоставлении с теоретическими построениями смежных областей знания, о ее прогностической (эвристической) силе, о широте охвата круга феноменов, ею объясняемых, о ее внутренней непротиворечивости, лаконичности и даже красоте. Картина мира выступает не слепком с действительности, а одной из удобных форм ее описания. «Это карта, а не территория», — пишут, вслед за К. Роджерсом, основатели Нейролингвистического программирования Р. Бэндлер и Д. Гриндер /8/. В рамках методологии конструктивизма понятие самой действительности можно рассматривать как сложную методологическую культурно-историческую конструкцию, где познающий субъект и его познавательные действия, получаемая эмпирическая фактология, ее осознание и теоретическое конструирование реальности, рефлексия субъектом собственного познания и его мотивов, влияние культурных стереотипов и представлений, влияние языка и «социальный заказ» в познании входят как единый контур в сложную динамическую систему познавательной деятельности, продуктом, которой и является так называемая «объективная реальность», или «действительность».

Даже собственное «Я», ощущаемое человеком как безусловно достоверная реальность, как та «объективная действительность», с которой начинается день, стоит человеку только проснуться, в методологии конструктивизма рассматривается как сложная конструкция деятельности самосознания, включающая осознаваемые и бессознательные компоненты. Я конструирует не только свой автопортрет (образ Я), но, обладая

свободой выбора и совершая поступки, конструирует и самое себя. Нобелевский лауреат Д. Канеман выделяет Я – переживающее (чувствующее) и Я – интерпретирующее, творящее автобиографическую память как версию рассказа о собственном прошлом. В нарративной психологии и психотерапии (Дж. Брунер, Т.Р. Сарбин, Д. МакАдамс) иная трактовка, иная версия собственного прошлого пациента, инициированная психотерапевтом, смена акцентов в выделении наиболее значимых событий жизненного пути ведут к изменениям и трансформациям личности пациента, психокоррекции его травмирующих и невротических переживаний. Автобиографическая память трактуется в нарративной психологии не как «склад» воспоминаний прошлого, застывших в своей неизменности, а скорее как динамический механизм, конструирующий версии прошлого, исходя из актуальных задач настоящего и потребностей саморазвития личности.

Принцип множественности истины наиболее присущ постмодернизму (М.Фуко, Ж. Деррида, Р.Барт, Ж.-Ф. Лиотар), но его истоки можно найти как в религиозной философии Востока, так и Запада. Так, в буддизме, в частности, дается на эту тему такой поэтический образ: «То, что является рекой Ганг для человека, будет потоком гноя и нечистот для голодного духа и потоком амброзии для божества». И, как отмечает выдающийся отечественный востоковед Е.А. Торчинов /9/, буддисты школы йогачары не считали возможным утверждать, что за этими субъективными «Гангами» находится некий объективный, «правильный» Ганг /9/. Релятивизм познания можно найти уже у древних греков – в высказывании Гераклита о том, что нельзя дважды войти в одну реку. В позднем средневековье Фома Аквинский высказал мысль, что Истина для Бога гораздо полнее и объемнее, чем истина для человека. Сопоставление картины мира людей разных культур привело К. Леви-Брюля к заключению об отличии мышления людей примитивных культур от мышления современного человека и введению понятия «пралогическое мышление». Различие мировосприятия, присущее людям разных эпох и культур, описано в работах О. Шпенглера, а также представителей французской исторической школы «Анналов» (М. Блок, Л. Февр), в работах А.Я. Гуревича. На формирующуюся методологическую парадигму конструктивизма, бесспорно, влияют теория относительности А.Эйнштейна и принцип «дополнительности» Н. Бора, учитывающие позицию наблюдателя (ис-

следователя и интерпретатора) и постулирующие возможность сосуществования и взаимодополнения альтернативных теорий и моделей. Как полагает буддизм, альтернатива великой Истине тоже великая Истина.

Как показывает А. Вежицкая /10/, не существует объективных, т.е. безличных высказываний, и высказывания типа «смеркается», подразумевают наличие некоего субъекта, находящегося в некоторой точке пространства и времени, в восприятии которого осуществляется этот процесс. Позиция наблюдателя, его средства наблюдения, система ценностей и язык описания необходимо участвуют в построении познаваемой реальности. В этом плане можно сформулировать один из ведущих принципов конструктивистской парадигмы, согласно которой ученый не только изучает познавательную реальность, но и создает, конструирует ее. Радикальный конструктивизм (конструкционизм в терминах Гегена) идет дальше, и, согласно К. Кнорр-Цетиной, ученые замкнуты в пространстве лаборатории и производят там собственную «научную действительность», которая и является единственной научной реальностью. На наш взгляд, такая позиция радикального конструкционизма несет в себе явный перебор, и утверждение об участии субъекта познания в построении картины мира не подразумевает отрицание самого объекта познания. Другое дело, что объект познания как кантовская «вещь в себе» дан нам только через его модельные формы, и мы познаем мир, создавая его различные модели, которые, онтологизируя, и полагаем объектами познания.

Гораздо более взвешенную методологическую позицию дает основатель «конструктивистского альтернативизма» и теории личностных конструктов Дж. Келли. Согласно базовому постулату Дж. Келли /1/, «поведение личности канализируется (структурируется) по тем же руслам тех конструктов, по которым происходит антиципация событий». Близкую мысль выразил С.Л. Рубинштейн в утверждении о «единстве сознания и деятельности». Система значений, категорий человеческого сознания опосредует восприятие и осознание социальной реальности. Введение новых понятий, трансформация категориальной сети мировосприятия, тем самым, согласно принципу Дж. Келли, меняет и само человеческое поведение, что по принципу кольцевой причинности меняет, в свою очередь, и саму социальную реальность. Кеннет Дж. Герген (Джерген в иной транскрипции) выразил эту мысль следующим

образом: «с точки зрения конструкциониста социально-психологическое исследование способно участвовать в сотворении новых форм культурной жизни. Разрабатывая новые теоретические языки, исследовательские практики, формы выражения и методы вмешательства, психология создает благоприятные условия для культурной трансформации» /11/. Действительно, в современных научных обществах научное знание представляет собой не только способ мысленного освоения социальной реальности, но и средство ее практического творения. В этой связи, пишет социолог Н.Е. Покровский, сообщество ученых исполняет не только функцию экспертов, но и «драматургов» самого действия.

«История стекает с кончика пера мыслителя, озвучивается политиками и средствами массовой информации, входит в сознание людей и реализуется многомиллионными массами. Но в начале было слово» /12/. Сходную мысль о сотворении мира мыслителем я встретил у известного американского экономиста Дж Кейса. «Идеи экономических и политических мыслителей, и когда они правы, и когда они ошибаются, имеют гораздо большее значение, чем принято думать. В действительности только они и правят миром — безумцы, стоящие у власти, которые слышат голоса с неба, извлекают свои сумасбродные идеи из творчества какого-нибудь академического писака, сочинившего несколько лет назад» /13/. Соглашаясь с близкой мне по духу цитатой, я хотел бы, тем не менее, отметить, что идеи все же «приходят с неба» и принадлежат тем «академическим писакам», о которых несколько пренебрежительно отзывался Кейс, а политики их чаще всего только озвучивают, подчас неосознанно занимаясь плагиатом; впрочем, «каждому своё».

ЛИТЕРАТУРА

1. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. — СПб: Речь, 2000.

2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: Медиум, 1995. — 323 с.

3. Пригожин И., Стенгерс И. ВРЕМЯ. ХАОС. КВАНТ. К решению парадокса времени. — М.: УРСС, 2009.

4. Степин В. С. Теоретическое знание. — М.: Прогресс-Традиция, 2000.

5. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках// Американская социологическая мысль: Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 481-496.

6. Савельева И.М., Полетаев А.В. Конструирование прошлого. Том I// Знание о прошлом в двух томах. СПб.: Изд-во «Наука», 2003.

7. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии// Вопросы философии, 1997, №7. — с.109-125.

8. Гриндер Д., Бэндлер Р. Структура магии. — М.: КААС, 1995.

9. Торчинов Е.А. Введение в буддизм. — СПб.: Изд-во «Амфора», 2005.

10. Вежбицкая А. Язык, Культура, Познание. — М.: Изд-во «Русские словари», 1997. — 416 с.

11. Джержен (Герген) К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. — Минск: Изд-во БГУ, 2003.

12. Петренко В.Ф. Психосемантика как направление конструктивизма в когнитивной психологии// Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. — М.: Изд-во «Канон», 2007. — С.435-463.

13. Гринберг Р.С. Пятнадцать лет рыночной экономики в России// Вестник Российской Академии наук, том 77. —2008. — № 7.

Резюме

Мақалада конструктивизм әдістемелігінің ерекшеліктері мен оның негізгі қағидалары қарастырылады. Кейбір әлеуметтік және психологиялық тұжырымдамалардың мысалы арқылы конструктивизмді негіздеуге әрекет жасалады.

Summary

The article focuses on peculiarities of constructivism methodology and its basic postulates. On the example of some sociological and psychological conceptions and an attempt to substantiate constructivism is realized.

Н.С. ШАДРИН

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ «ФАКТИЧНОСТИ» СУЩЕСТВОВАНИЯ ИНДИВИДА И ЕГО МОТИВАЦИИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Психотерапевтические системы гуманистического направления (особенно в варианте К. Роджерса) находят сейчас применение в Казахстане в виде семинаров-тренингов, индивидуальных консультаций и т.д. Гуманистические подходы находят определенное развитие и в современной казахстанской и российской педагогике. Однако для освоения более глубоких «пластов» гуманистических концепций необходимо прояснение сути и смысла основных понятий, которыми в их рамках характеризуется «человеческое существование»; среди них важное место принадлежит пока еще мало изученному понятию «фактичности». Так, этот термин практически не упомянут даже в капитальной «Психотерапевтической энциклопедии» под редакцией Б.Д. Карвасарского (1999), а также в учебнике по психотерапии для вузов, написанном коллективом авторов (Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко) и вышедшем уже третьим изданием в 2009 году.

Известно, что теоретической основой всей гуманистической психологии был экзистенциализм. Хайдеггер сближал понятие «фактичность» (Faktizitat), с понятием «заброшенности», или «брошенности в мир» (Gevorfenheit), как одной из базовых характеристик человеческого существования /1/. В период до написания «Бытия и времени» Хайдеггер, по всей видимости, трактовал «заброшенность» как феномен бытия «не по себе» /2, с.305-308/, косвенно проявляющийся в «страхе» (Angst); последний он отличает от боязни (Furcht), как боязни чего-то конкретного. Страх – это «такая боязнь, которую уже нельзя назвать боязнью... На нас может «напасть» страх посреди совершенно освоенного окружающего мира; зачастую для этого не требуется даже обычных сопровождающих это состояние феноменов темноты или одиночества. Тогда мы говорим: мне стало не по себе. В окружающем мире, знакомом ближайшим образом, мы оказываемся как бы не у себя дома», при этом «в страхе само бытие-в-мире оказывается не-дома» /181, с.305/. В конечном счете, по Хайдеггеру, предметом страха оказывается «сам мир в его мировости», когда «под угрозой» оказывается «не та или иная озабоченность, но *бытие в мире как таковое*» /2, с.305-306/.

«Фактичность» же, в известной мере, противоположна страху, ибо она связана с брошенностью в мир, со случайностью *конечного* существования индивида в какой-либо области пространства и т.д. На уровне фактичности индивид существует среди совершенно *определенных* вещей, обстоятельств и конкретных людей, которые даны как конкретный «факт», а в известной мере и *благодаря* им; то есть его существование всегда как-то «размещено», локализовано, «опространствовано». Но именно поэтому оно сохраняет определенную *потенцию* «открытости» и приобщения к *бытию-в-мире*, что обусловлено уже параметром не фактичности, а «экзистенциальности» существования и непосредственно проявляется в феномене «страха». Для фактичности же Хайдеггер, по сути, не дает четкого психологического коррелята и характеризует ее чисто онтологически.

По Хайдеггеру, фактичность – это «вид бытия, конституирующий для местоположения (вытекающего из «брошенности в мир» – Н.Ш.). В некотором радикальном смысле – в смысле фактичности – вот-бытие «налично». Оно находится где-то... как наличное в смысле основания и почвы того, что оно существует, но это основание является *экзистенциальным*, то есть разомкнутым основанием» /2, с.307/. Основой существования индивида является в первую очередь его тело, находящееся в *данном* месте и в *данном* гомеостатическом состоянии, его ближайшее, жизненное окружение и т.д.

Сартр, как и Хайдеггер, акцентировал аспект локализованности существования личности, его связи с определенным местом, временем и т.д. Символом, хорошо иллюстрирующим его понимание *фактичности*, может служить предлагаемый им образ пчелы (аналог индивида), случайно попавшей в банку с вареньем (бытие-в-себе), которая не может ни выбраться из него, ни поглотить его полностью. По Сартру, «для-себя (сознательное бытие личности – Н.Ш.) поддерживается с помощью непрерывной возможности-случайности (contingence), которую оно использует в свой счет, и привязывается к бытию-в-себе (к различным его мирам, объектам, ситуациям, структурам и т.д. – Н.Ш.), не позволяя никогда

себя ухватить; это есть то, что, мы именуем *фактичностью для-себя* /3, р.125/.

Сартр включает в определения *фактичности* особенности «моего тела» (mon corps), поскольку оно познается и используется другими /3, р. 405-418/, влечения человека /4, с.90-91/, неконтролируемые вспышки гнева /3, р. 125-126/ и иные проявления несвободы человека и его биологической природы, а также реакции индивида на непосредственное окружение без учета параметра «бытия-в-мире». Экзистенциальность же существования «размыкает» фактичность. Характеризуя свободу человека, вытекающую именно из экзистенциальности, Франкл отмечал, что она проявляется: 1) в свободе по отношению к влечениям; 2) в свободе по отношению к наследственности; 3) в свободе по отношению к среде /5, с.98/. При этом «свобода стать личностью» выступает именно как «свобода от своей фактичности, свобода от своей экзистенциальности» /5, с.112/.

Однако, по Сартру, фактичность, «данность» элементов ситуации «всегда обнаруживается *как мотив*», ибо человек, двигаясь внутри своей ситуации, имеет проект своего существования (отнюдь не бытия-в-мире!) как раз на основе этой ближайшей ему (актуальной во времени и пространстве) «данности» /3, с.568/. Иными словами, фактичность отображается в мотивах, желаниях, вожделениях (desir) и т.д. индивида, соотносимых с задачами его «локализованного» существования. Обратной стороной этого у Сартра выступает не страх (как у Хайдеггера), а «тревога» (angoisse) как проявление свободы; она «может быть охарактеризована через существование некоторого *ничто*, которое вкрадывается между мотивами и действием» /3, с.71/. По сути, *тревога* — это тревога перед теми возможностями, которые «я» открывает в бытии, и напоминает «головокружение от свободы». «Головокружение есть тревога в той мере, в какой я опасуюсь не свалиться в пропасть (бытия — Н.Ш.), но самому броситься в нее» /3, с.71/. Через тревогу повышается ответственность человека перед лицом непостижимо сложного бытия (один их приемов экзистенциального психоанализа — это как раз «работа с ответственностью»).

«Смысл» мира, бытия, по Сартру, открывается человеку не только через тревогу, но и через *ценности* (особая форма мотивационных образований). Ведь подлинные ценности — это всегда «ценности бытия» (например, ценности утверждения жизни и т.д.) или *Б-ценности*, по А. Мас-

лоу. Фактичность же, выступая как основание (мотив) соответствующих, локализованных в пространстве действий и поступков индивида, *не является основанием его присутствия по отношению к миру* /4, с.117/.

Взаимоотношения бытия-в-себе (которое можно понять как совокупность разных миров или даже «миров», объектов, обстоятельств и т.д.) с бытием-для-себя (сознательное бытие личности, имеющее характер реализации «проекта» существования) на уровне фактичности достаточно сложны. По словам Сартра, «для-себя, углубляющееся в себя как сознание бытия здесь (la), никогда не будет обнаруживать бытие-в-себе иначе, как свои *мотивации*, иными словами, оно будет постоянно ссылаться на само себя и свою постоянную свободу («Я существую здесь для того, чтобы...»). Но случайность, которая переносит (transit) эти мотивации в той мере, в какой они полностью основывают сами себя, и является фактичностью для-себя» /3, с.126/.

Сам термин «фактичность» выбран экзистенциалистами, видимо, потому, что основание моего существования *в конкретной ситуации* сопряжено с «*фактами*», факторами этой ситуации (хотя они и преобразуются в мотивы внутри моего «проекта» существования). Но существование, ориентированное на бытие-в-мире, *не может* быть связано ни с какими *фактами* (бытие «в целом» ни в коей мере *не* может быть дано мне в виде какого-то конкретного факта!).

Сартр, как известно, различает «мотив» и «мобиль» (*mobile*) (последний термин иногда также переводится как «движущая сила»). По-видимому, здесь учитывалось введенное Левиным различие между «полевым» и «намеренным» поведением, причем *мотив* как раз и оказывается реакцией на непосредственную ситуацию жизненного окружения индивида, то есть моментом *полевого* поведения. Фактически «мотив» у Сартра выражает некую *ситуативную* мотивацию личности. «Мобиль» же выражает момент *целенаправленности* деятельности человека, ее относительной независимости от ситуации и свободы.

В предлагаемой нами, более конкретной, трактовке фактичности мы используем идею включения существования личности в систему *деятельностно-потребностных циклов человеческой активности*, связанную с циклической *воспроизводимостью многих материальных и витальных потребностей человека* как условий его существования «здесь» и «теперь». Так, появление потребности в пище вызывает определенный цикл ак-

тивности в среде (природной или социальной): возникает деятельность, ведущая, в конечном счете, к ее удовлетворению; затем действие биологических циклов организма приводит к возобновлению потребности, осуществляется новая деятельность и т.д. В анализе деятельностно-потребностных циклов могут использоваться схемы типа П – Д – П – Д – П или же Д – П – Д – П – Д, на что в свое время указали Л. Сэв и А.Н. Леонтьев /6, с. 72-73; 7, с.191-193/; отметим, что анализ циклов типа Д – П – Д и П – Д – П осуществляется и Б.С. Братусем /8, с. 109-120/. Важно уточнить, что деятельностно-потребностные циклы индивидов локализованы в пространстве (в том числе социальном), они протекают в контексте различных малых групп, производственных коллективов, семейно-клановых структур и т.д. При этом циклы активности разных индивидов могут быть связаны отношениями включения (деятельностно-потребностные циклы младенца полностью включены в таковые его родителей), полного или частичного пересечения (совместный быт взрослых) и другими строго *топологическими* отношениями. Даже как природное существо индивид должен иметь свою «экологическую нишу», иначе удовлетворение его текущих базовых потребностей может стать проблематичным (уже на уровне высших животных реализуется так называемое «территориальное поведение» /9, с.126-128/). С другой стороны, человек должен также и «выходить за пределы» самого себя.

На уровне *фактичности* как раз и происходит некое смещение сферы мотивации индивида внутри его локальной жизненной ситуации (расширение области «жизненных интересов»), ее экспансия в топологически-смежные циклы активности *других* индивидов, появляется интерес к иным объектам вне привычного жизненного круга и т.д. Нашу точку зрения можно обосновать этимологией термина «фактичность» (*facticite*) во французском языке. Так, слово *factage* означает «доставку товаров на дом по желанию клиента», а также агентство такой доставки. Слово *facteur* переводится также как «комиссионер» (человек, посланный в какое-то место другим человеком для осуществления его желаний).

Различные коллизии связей деятельностно-потребностных циклов разных индивидов, их частичного пересечения, тяготения или, наоборот, отталкивания затрагивают целый ряд психологических феноменов, которые мы зачастую

относим к области быта. В этом плане важными *конкретно-психологическими* формами проявления фактичности на эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровне мы считаем проявления *гнева и агрессии*, направленные против другого, *чрезмерного желания обладать чем-то, что находится в «ведении» другого*, а также проявления *вожделения, зависти, примитивной ревности и различных переживаний, связанных с позицией самозащиты* (многие из этих проявлений, частично проанализированных Сартром, имеют и практическую значимость для экзистенциального психоанализа).

В подобных случаях человек осуществляет известную экспансию собственных деятельностно-потребностных циклов в смежную сферу активности другого, либо, наоборот, защищается от его поползновений внутри своей жизненной ситуации и т.д.

Касаясь *проблемы фактичности* на примере анализа *гнева*, Сартр пишет: «Я охвачен этим гневом, поскольку я продуцирую себя (*me produis*) как сознание гнева: упустите из виду этот момент причинного обоснования, идущего от себя (*causation de soi*), который конституирует бытие для-себя, и вы не найдете более ничего, даже «гнева-в-себе», поскольку гнев существует, по природе вещей, как для-себя». При этом все указанные характеристики гнева «есть то, что мы называем *фактичностью* для-себя» /3, р. 125/. Действительно, в феномене *гнева* есть все элементы «фактичности»:

А) Здесь всегда происходит *перемещение мотивации* в пространстве, спровоцированное какой-то *случайностью* (обычно гнев внезапно обрушивается на того, кто «попался под руку», или провоцируется случайными событиями).

Б) В гневе всегда присутствует момент *искусственного* «привязывания» к каким-то моментам окружающего бытия («бытия-в-себе»), на что указывает Сартр. Так, в гневе человек может буквально «привязываться» к фактам поведения других людей (что, естественно, им кажется немотивированным).

В) Вспышка гнева никогда не является детерминированной на 100% только внешними случайными факторами и событиями, здесь всегда присутствует момент *субъективной мотивировки* «из самого себя». Так, человек обычно говорит: *Я дал волю своим чувствам, чтобы, в конце концов, показать им, что ... Здесь я вышел из себя, потому что не мог больше терпеть того, что....*

По логике «фактичности» могут быть поняты и такие побуждения и чувства, как *зависть, возж-*

деление (желание), ревность, реакция защиты и т.д. Так, в случае ревности присутствует момент внезапного *привязывания* к каким-то поступкам другого человека, ее «искусственной» (вычурной) мотивировки. В целом на уровне фактичности *не происходит* выхода за пределы эгоцентрической мотивации индивида, связанной с воспроизводством его существования на базе привычных деятельностино-потребностных циклов.

Описанные в психологии проявления *высших чувств* с нашей точки зрения также *выходят за пределы «фактичности»* и неразрывно связаны с соответствующими *базовыми ценностями* как мотивами, подчиняющимися принципу «бытийного опосредования» (Д.А. Леонтьев). Так, *эстетические чувства* являются проявлением *эстетических ценностей*, а целый комплекс профессиональных эмоций и чувств (включая сюда и «профессиональный гнев») — проявлением *профессиональных ценностей*. Здесь следует учесть более общую мысль А.Н. Леонтьева о том, что осознание мотивов личности связано с соответствующими эмоциями как «сигналами-переживаниями», эмоциональными «метками событий» /7, с.205/. Поэтому *переживание профессионального гнева*, например, является индикатором того, что у человека вообще присутствуют профессиональные ценности. В свою очередь, согласно Г.М. Гаку, нравственные отношения (или, как бы мы теперь сказали, нравственные ценности) сопряжены с «чувством нравственного удовлетворения, либо нравственного негодования» при встрече человека с благородными и, соответственно, низкими поступками /10, с.114/. При отсутствии подобных переживаний вряд ли можно говорить о существовании у индивида нравственных ценностей.

Еще один аспект проблемы фактичности связан с ролью «взгляда другого» (Сартр) в оценке проведения четкой *границы* между потребностями и ценностями индивида, когда он прислушивается не к «голосу совести» (Хайдеггер, Сартр), не к своим чувствам как «индикаторам смысла», а к мнению ближайших «других». «Путая» между собой элементарные потребности и высшие ценности при выборе поступка, индивид оказывается в ситуации «самообмана», обусловленного также и влиянием «взгляда другого» из ближайшего окружения, который, давая советы, на деле может исходить из интересов реализации собственных потребностных циклов.

Критикуя теорию Фрейда /11, 12/ о вытеснении примитивных инстинктов в сферу бессознательного, их сублимации и замещении и т.д., Сартр рассматривает его подход как теорию «обмана без обманщика». По Сартру, «психоанализ замещает понятие самообмана идеей некоего обмана без обманщика, он допускает понимание того, как и почему я могу не лгать себе, но быть обманутым, поскольку он заменяет меня отношением ко мне самому в ситуации, когда другой наедине со мной...» /3, р.90/. Действительно, если приращение *потребностным* смыслам характера *ценностных смыслов* есть проявление искажений процессов смыслообразования, то это искажение (самообман) невозможно без коммуникативных воздействий со стороны окружающих.

Так, в примере Сартра соблазняемая мужчиной женщина вначале критично относится к уверениям об его возвышенных чувствах, но потом уступает. При этом именно в самообмане она «понимает желание как являющееся тем, чем оно не является, то есть трансценденцией» /4, с.90/. Тут нужно учитывать «двойное свойство человеческой природы — быть и *фактичностью* и *трансцендентностью* (уровень ценностей — Н.Ш.). Эти две стороны человеческой реальности могут и, по правде говоря, должны быть восприимчивы к реальной координации. Но самообман не хочет ни координировать их, ни преодолевать их в синтезе. Для него речь идет о том, чтобы утверждать их тождество, полностью сохраняя их различие. Это значит утверждать фактичность как *являющуюся* трансцендентностью и трансцендентность как *являющуюся* фактичностью таким образом, чтобы можно было бы в тот момент, в который постигают одно, находиться против другого» /4, с.91/.

Выдвигая (в противовес Фрейду) идею так называемого *экзистенциального психоанализа* (воспринятую затем Франклом), Сартр пишет, что в современную эпоху его «принципиальный» результат как раз и «должен состоять в том, чтобы мы отреклись от *духа серьезности* (а l'esprit de serieux). В самом деле, дух серьезности имеет двойную характеристику — рассматривать ценности как трансцендентные данности, свободные от человеческой субъективности, и придавать им характер «вызывающих наслаждение» (desirable), с онтологической структурой вещей, с их простой материальной конституцией» /3, р.721/. Так как степень желательности или нежелательности объектов потребностей меняется, что связано с самой динамикой потребностей, а также появ-

лением случаев индивидуальной непереносимости (идеосинкразии), отмечаемых Сартром, «дух серьезности» не дает никакого четкого критерия отличия ценностей от не-ценностей.

Механизм «ценностного оформления потребностей», по Д.А. Леонтьеву, аналогичен и связан с особой направленностью коммуникативных контактов внутри асоциальных групп. Автор указывает, что «психологической основой отклоняющегося развития» является «несформированность ценностной регуляции», при условии нахождения индивида в различного рода асоциальных группах с их системой «псевдоценностей». Действительно, «ценности этой (криминальной – Н.Ш.) группы не только задают подростку правила и нормы поведения, но и опосредуют, фильтруют или блокируют усвоение им иных макросоциальных и общечеловеческих ценностей. Таким образом, в случае девиантного развития мы имеем одновременно и картину гиперсоциализации, и картину гипосоциализации, причем гиперсоциализации – по отношению к малой референтной группе, а гипосоциализации – по отношению к макросоциальным общностям. В результате в процессе социализации происходит не столько вытеснение потребностей ценностями, сколько трансформация первых во вторые: то, что было ранее лишь «личным» делом (самоутверждение, секс и др.)... «отвязывается» от потребностных состояний и превращается в идеал. В этом случае мы говорим о *ценностном оформлении потребностей*», о «становлении личностных ценностей, во многом дублирующих потребности» /13, с.344/.

Таким образом, все проанализированные нами аспекты развития личности, связанные с проблемным полем «фактичности», должны учитывать не только психотерапевты, но и специалисты в области криминальной психологии, что еще раз подчеркивает их практическую значимость. Помимо этого, общая ориентация экзистенциализма и гуманистической школы на формирование личности, способной как-то ощутить «бытие в целом» и собственное «бытие-в-мире»,

«не погрязая» окончательно в «фактичности» существования, исключительно актуальна именно сейчас, в условиях приближения глобальной экологической катастрофы, на чем настаивают и некоторые казахстанские педагоги, ориентирующиеся на идеи «экологического гуманизма» (А.К. Сатынская).

ЛИТЕРАТУРА

1. Heidegger, Martin. Sein und Zeit. Siebente unveränderte Auflage. – Tubingen: Max Niemeyer Verlag, 1953. – 537 S.
2. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – 384 с.
3. Sartre J.-P. L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.
4. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И. Колядко. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Пер. с англ. и нем.; Общ. ред Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
6. Сэв, Люсьен. Марксизм и теория личности. – М.: Прогресс, 1972. – 583 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
9. Чернушек М. Психология жизненной среды /Пер. с чеш. И.И. Попа. – М.: Мысль, 1989. – 174 с.
10. Гак Г.М. Избранные философские труды /Под ред. Э.А. Баллера и Л.Н. Москвичева. – М.: Мысль, 1981. – 380 с.
11. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произв. / Сост. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 330 с.
12. Фрейд З. Леонардо да Винчи // Психология мотивации и эмоций /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М.: ЧеРо, 2002. – с.742-744.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

Түйін

Мақала авторы тұлғаның заманауи гуманистикалық тұжырымдамалары мен психотерапиядағы «фактіге негізделген» ұғымын талдайды.

Summary

The author of the article analyzes the notion of "facticite" in modern humanistic concepts of personality and psychotherapy

В.П. ПРЯДЕИН

СООТНОШЕНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ, ВОЛИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОВЕДЕНИИ СУБЪЕКТА

Даже самый пристальный анализ литературы не позволяет нам однозначно определить рассматриваемые понятия, тем более их соотношение. До сих пор нет единства взглядов на ответственность и волю человека, их психофизиологические основания, социальные проявления и критерии. Исполнительность как самостоятельная категория в психологии не рассматривается вообще. Об исполнительности вскользь говорится как о составной части деятельности или части волевого действия.

В самом общем виде под исполнительностью мы понимаем подчинение субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных перед ними задач и целей. Воля понимается нами как способность субъекта преодолевать внешние и внутренние препятствия и трудности в деятельности и жизнедеятельности на пути к достижению самостоятельно поставленных целей. Под ответственностью нами понимается гарантирование субъектом достижения результата (цели) собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести. Не сложно заметить, что связующим звеном, объединяющим эти три понятия является цель. Вместе с тем исполнителю цель задается извне, а сам процесс реализации исполнительного действия зачастую и является целью. В этой связи возникает вопрос об отношении исполнителя к данной цели и тех мотивах, которые им движут в процессе достижения цели. Если исполнитель лишен права выбора и решения о начале исполнительного действия, то в этом смысле исполнительное действие изначально экстернально по своей природе. Хотя исполнитель и может нести ответственность в виде наказания за качество выполняемого действия и за конечный результат перед лицом, давшим это задание, но не отвечает за деятельность в целом. Поэтому одним из мотивов исполнительности является мотив избегания наказания. При постоянном выполнении различных исполнительских функций у субъекта происходит формирование своеобразной доминанты на исполнительность, вырабатывается соответствующее качество. Исполнитель не критично, не обсуждая правиль-

ность отдаваемых ему распоряжений, безропотно выполняет приказы и поручения, становясь при этом своеобразным «слепым исполнителем». Если при этом он регулярно достигает поставленных ему целей, то со стороны руководства он слышит «ответственным исполнителем», работающим «не за страх, а за совесть». При этом бывает неважно, что это лишь выраженная форма внешней конформности, которая демонстрируется, например, ради карьеры. Вообще, реестр мотивов достижения исполнительского результата может быть довольно разнообразен: не подвести коллектив (бригаду), не быть уволенным, получить поощрение, премию и т.п. Особым случаем выступает момент, когда исполнительность перерастает во внутренне сформированное качество ответственности. Происходит это тогда, когда исполнитель осознает поставленную цель как свою личную, ему не нужно усилий и дополнительной мотивации для начала деятельности, он считает выполнение поставленной задачи своим долгом, его совесть не позволяет отказаться от ее реализации, он гарантирует достижение результата - это дело его чести (если необходимо, он найдет резервы в своем организме, проявит волю). Так, несмотря на мизерную зарплату работает большинство учителей или кадровые рабочие, которые являются «мастерами золотые руки», «лучшими по профессии», обладателями личного «Клейма качества». Они не отделяют себя от предприятия, учреждения, фирмы, возникающие проблемы считают своими личными, проявляют инициативу с целью улучшения дел. При этом они не могут выполнять свои профессиональные обязанности плохо. К сожалению, до настоящего времени многими педагогами и психологами признается, что воля может быть воспитана, сформирована у любого психически нормального ребенка без учета его психофизиологических особенностей. В этой связи вызывает недоумение утверждение В.И. Иванникова /1/ о том, что воля не является врожденной или генетически заданной способностью. Вместе с тем, нами еще в 80-е годы прошлого века были найдены корреляты показателей волевой активности с безусловнорефлекторными ЭЭГ параметрами (силой, инертностью и активированностью нервной

системы). Было также показано, что навязанные действия, действия по приказу, от которых испытуемые не могли отказаться, действия, выполняемые со сверхмаксимальными усилиями и в сверхскоростных режимах работы, несмотря на значительную трудоемкость, не являются не волевыми, а произвольными, исполнительскими. Другими словами, величина прикладываемого усилия не является достаточной для характеристики волевого действия. Более того, регулярное и целенаправленное регулирование человеком своего поведения, связанного с преодолением трудностей, позволяет перевести эти действия из разряда волевых в обыденные, не требующие дополнительных побуждений, волевых усилий. Они становятся привычными и могут приобрести характер потребности. Вновь сформированную потребность следует отличать от «потребности преодоления препятствий» /2/, которая, на наш взгляд, как самостоятельный феномен может характеризовать достаточно узкий круг людей, на которых препятствие действует как красная тряпка на быка. Людей, которые ищут трудности и за счет выделяемого в кровь адреналина испытывают несравненное удовольствие в экстремальных режимах работы (боевики-наемники, парашютисты, альпинисты и т.п.), не так уж и много. Вместе с тем для большинства людей воля – это усилие над собой, которое по возможности необходимо избегать. Исходя из того, что любая биологическая система стремится к равновесию, большинство людей предпочтут «гору обойти», чем штурмовать ее, достигая того же самого результата за «горой». Попытки же штурма с целью самоутверждения заканчиваются, как правило, плачевно, если они не подготовлены длительными тренировками. Исходя из гипотезы об амбифлекторной природе психики /3/, воля, на наш взгляд, это отклонение от нормального, устойчивого состояния психики, мобилизация всех сил и резервов для поддержания высокого уровня работоспособности организма в нетипичных условиях или при неожиданно возникших препятствиях и трудностях. Естественно, что с подобной задачей проще справятся лица с соответствующей организацией ВИД и адаптированные к подобного рода «отклонениям». Для исполнительности, выполнения своих функциональных обязанностей в рамках деятельности нам достаточно произвольных усилий на уровне обыденной нормы, таких усилий, которые мы бы могли прикладывать в течение длительного времени, не испытывая при этом утомления и усталости. В

этом смысле ответственное действие, наверное, отличается от исполнительного большим контролем в ходе его реализации, а от волевого тем, что для его запуска не нужно волевых усилий. Проведенная нами факторизация волевых качеств и качеств, по мнению экспертов отнесенных к волевому, показала, что волевые качества и ответственность не рядоположны и не входят в один симптомокомплекс качеств. В этом плане наши данные расходятся с данными М.В.Чумакова /4/. Мы можем твердо и однозначно заявить, что «ответственный» не означает «волевой», а «волевой» не означает «ответственный». Если субъект заставляет себя быть ответственным, значит он безответственный, ответственность у него не сформирована во внутреннем плане. Ответственный субъект не может поступить иначе, поступить по-другому, он не может поступить против своих убеждений, но может поступить как альтруист. Ответственный субъект всегда прогнозирует возможность достижения конечного результата. Если он увидит, что на пути к достижению цели будут находиться непреодолимые трудности, то он просто откажется от такой деятельности.

Вслед за В.А.Иванниковым /1/ мы относим волю к большому классу произвольных процессов. Вместе с тем мы считаем, что воля как бы «просыпается» в моменты, связанные с необходимостью изменения обыденного поведения, когда «выплескивается» накопленный опыт по преодолению внешних и внутренних препятствий и трудностей, проявляется отношение субъекта к этим трудностям, актуализируются навыки и умения преодоления трудностей. Безусловно, что лица имеющие соответствующие психофизиологические предпосылки, при прочих равных условиях, проще справятся с ними. Так, не вызывает сомнения, что лица с сильной НС потенциально более готовы действовать в экстремальных ситуациях, чем лица со слабой НС.

Цель волевого действия может быть изначально заданной самим субъектом, а может и появиться в процессе простой произвольной деятельности при неожиданно возникших препятствиях и трудностях, когда возникает необходимость их преодоления. В этом случае возникает потребность в дополнительных побуждениях, необходимых для преодоления противоборствующих тенденций, возможной негативной реакции окружающих, собственных сомнений, сопротивления и противодействия окружающей среды и собственной усталости, наконец на преодоление устойчивых физических, анатомо-физиологических

и психофизиологических состояний (не секрет, что даже флегматик может заставить себя быть активным). В данном случае речь идет не о кратковременном усилии, единичном волевом акте, а о длительной борьбе с самим собой, насилии над собой, над своими устоявшимися стереотипами. Возникшая проблема требует перехода воли потенциальной в волю актуальную. Естественно, что лица, имеющие в жизни навыки проявления настойчивости, решительности, целеустремленности, справятся с возникшими проблемами (эмоциями, трудностями, борьбы мотивов и т.д.) проще. Так, для подростков свойственно после единичного преодоления себя, своего желания, думать о себе как о волевом человеке. Вместе с тем практика показывает, что человеку для выработки устойчивых стереотипов приходится неоднократно «наступать на одни и те же грабли» и чужой опыт здесь остается невостребованным. Другими словами, речь идет о выработке навыков преодоления трудностей с затратой оптимальных усилий, об умении без сверхусилий и дополнительной мобилизации преодолевать типичные внешние и внутренние препятствия и трудности. В этом смысле воля воспитываема. Речь идет о выработке «волевых привычек» /5/, о создании у ребенка установки преобладания «надо» над «хочу». Широкий спектр выработанных привычек (на основе преодоленных трудностей) позволит в дальнейшем или минимизировать необходимость актуализации воли, или относительно легче справляться с необходимостью ее проявления. Таким образом, только накопленный опыт по преодолению себя, опыт завершенных волевых актов, может говорить о потенциальной готовности субъекта к проявлению воли. Наиболее наглядным в этом плане является спорт, спортивная деятельность. Не случайно И.М. Сеченов отмечал, что воля не заставит делать человека то, что он не умеет/6/. Вот в этом плане, в плане выработки волевых привычек, мы говорим о воспитании воли. Естественно, что субъектам со слабой НС, импульсивным, не имеющим опыта преодоления себя, справиться с этим будет несравненно сложнее.

Примерно по такому же алгоритму идет и выработка ответственности, динамический аспект проявления которой коррелирует с безусловно-рефлекторными показателями слабости, лабильности и инактивированности НС /7/. Достаточно непротиворечивым, на наш взгляд, выглядит предположение о том, что ответственные испытуемые, обладая высокой чувствительностью, вынуждены искать оптимальные пути достижения цели, а для этого необходима как достаточ-

ная лабильность, так и сохранение постоянства удержания цели, которое предполагает проявление инактивированности НС.

К сожалению, процесс обучения в наших школах направлен на воспитание исполнительности, а не ответственности, как во многих зарубежных школах, где типичным является лозунг — «Я сам отвечаю за процесс обучения». Неподготовленные родители упускают момент начала ее развития, когда ребенок примерно в 3 года произносит: «Я сам». Второй момент в воспитании ответственности мы упускаем в подростковом возрасте, когда типичным в общении для сверстников является вопрос: «Ты отвечаешь за это?» Ошибка родителей и учителей, с одной стороны, заключается в непредоставлении детям большей самостоятельности и свободы, а с другой — в незнании научных фактов. Так, В.С.Мухина /8/ утверждает, что ребенок шести лет уже способен понимать нравственный смысл ответственности и у него есть достаточный опыт ответственного поведения, что через соотнесение с нравственными эталонами с помощью взрослого, но психологически самостоятельно малыш обретает чувство ответственности за свое поведение. Опять же, к сожалению, крушение нравственных идеалов, социальная несправедливость заставляет людей идти на сделки с совестью, поступать беспринципно — «с волками жить, по волчьи выть». Наверное, правы В.И.Ильин и А.Е.Разумов /9/ которые считают, что в хаосе социальной действительности и непредсказуемости свобода иллюзорна, и в этих условиях нет места ответственности. Почему мы об этом говорим? Да только потому, что люди, многие годы ответственно исполнявшие свои обязанности (учителя, врачи и т.д. - бюджетники), но не получившие в результате приватизации ничего, и влачащие полунищенское существование, сменили социоцентрическую мотивацию ответственности и стали эгоцентриками. Им уже не до высоких идеалов — «не до жиру, быть бы живу». Другими словами, бессмысленно говорить о категории ответственности граждан в условиях социальной несправедливости. Естественно, не поворачивается язык требовать ответственность с учителей и преподавателей, получающих меньше, чем санитарка без образования, выносящая судно в больницах. В обществе бытует основное значение ответственности — ответственность как наказание, а воля принимает форму усилий, направленных на выживание. И сколько бы мы ни пытались «изменить смысл действия» /1/ нам не изменить тех проблем, которые объективно стоят перед нами, и трудностей от этого не станет меньше. Более того, не

меняются и те цели и задачи, которые стоят перед субъектом ответственной деятельности.

В заключение отметим, что исполнительность, ответственность и воля трактуются нами как самостоятельные понятия, которые в определенных условиях могут быть связаны между собой. Существование ответственности и органический переход исполнительности в ответственность субъекта возможен только в условиях социальной справедливости и соответствующего воспитания. Воля, относимая нами к большому классу произвольных процессов, имеет безусловнорефлекторные основания и может ситуационно, временно, для решения частных задач присутствовать как в исполнительности, так и в ответственности, но по своей природе не соотносится с ними.

Для исследования исполнительности как самостоятельного качества мы считаем необходимым применять многомерно-функциональный подход, разработанный профессором А.И. Крупновым /10/ для диагностики отдельных свойств и качеств личности. В соответствии с этим подходом необходимо рассматривать исполнительность с позиции в большей мере обусловленных врожденных компонентов психики и прижизненно сформированных образований.

ЛИТЕРАТУРА

1. В.И. Иванников Психологические механизмы волевой регуляции – М., 1998

2. П.В.Симонов, Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты М.,1971
3. Е.А.Климов, Введение в психологию труда М.,1992
4. Диагностика волевых особенностей личности/М. В. Чумаков //Вопросы психологии.-2006.-№ 1.
5. Юркевич В.С. Способность к саморегуляции как компонент общей одаренности//Материалы всесоюзного IV съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 1971
6. И.М. Сеченов Избранные произведения М., 1953
7. Пярдесин Валерий Павлович. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : Екатеринбург, 1999
8. Мухина В.С. Детская психология М., 1985
9. Ильин В., Разумов А. Догматизм теории — дефицит ответственности//Коммунист. 1988. № 12.
10. Крупнов А. И., Митькин А. А. Системный подход в психологии: от восприятия к личности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 123-125.

Түйін

Бұл мақала психология ғылымындағы «ерік», «жауапкершілік» және «атқарушы» ұғымдары мен дәрежелерін бейнеленеді. Автор субъект ретінде адамның әртүрлі салалардағы іс-әрекетінің дәрежелерін және олардың байқалуын қарастырады. Уақытша аспектіде адам мен қоғам дамуының әр түрлі көріністері ұсынылған.

Summary

In this article it is told about psychological and psychophysiological characteristics of a parity of sense of duty, will and responsibility.

А.С. ШАРОВ

ПЕРСОНАЛЬНЫЕ МИФЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕХАНИЗМЫ СОПРЯЖЕНИЯ

Проблема мифа не нова, литература, посвященная исследованию мифов достаточно обширна — это работы специалистов различных областей знания: этнографов, философов, филологов, психологов, историков и др. (Э.Б. Тэйлор, Дж. Фрезер, А.Ф. Лосев, Е.М. Мелетинский, Р. Барт, К. Леви-Стросс, К.-Г. Юнг, З. Фрейд). Нас, конечно же, интересует, прежде всего, понимание мифа с точки зрения жизни конкретного человека. Но для психологии и педагогики это совершенно новая область исследований, хотя в психологии уже защищено несколько докторских диссертаций по обсуждаемой проблеме (А.М. Лобок, Э.И. Мещерякова). Почему же такой интерес к мифу в целом и к персональному мифу личности в частности? Можно отметить несколько причин повышенного интереса к мифу. Во-первых, в понима-

нии мифа содержится нечто, что привлекает внимание исследователей. Это связано, прежде всего, с пониманием и истолкованием жизни, с её иллюзорностью. Во-вторых, психология и философия выходят на новый уровень осмысления жизни человека, и ощущается дефицит конструктивных понятий, которые бы отражали целостные области бытия. Понятие «миф» обещает быть именно таким конструктивным и инструментальным понятием. В-третьих, в понимании мифа отражается та реальность, которая в психологии не затронута, не проработана на понятийном уровне.

Сопряженность внешнего и внутреннего
миров человека

Человек, рождаясь в мире, не просто связан с ним, а зависим от него, он погружен в эти зависимости, которые конституируют его бытие. За-

висимость выражается в значимости для человека внешнего мира, которая в процессе эволюции дифференцируется и интегрируется и, чаще всего представлена такими понятиями, как потребности, мотивы, смыслы и ценности. Но где и как происходит оценка значимости взаимодействия организма с внешним миром? Конечно, внутри организма, поэтому всякая живая система является самореферентной, она рефлексивно порождает внутри себя репрезентации своих внешних взаимодействий, с которыми организм осуществляет, в свою очередь, внутренние взаимодействия. Мы рефлексия понимаем с онтологических позиций как психический механизм, который включает в себя следующие этапы: определения и протраивания границ, целостно-смыслового их связывания и организации ценностно-смысловых образований /16/. А граница рассматривается как взаимодействие, в котором различается одно и иное, отсюда всякая граница имеет, как минимум, две стороны, а переход границы есть процесс формообразования /8, 15, 18/. С позиции теории автопоэзиса это обеспечивается самореферентной круговой организацией или сопряженностью внешнего и внутреннего миров (У. Матурана).

Сопряжение миров происходит на границах взаимодействия, которые рефлексивно оформляются, тем самым задавая для человека пространство взаимодействий с внешним миром, т.е. окружающий мир становится не только оформленным, но и понятным, наполненным значением и смыслом. Как и посредством чего человек определяет для себя это пространство? Что это за пространство взаимодействия? Чем оно определяется? Таким структурированным и оформленным для человека пространством может быть персональный миф жизни человека (А.Ф. Лосев, Э.И. Мещерякова). Миф, оформляясь на границах взаимодействия, включает в себя две стороны границы — внешнюю и внутреннюю. В качестве внешней стороны выступает, во-первых, предметно-вещный окружающий мир, а во-вторых, приобретенный человеком в ходе жизни опыт (знания, навыки, схемы поведения), составляющий основу внутренне представленного внешнего мира, в том числе и интенциональные объекты (Ф. Брендано). Внутренняя сторона границ взаимодействия задана, прежде всего, ценностно-смысловыми образованиями и «Я», которые оформляются в процессах рефлексивной самоорганизации.

Для человека миф творит иную реальность, особую хронотопическую целостность, а по сути,

выражает проект его жизни. Миф есть программируемый культурой проект жизни, содержащий главные духовные ценности и смыслы. Он придаёт культуре и жизнедеятельности человека целостность, т.к. связывает предметы, процессы и явления в нечто единое, поэтому в мифе проявляется особая каузальность — мифологическая. Когда человек живет в мифе, он подчиняется мифическим законам и закономерностям /6; 17/. Это подлинные и самые реальные законы его бытия, формирующиеся в процессе социокультурного развития посредством рефлексивного оформления опыта жизни. В рефлексивном протраивании себя и своей жизни человек не только определяет и устанавливает для себя законы и закономерности, но и связывает себя этими законами. Поэтому жизнь человека соткана из множества взаимосвязей и закономерностей, некоторые из которых являются устойчивыми и, собственно говоря, определяют общие контуры жизни. Прежде всего, это целостно-смысловые законы связывания границ жизни. Поэтому именно в мифе, как в некоторой целостности, все предметы и явления обретают особую взаимосвязь и сопричастность. «По факту, по своему реальному существованию действительность остается в мифе *той же самой, что и в обычной жизни*, и только меняется её смысл и идея» /7, с 448/. Вещи в мифе имеют другой, чем в обыденной реальности смысл, подчиняются особой идее. Отсюда *сфера мифа — это сфера выстраданных и пережитых смыслов*. В данном случае миф есть оправдание человека и его действий смыслом.

Смысл актуализирован на границах как целостная система взаимосвязей внутреннего и внешнего миров, как их сопряженность, которая может существовать и воспроизводиться для человека лишь как форма, которая имеет вероятность реализации, а само формообразование осуществляется в процессах постоянного рефлексирования. Смысл существует и функционирует, как пишет Н. Луман, одновременно на двух сторонах своей формы или границы. На одной он дан актуально значимым, а на другой — возможностью его реализации /8, с 50/. Сама возможность оформляет смысл извне, задает его внешнюю форму, а актуально значимое оформляет смысл изнутри, на внутренней стороне границы. И если смысл получает актуализацию, то он указывает на отношение к миру, указывает на другую сторону границы, т.е. включает в себя меру действия субъекта и объекта, по сути, предел возможности достижения чего-то, а также меру активности или

энергии субъекта, которая необходима для реализации смысла. Он выступает вероятностным конструктом регулятивной активности, отражающей не только значимое, но и меру вероятности реализации этой значимости. Что-то имеет смысл, если оно вероятно и доступно для человека, но не обязательно сейчас и здесь, а, возможно, в отдаленном будущем. Вот поэтому существует только перспективное зрение и понимание действительности, которое пристрастно, т.к. нагружено смыслами и ценностями, и благодаря этому можно увидеть – предвидя, т.е. предвосхищая и планируя. В этой связи Ф.Ницше писал, что наше зрение всегда перспективно и проективно /12/. Сказанное выше подводит нас к тому, что сопряжение внешнего и внутреннего миров носит ценностно-смысловой характер, а персональный миф выражает для человека это сопряжение, причем не только в данный момент времени, но и в будущем. Поэтому миф всегда временится в будущее и чрезвычайно практичен, насыщен, всегда эмоционален, аффективен, жизненен. *Миф – это определенный горизонт в социокультурном мире, он изменяет и творит значимость (ценности и смыслы) вещей и всего окружающего.* В силу того, что миф есть выражение ценностно-смысловых образований человека, он многомерен, а значит, содержит в себе и то, что было реализовано, и то, что будет или имеет вероятность реализоваться.

Миф не только наглядно-образно и чувственно-телесно отражает смысловую сферу человека, он *выражает* смыслы и ценности, делает их *доступными* для понимания и осмысления. Но как это возможно? Посредством наложения рамок или границ на осмысливаемую деятельность, событие или поведение. А где эти границы проходят? В чём они выражаются? И здесь, прежде всего, следует сказать, что границы мифа в самом человеке. Всё, что человек видит, чувствует, делает, это и есть те границы, которые он обживает. Человек в персональном мифе встречает себя, т.к. в активности он доходит до предела своих возможностей, определяет, а значит, оформляет свои чувства, мысли и дела. В мифе человек обретает и определяет своё «Я» как ту ценностную позицию, из которой он живёт и осмысливает окружающий мир и, конечно же, самого себя. Хронотоп персонального мифа имеет свою архитектонику, которая задана ценностно-смысловыми образованиями. *Миф является смылосущей реальностью, и человек культуры – это человек мифа, а значит ограниченный человек* (А.М.

Лобок, А.С. Шаров). Миф, прежде всего, выполняет для человека символическую функцию, указывая на нечто и выражая это нечто. Или, как пишет Р. Бульман, подлинный смысл мифа заключается не в том, чтобы дать объективную картину мира. В нем выражается скорее то, как человек понимает себя в мире; миф должен интерпретироваться не космологически, но антропологически – вернее, экзистенциально. Миф говорит о той силе или силах, которые человек воспринимает как основание и границы своего мира и своих собственных поступков и переживаний. Миф говорит об этих силах таким образом, чтобы наглядно вписать их в область привычного мира, в круг его сил и вещей и в область человеческой жизни с её эмоциями, мотивами и возможностями /3/.

Обживание персонального мифа

Миф не только воплощает глубинно-внутреннее состояние человека, но символически его выражает. Само же выражение указывает на некое активное самопревращение внутреннего во внешнее. «Способность человека к превращениям, давшая ему столько власти над другими существами, едва ли в достаточной мере замечена и понята. Здесь – одна из величайших загадок: каждый обладает этой способностью, каждый считает это совершенно естественным, но лишь немногие отдают себе отчет в том, что ей они обязаны лучшей частью своего существа»/4/. Превращение из области чудесного, но подлинно чудесное взаимоотношение надо искать в сфере одной и той же личности, а уже потом во влиянии одной личности на другую. Об этом А.Ф. Лосев пишет, что чудо есть взаимоотношение двух (или большего числа) личностных планов/7, с 545/. Тогда всякая личность сама по себе – это чудо, т.к. она только и жива самопревращениями: самости в ценностно-смысловые образования и ценностно-смысловых образований в персональный миф, который становится таковым в пространстве внутреннего мира. Говоря о чуде, А.Ф. Лосев обращает наше внимание на фундаментальный механизм существования человека – превращение или самопревращение. Значение этого механизма в развитии и становлении человека трудно переоценить.

Персональный миф, как таковой, не дан человеку. Только когда механизм превращения является сущностное во внутреннем мире, он приходит к нему и может очертить общие границы своей жизнедеятельности. Отсюда само существование человека есть процесс постижения, пони-

мания и реализации мифа собственной жизни. Но как это возможно? В реальной жизни. Да, но скорее в процессах обживания границ своего бытия, в том числе границ, так или иначе связанных с жизнью и смертью. Когда человек пробует на прочность нравственные и экзистенциальные границы, в том числе и в ходе своего развития (Л.Б. Филонов).

Само обживание — это жизнь на границе, в процессе перехода с одной стороны границы на другую, а это и есть превращение. Тогда в процессах обживания персонального мифа, по сути рефлексивных, с одной стороны, человек пытается пробиться в глубины бытия, открыть для себя собственную сущность. А с другой, посредством обживания человек утверждает себя и свою самость в окружающем мире, проектирует жизнь и реализует значимое. Именно в значимости открыт или развернут мир для человека, который многомерно связан этой значимостью. Следовательно, реализация в обживании превращения — это базовая характеристика человека в его усилиях быть самим собой, в его стремлении раскрыть и реализовать себя в мире. В процессе обживания у человека есть возможность быть в разных способах и степенях реальности, осуществлять разработку возможностей воплощения персонального мифа. Об этом А.Ф. Лосев пишет так: в мифической предметности можно констатировать наличие разных степеней реальности, но это не имеет ничего общего с отсутствием всякого момента реальности в чистой научной формуле /7, 411/. Все это говорит не только о том, что мир, в котором мы живем, многомерен, но и высвечивает тот феноменологический пласт этой многомерности, который существует на границах персонального мифа. Именно поэтому обживание персонального мифа происходит как во сне, так и наяву, в процессе воспоминаний и рассказов о случившемся, мечтаниях и грезах, фантазиях и намеренном искажении реального хода событий (лжи, приукрашивании и др.), в игре и в празднике, в ходе выполнения ритуалов или просмотре кинофильмов, в песнопениях и танцах, при чтении книг, приобщении к чему-то, а также в процессе сочувствия и сопереживания.

На границах взаимодействия оформляется внутренний семантический «облик» персонального мифа. Этому, безусловно, способствует активность внутреннего мира, в котором временится предвосхищение желаемого будущего. Человек в процессах обживания осваивает новые смысловые измерения, выполняет функцию рефлексив-

ного проектирования поведения на основе имеющегося опыта, т.е. изнутри овладевает не только смыслами, но и связывает себя ими, тем самым задавая законы собственной жизни. Каким же образом это происходит? Самоорганизация внутреннего мира совершается в рефлексивных процессах, когда оформляется единый принцип интеграции как проявление центрации, т.е. когда все элементы внутреннего мира соотносятся с какой-либо центральной идеей (У. Скотт). Это становится возможным потому, что ценности некоторым образом скрыты в процессах рефлексирования, воспроизводятся и конденсируются через рефлексивные процессы в смысловых образованиях и придают системе стабильность. Возвышение «Я» до позиционного центра есть та ценностная позиция, исходя из которой, наблюдают, оценивают и обнаруживают себя способным к действию. «Я» ценностное задает меру сущему соразмерно с намерениями утвердиться в социокультурном мире, реализовать свое стремление к значимости, а это базовое стремление человека /15/.

Человек — существо деятельное, а делать — это что-то осуществлять, разворачивать себя и своё «Я» как ценностный центр до полноты его существа. Воображение — главная способность человека (Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассет, Ю.М. Бородай), область актуальной внутренней жизни, освященная значимостью чего-то для человека, где «Я» ценностное пытается собрать себя целостным и непротиворечивым образом не только во внутреннем мире, но и во внешнем в процессах осуществления жизнедеятельности. Во многом это происходит посредством языка, который выполняет особую функцию в организации внутреннего мира, а именно, функцию отстранения от окружающего мира, обобщения, структурирования и связывания приобретенного опыта. Язык актуализирует на своих границах ценности и смыслы, выступает определяющим фактором в развитии воображения. Воспринимаемые и осмысливаемые нами миры строятся на основе определенных языковых норм, это следует из гипотезы Сепира-Уорфа. Но особенно интересен, в связи с обсуждаемой нами проблемой персонального мифа, вопрос о метафоре. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей, метафорична. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни. Поэтому можно предположить, что наши культурные ценнос-

ти существуют не изолировано друг от друга, а должны образовывать согласованную систему вместе с метафорическими понятиями, в мире которых протекает наша жизнь. А это значит, что все культурные ценности, согласованные с метафорической системой, реально существуют и находят свое выражение в мифах жизнедеятельности человека (Дж. Лакофф, М. Джонсон). Метафора есть вербальная структура, которая в силу своей формы утверждает мифическую реальность для человека, т.е. происходят процессы формообразования и конституирования социокультурного мира, подчиняющегося мифическим закономерностям и законам /5/.

Обживание – не столько обустройство и организация жизни, сколько её проигрывание и прогнозирование. И внутренний мир воображения является своеобразным полигоном, или виртуальной реальностью, где мы не только опробуем и «мифически реализуем» наши смыслы и ценности, но и тем многомерным пространством, в котором мы всегда можем реализовать нереализуемое (Ф. Ницше, Ю.М. Бородай). В пространстве воображения идёт «обыгрывание» возможных и желаемых линий развития событий. Вот поэтому говорят, что миф есть ложь, но такая ложь, которая имеет для личности сверхзначимый характер. Миф, хотя и существует «здесь и теперь», но растянут по оси времени. Проигрывание и обживание будущего, а также прошлого и настоящего связано с иным горизонтом осмысления и видения, а можно сказать и с виртуальной реальностью (Н.А. Носов). Вся жизнь человека пронизана ночными и дневными грёзами, между которыми, конечно же, есть существенные различия. Что же может объединить прошлое, настоящее и будущее? Миф, и в этом отношении он полионтологичен. Конечно, он объединяет, но в целом и лишь как категория жизни. А в силу каких причин возможны выходы в будущее и прошлое человека? Как возможно порождение иных реальностей и отрешённость от повседневного. Эту функцию берёт на себя рефлексия – как основополагающее начало жизни человека /15, с 266-275/.

Мифологический характер понимания конституирует бытие человека. Миф есть экзистенциальное, базовое устройство человеческого «Я», в аспекте его умения быть собой. Обживание и понимание, в рамках мифа, есть бытийный способ присутствия самости в мире. Миф всегда касается жизни в целом, и понимание, как возможная реализация значимого, исходит из само-

сти человека, которая нашла себя в персональном мифе жизни, в его ценностно-смысловых образованиях. Обживание как умение человеческого «Я» быть в мире целиком и полностью, пронизано возможностями и дает феноменальную почву возможности быть как размыкающему умению. А так как любое видение мира есть прогностико-вероятностное (В.В. Налимов), то вся наша жизнь, как-то понимаемая человеком, есть её обживание в рамках персонального мифа. Таким образом, обживание есть «разработка» принятых человеком ценностно-смысловых образований, раскрытие и выявление подлинных смыслов своего бытия в их возможности быть, определение границ своего присутствия в мире. Следовательно, внутренний мир воображения – это многомерное пространство жизни, в котором мы обживаемся, а значит, «превращаемся», проявляемся, самоутверждаемся и оформляем тем самым себя.

Персональный миф жизнедеятельности, как-то понимаемый человеком, имеет возможность формировать себя через обживание, толкование и объяснение. В процессе обживания понимание становится самим собой. Предметно-вещественный мир для человека – это, прежде всего, мифический мир, но люди его приняли и обжили своими делами, чувствами и мыслями. Сам процесс обживания имеет много общего с игрой, вероятно, поэтому Й. Хейзинга игру, в самом широком её значении, считает основой развития культуры, а мы бы добавили, и психологической культуры человека. Как персональный миф, так и игра из области чудесного, а значит, превращений и взаимопревращений самости человека в персональный миф его жизни и наоборот. Тогда основным механизмом обживания персонального мифа является превращение во всех своих разновидностях (игра, фантазирование, сновидение, переживания, мечты и т.п.). Превращение как базовый механизм обживания имеет регулятивную структуру, которая есть структура персонального мифа. Поэтому в процессе обживания, т.е. реализации разнообразных превращений, персональный миф оформляется и ограничивается. Иными словами, обживание – это постоянная работа с персональным мифом, его разработка для претворения в жизнь ценностно-смысловых образований принятых человеком. Обживание событий собственной жизни делает персональный миф той реальностью, которую мы считаем своей. Принятие персонального мифа как своего возможно только в процессе обживания или, если быть более точным, переживания и установле-

ния значимых, ценностно-смысловых взаимосвязей между человеком и миром. По сути, наша жизнь — это обживание персонального мифа. Конечно, здесь следует заметить, что персональный миф в процессе обживания изменяется и трансформируется, формируется и реализуется.

Структура персонального мифа

Персональный миф раскрыт и развёрнут, прежде всего, для самого человека, поэтому персональный миф и есть реальный мир для человека. Теперь всё дело в том, чтобы выделить основополагающие структуры мифа. Миф как психологический механизм манифестации человеку его же собственных ценностно-смысловых образований в наглядно-образной и чувственно выразительной форме, имеет структуру и выполняет определенные функции в жизнедеятельности человека. Что касается структуры мифа, то А.Ф. Лосев содержательно интерпретирует её в «Диалектике мифа» — это произведение, собственно говоря, и есть диалектическое раскрытие структуры мифа. В конце работы он специально акцентирует внимание на диалектическом строении мифологии и структуре мифа. Она включает в себя: *личность, историю и слово*. Слово — это синтез личности как идеального принципа и её погруженности в недра исторического становления. Слово есть заново сконструированная и понятая личность. Понять же себя заново личность может, только войдя в соприкосновение с инобытием и оттолкнувшись от него, отличившись от него, т.е. прежде всего, став исторической. Слово есть исторически ставшая личность, достигшая степени отличия себя как самосознающей от всякого инобытия. Анализ диалектической триады, проведенный А.Ф. Лосевым, показывает процесс ограничения слова во взаимодействии личности и её истории. Личность, ограничивая и оформляя себя в слове, превращается в миф для себя.

В чем-то аналогичную структуру мифа предложил Ж. Локан, но с позиции языкового субъекта, который реализует себя, лишь будучи расщепленным на три ипостаси: *реальную, воображаемую и символическую* /10/. Сразу напрашивается параллель со структурой мифа А.Ф. Лосева: так, реальная ипостась сопоставима с историей личности; воображаемая с личностью, а не ликом, поэтому суть или основа личности воображаема; символическую ипостась можно отождествить со словом. Однако данная параллель нам, кажется, вполне уместна исключительно в главном, в том, что определяет диалектику мифа. В остальном же это разные подходы, совпадающие в определении

структурных образующих мифа, подчеркивающих универсальность триады мифа. Здесь принципиально важно то, что миф — это продукт взаимодействия, процесс снятия глубинной сути личности и её манифестации. Мы бы сказали, что главное заключается в процессе и психологическом механизме снятия как превращения. Диалектика мифа — это тождество и различие внешнего и внутреннего, их взаимопревращение. В диалектике раскрывается структура мифа, но, т.к. А.Ф. Лосев анализировал миф более всего в общепило-софском плане, нам необходимо дать психологическую структуру персонального мифа. Предложенные А.Ф. Лосевым элементы структуры мифа (личность, история и слово) могут быть содержательно сопоставлены с подсистемами регуляции /15/, где *ценностно-смысловые образования* — это внутренняя суть личности человека. *Активность* проявляется в деятельности, жизнедеятельности и *истории* человека, в диалектике внешнего и внутреннего. *Рефлексия* же, как диалектика одного и иного, как простраивание границ этого взаимодействия и оформление мифа, есть его определение и *слово*. Продукт рефлексивного оформления может быть наглядно-образным, вещественно-чувственным и схематично-символическим. Поэтому три подсистемы механизма регуляции и есть психологическая структура мифа, которая реализуется в превращении и обживается в разнообразных формах и видах.

Подводя итог рассмотрения персонального мифа, можно сказать, что жизнь совершается и творится в мифе, т.к. миф — это ценностно-смысловое пространство, в котором человек обживается, а значит, оформляет и реализует свой жизненный проект. *Персональный миф*, по своей глубинной сути, *есть хронотопически оформленная и спроектированная самость человека в мир людей и вещей*. А говоря иначе, *персональный миф — это определённым образом ограниченная и оформленная ценностно-смысловая целостность, пространство нашей жизни, которое обживается человеком в процессе превращений, т.е. переживается, осмысливается и деятельно осваивается*. В этом целостном, но ограниченном пространстве жизни личности происходит её самоутверждение, и она находит смыслы своего существования. Находит, а не создаёт. В мифе стягиваются и упорядочиваются многомерные границы в некую целостность, отдельные измерения которой могут быть представлены как: *определённый горизонт реализации жизни*, отрешённый от обыденного и фактического существования вещей и

людей; *смыслонесущая реальность*, которая упорядочивает жизнь и помогает её осмыслению, переживанию; *проявление и самоутверждение личности* в мифической реальности; социокультурные и психологические механизмы превращения, а значит, и существования человека.

Смысловое поле персонального мифа

Личность имеет образ внешнего оформления и выражения, который создан как конкретным внешним окружением, так и самим человеком. В мифе, «Я» человека и окружающая среда сливаются до неразличимости. Личность – это миф, но миф, ограниченный конкретными условиями жизни человека, оформленный с учетом ролевых и половозрастных особенностей. Все это хорошо согласуется с ролевым подходом к пониманию личности человека, т.к. взаимодействие людей, создает еще одну матрицу, которая накладывает пределы на то, что каждый человек может или не может делать /17/. Жизнь людей всегда осмыслена и оформлена с точки зрения общественного мифического сознания. В мифе личность стремиться также проявить и высказать себя, иметь какую-то свою историю. Конкретная история личности есть мифическая реализация регулятивных тенденций стремления человека к значимости, *каков миф, такова и личность человека*, т.к. личность оформляется и осмысливается в рамках мифа. Эту линию достаточно продуктивно исследуют в рамках нарративного подхода (Г. Херманс, Т. Сарбин, М. Уоткинс). В мифах человек проявляется и самоутверждается, а это значит, что миф и есть сама жизнь. Но как это понять? Миф, являясь смыслонесущей реальностью, одновременно представляет личность человека в её проявлениях, самореализации и самоутверждении. Иначе говоря, в процессах обживания персонального мифа человек реализует самое важное для него в жизни. Стремление к значимости имеет много проявлений, описание которых зависит от научной позиции автора и его взглядов на сущность человека (Ч. Дарвин, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, А. Адлер, К. Левин, Дж. Вольпе, А. Маслоу, К. Роджерс, Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова и др.). Мы используем термин «стремление к значимости». Стремление к значимости собственной личности – базовая потребность, определяющая источник активности человека, его силу и особенности /15/.

Стремление к значимости обживается и реализуется человеком в процессе регуляции взаимодействия с социокультурным миром, где оформляются регулятивные тенденции, как ярко

выраженная направленность на реализацию определенных ценностно-смысловых образований. Стремление к значимости и соответствующие регулятивные тенденции можно структурировать, опираясь на гегелевскую триаду, как стремление к значимости: в себе, для других и для себя. В регулятивных тенденциях проявляется полярность и единство разнонаправленного стремления к значимости. Например, если рассматривать стремление к значимости в себе, то на одном полюсе будет направленность на созидание себя и саморазвитие, а на другом – на разрушение и опрощение себя и своей жизни. Следующая регулятивная тенденция (для других) связана с возвышением себя по отношению к окружающим и потерей авторитета в их глазах, понижением статуса. И, наконец, последняя регулятивная тенденция (для себя) связана с самореализацией человека, с его реальными достижениями и результатами деятельности, это на одном полюсе, а на другом – уход от себя, потеря себя настоящего ради призрачного будущего, во имя идей фикс. Выше перечисленные регулятивные тенденции стремления к значимости полярны, взаимосвязаны и претворяются в жизнь на различных уровнях регуляции – витальном, социальном и культурном. В каждом человеке они некоторым образом сочетаются и объединяются, образуя отдельные устойчивые конфигурации или оформленные ценностно-смысловые конструкты, а в целом определяя персональный миф жизнедеятельности, который и характеризует человека в экзистенциальном плане. Разумеется, здесь вполне уместно сравнить устойчивые ценностно-смысловые конструкты с архетипами К. Юнга как некими общими тенденциями стремления человека к собственной значимости в отдельных сферах жизнедеятельности, которые выполняют, прежде всего, регулятивную функцию. В этом, как нам думается, есть выход на «универсалии» в жизни человека, но данная проблема нуждается в специальном исследовании.

Диалектика мифа как стремления к значимости проявляется с двух сторон. Во-первых, как диалектика, т.е. различие и тождество противоположных полюсов стремления к значимости (созидания и разрушения, возвышения и понижения себя, самореализации и потере себя). Данная диалектика двух начал в человеке, которая всегда имеет место быть, а значит, разворачивается с учетом не только конкретных условий жизнедеятельности, но и половозрастных особен-

ностей. Во-вторых, диалектика самого психологического механизма превращения, т.е. то, что в себе должно проявить себя для других и затем для себя. Элементы матрицы разворачивают свое содержание именно в такой последовательности, доказательством чему являются не только работы Г. Гегеля, но и Л.С. Выготского.

Диалектика конструктивных и деструктивных регулятивных тенденций рождает то неповторимое своеобразие, которое оформляется и характеризует определённым образом конкретного человека. Опираясь на сказанное, диалектику стремлений к значимости в зависимости от уровня регуляции можно представить следующим образом (см.: табл.).

ние в чувственные удовольствия опустошает и «деформирует» человека, поэтому, с одной стороны, он может «уходить в болезнь» (алкоголизм, наркомания, пагубные страсти и др.), чтобы не чувствовать безысходность и пустоту жизни (А. Адлер). А с другой, делать все для того, чтобы получить острые переживания, наполнить жизнь значимым для человека эмоциональным содержанием. Здесь недалеко до болезненных пристрастий и жизненного краха. Продолжает данную деструктивную тенденцию возникающее чувство собственной недостаточности, которое проявляется в застенчивости и желании быть незаметным для других. В противоположность сказанному,

Таблица. Смысловое поле персонального мифа

Уровень Регуляции	Конструктивные регулятивные тенденции		
	Саморазвитие	Самоутверждение	Реал. достижения
Культурный	А.Образование	А.Избранность	А.Креативность
	Б.Эрудированность	Б.Мудрость, известность	Б.Продуктивность
	В.Мировоззрение	В.Впереди идущий	В.Самореализация
Социальный	А.Целеустремленность	А.Вера в себя	А.Превосходство
	Б.Воля	Б.Власть	Б.Авторитет
	В.Жизнестойкость	В.Манипуляции	В.Признание
Витальный	А.Здоровье	А.Уверенность в себе	А.Самоценность
	Б.Красота тела	Б.Демонстративность	Б.Материальная достат.
	В.Удов.витальных пот.	В.Самодостаточность.	В.Перспективы жизни
Регулятив. тенденции	Самопростраивание	Самоопределение	Самореализация
Витальный	А.Проблемы здоровья	А.Чувст.недостаточности	А.Неуверенность в себе
	Б.Изъяны	Б.Незаметность	Б.Довольство малым
	В.Сладострастие	В.Застенчивость	В.Бесперспективность
Социальный	А.Внушаемость	А.Слабость духа	А.Несостоятельность
	Б.Конформизм	Б.Юродство, подчинение	Б.Безликость
	В.Пассивность	В.Судьба	В.Непризнанность
Культурный	А.Простота внутр.мира	А.Обыденность жизни	А.Прожектерство
	Б.Нормативность	Б.Уход в "эзотерику"	Б.Созд.иллюзор.миров
	В.Наивность	В.Опора на "учителя"	В.Фантазирование
Уровень регуляции	Саморазрушение	Потеря себя	Фикс достижения
	Деструктивные регулятивные тенденции		

Где: А — проявление в себе, Б — проявление для других и В — проявление для себя.

Так, на витальном уровне конструктивные регулятивные тенденции связаны со здоровьем, красотой тела и удовлетворением витальных потребностей. А что губит и разрушает здоровье? Это болезни и чрезмерное потакание моде и своим биологическим потребностям, как-то: усиленному питанию и чревоугодию, сексуальным страстям и чувственным развлечениям. Обобщенно можно сказать, что, культивируя наше волеющее начало, мы разрушаем сами себя. Погруже-

конструктивной будет тенденция, направленная на обретение уверенности в себе, на желание показать свои достоинства, с тем чтобы их заметили другие. Итогом этого выступает витальная самодостаточность, которая приводит человека к «самоценности». Это открывает перед ним перспективы жизни и возможность иметь материальный достаток. Деструктивными для человека являются: неуверенность в себе, низкий уровень притязаний и бесперспективность жизненного пути.

Социальный аспект жизнедеятельности связан с самоопределением человека в социуме. Поэтому, развивая и созидая себя, человек должен быть целеустремленным, иметь волю, чтобы управлять собой, оптимально организовать свою жизнь и уметь преодолевать жизненные невзгоды. Если же у человека отсутствуют жизненные цели, то он пассивен и ленив, чувствует свою растерянность в жизни. Поэтому он внушаем и стремится приспособиться к внешним условиям. Вполне закономерно воля для других трансформируется во власть над другими и верой в себя. Власть и сила всегда ценились и уважались среди людей, открывали перед человеком широкие возможности для манипуляций при достижении своих целей. Но каждый человек, обладающий властью, имеет в себе и противоположное, деструктивное начало, а именно зависимость от чего-то. От чего же человек зависит? От своих желаний, страстей и убеждений, поэтому, чтобы скрыть свою слабость, но все же остаться на должной «высоте», он нередко играет, юродствует и притворяется. Бывает, что человек пытается играть даже с собой, а чаще всего юродствует, но это особая и чрезвычайно интересная проблема психологии персонального мифа. По этому поводу говорят, что всякий властный человек в душе – раб своих слабостей. А власть, будучи конструктивной регулятивной тенденцией, дает возможность почувствовать свое превосходство. Да и люди уважают и ценят человека, облеченного властью, а значит, должностями и званиями. Всегда престижно быть победителем и героем, вождем и полководцем, т.е. быть признанным. Если же человек не имеет власти над своей жизнью, то возникает чувство несостоятельности, которое приводит к обезличиванию. Проблема обезличивания имеет много проявлений, интересных для понимания психологических проблем человека.

Чтобы быть действительно человеком, т.е. видеть жизнь человеческую в целом, необходимо иметь хорошее образование, широкое мировоззрение, а значит созидать себя в себе. Следовательно, богатство человека – это главным образом содержание его внутреннего мира, мира чувств и интеллекта, воображения и эрудиции, мышления и переживаний. Но образование не всегда ведет к богатству внутреннего мира, для этого необходима постоянная внутренняя работа не только со знанием, но и с чувствами и переживаниями, её отсутствие деструктивно, и отсюда – опрошенность или неразвитость внутреннего

мира. При этом человек наивен и проявляет консерватизм и критиканство в оценке чего-то нового. Однако если вообще не допускать новое в жизнь, то закономерен не только застой в жизни, но и примитивизм. Культура в этом случае, не только внешняя, но и внутренняя, вырождаются, идет деградация человека. Творческие достижения и хорошее образование, для других очень значимы и вызывают уважение, почитание и даже обожествление, т.к. мудрость и могущество всегда окутаны тайной. Но люди стремятся к своей исключительности, им надоедает обыденная жизнь, поэтому они ищут источники могущества и мудрости. Уходят в «эзотерические» учения и стремятся обрести учителя жизни. Добиться если не славы, то хотя бы популярности можно разными путями и способами. В ход идут эпатаж, стремление шокировать чем-то окружающих, унижать себя перед другими и тем отличаться от них. Признание окружающих – ещё не самый важный критерий для себя, поэтому важен реальный и потенциальный результат деятельности. Чувство удовлетворения наступает тогда, когда человек высоко оценивает то, что создал. В этой ситуации он чувствует себя демиургом, т.е. креативной личностью, и возникают метапереживания (вдохновение, озарения, чувство своей значимости). Однако чувство своей сверхзначимости возникает и в различных ситуациях виртуальной реальности. А это уже уход человека в иную психологическую реальность, в пространство фантазии и грез, фикций, ложных идеалов и целей, в своеобразную «эзотерическую» область или иллюзорный мир. Проблема ложной самореализации, фикционализм (Х. Вайхингер) во всех своих проявлениях, важна не только для конкретного человека и его жизни, но и для культуры в целом. Вероятно, поэтому люди любят мечтать, строят себе иллюзии и грезят, бывает, что и наяву.

Безусловно, выделенные ключевые понятия различных уровней регуляции жизнедеятельности в поле регулятивных тенденций и их диалектические взаимопереходы являются всего лишь отправными точками, границами, на основе которых человек строит свой персональный миф. Это ограниченная хронотопом матрица ценностно-смыслового пространства в процессах обживания оформляется для человека наглядно-образно и чувственно-выразительно и, в конце концов, выступает как персональный миф его жизни. Если же задаться вопросом, откуда она берется, то она всегда есть в культуре как её ис-

ходное основание, которое, конечно же, изменяется и трансформируется в зависимости от типа и вида культуры.

Чем же полезен и что может дать предложенный подход к пониманию персонального мифа психолого-педагогической теории и практике? Во-первых, обосновывается важность базового механизма существования человека в культуре — превращения, которое реализуется во внутреннем мире воображения в процессах обживания, переживания и проигрывания, как возможных, так настоящих и уже прошедших. Во-вторых, на основе регулятивных тенденций вполне очевидна типология персональных мифов людей, а если учесть особенности проявления уровней регуляции, то возможно создание социокультурной типологии жизненных миров. В-третьих, в связи с процессами обживания во внутреннем мире человека ценностно-смысловых образований становится очень актуальной проблема СМИ и компьютерных виртуальных реальностей в формировании персональных мифов жизни молодого поколения. В-четвертых, на первое место по значимости выходят вопросы, связанные с возрастными субкультурами, неформальными объединениями, молодёжными движениями, в которых деятельно формируются и обживаются ценностно-смысловые образования, являющиеся основой персональных мифов жизни молодого поколения. В-пятых, это открывает методологические перспективы для понимания механизмов воспитания, образования и развития человека в его жизнедеятельности, а также для соответствующей подготовки практических психологов и педагогов. В-шестых, данный подход инициирует новые исследования и проблемы, связанные с жизненным миром человека, типологией людей, социокультурными универсалиями или архетипами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох Э. Тюбингенское введение в философию. — Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1977. — 400 с.
2. Бородай Ю.М. От фантазии к реальности (происхождение нравственности). М., 1994. 297 с.
3. Бульман Р. Новый завет и мифология. Проблема демифологизации новозаветного провозвестия // Вопросы философии. 1992. № 10. — С. 92.
4. Канетти Э. Превращение // Проблема человека / в западной философии. М.: Прогресс, 1988. — С. 483.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.

6. Лобок А.М. Антропология мифа. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 688 с.

7. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Из ранних произведений. — М.: Изд-во «Правда», 1990. — С. 391-655.

8. Луман Н. Общество как социальная система. — М.: Издательство «Логос». 2004. — 232 с.

9. Матурана У. Биология познания / Язык и интеллект // Пер. с английского Ю.М. Мешенина. — М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. — 416 с.

10. Мещерякова Э.И. Персональный миф в психологическом консультировании. Автореф. диссер. доктор. психол. наук. Барнаул, 2001. — 48 с.

11. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989. — 287 с.

12. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. М.: Сирин, Кн. 2. 1980. — С. 104.

13. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. М.: Изд-во «Весь мир», 2000. — С. 197.

14. Хейзинга Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры. М., 1997. — 412 с.

15. Шаров А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. — 358 с.

16. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. Международный научно-практический междисциплинарный журнал. Т. 5. № 1, 2005. — С. 71-92.

17. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. — С. 274.

18. Brown, G.S. Laws of Form. ND: New York, 1979. — 320 p.

19. Scott W.A. (1974). Varieties of cognitive integration. / J. of Personality and Soc. Psychology. V. 30 (4). — P. 564.

Резюме

Рефлексивті-регулятивті тұрғыдан қарау шеңберінде адамның сыртқы және ішкі дүниесінің қосындысы ретінде көрсетілетін өмір сүрудің дербес мифінің тұжырымдамасы әзірленеді. Адамның мәдени ортада өмір сүруінің базалық механизмінің маңыздылығы негізделді, ол жайғасу процесстері кезінде жүзеге асырылатын өзгермелілік болып табылады. Регуляция құрылымы және мәнділікке ұмтылу түрлері дербес мифтің мағыналық өрісінің мазмұнын белгілейді, оның негізінде өмір сүрудің дербес мифтерінің типологиясын ғана емес, тұлғалар типологиясында құру мүмкін.

Summary

Within the bounds of reflexive and regulative approach the conception of personal myth of life functioning as a link between external and internal life of a person, is devised. The article justifies the importance of the basic mechanism of a person's existence in culture; that is the transformation that happens in the processes of living. The structure of regulation and the types of striving for significance define the content of semantic field of a personal myth on which basis not only creation of typology of personal myths of life but also typology of personalities is possible.

Л.О. САРСЕНБАЕВА

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В возрастной и педагогической психологии выделяется особый период — студенческий возраст, который охватывает промежуток от 18 до 23-25 лет, когда молодые люди развиваются в особой образовательной среде и на протяжении небольшого промежутка времени происходят серьезные психологические и физические изменения.

Студент как личность может характеризоваться со следующих сторон:

1) с социальной, в которой воплощаются качества, порождаемые принадлежностью к определенному классу, национальности, группе;

2) с психологической, которая представляет единство психических процессов, состояний, свойств личности.

3) с биологической — учитывается тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, конституция, черты лица, цвет кожи.

Как отмечал Л.С.Выготский, каждой ступени возрастного развития присущи психологические новообразования: при переходе от одной возрастной ступени к другой происходит перестройка всей структуры возраста и каждый возраст обладает специфической, для него единственной и неповторимой структурой /1/. На основании положений Л.С.Выготского необходимо учитывать, что в юношеском и при переходе к зрелому возрасту сохраняется гетерохрония психического развития, которая выражается в несовпадении по времени наступления различных сторон зрелости: как индивида, как личности, как субъекта познания, субъекта труда.

Как и любой другой возрастной период, студенческий возраст характеризуется определенными противоречиями, к которым можно отнести:

➤ Социально-психологические противоречия между расцветом интеллектуальных и физических сил студента и лимитом времени и экономических возможностей для удовлетворения возрастающих потребностей;

➤ Дидактические противоречия между стремлением к самостоятельному отбору знаний и жесткими формами и методами подготовки специалиста определенного профиля;

➤ Между большим количеством информации и невозможностью ее полной осмысленной переработки.

В период обучения в вузе происходят следующие возрастные новообразования:

· Укрепление профессиональной направленности, развитие необходимых способностей;

· Осознание жизненных приоритетов и формирование жизненной позиции;

· Уточнение текущих и перспективных планов;

· Совершенствование психических процессов, состояний;

· Повышение ответственности; личностной зрелости, устойчивости.

Решение этих проблем либо содействует личностному становлению, либо приводит к глубоким внутренним кризисам.

Студенческий возраст характеризуется приобретением социальной зрелости, что представляет собой многомерный процесс включения в социальную жизнь. Перед студентами открываются новые перспективы: получение образования и приобретения стабильной профессии; трудовая активность, наличие политических прав, ответственность перед законом, возможность заключения брака и воспитания детей. Достижение социальной зрелости является показателем способности личности выполнять в обществе необходимые социальные функции.

Одним из первых ученых, раскрывших специфику личностного развития в студенческом возрасте в рамках периода зрелости был Б.Г.Ананьев. Ученый попытался определить критерии зрелости человека. Гетерохронность различных форм индивидуального развития человека (онтогенетической, личностно-биографической, субъектно-практической) является одним из показателей внутренней противоречивости этого развития и его полифакторной обусловленности /2/. Раскрывая вопрос о собственно психологических критериях зрелости личности, П.Я.Гальперин отмечает, что в качестве критерия зрелости выделяется ответственность личности за свои поступки. В процессе жизненного пути разви-

тие ответственности формируется в направлении от «объективной ответственности» к «субъективной ответственности» /3/. Б.С. Братусь одним из критериев зрелости личности называет искусство разводить идеальные и реальные цели или осуществление личностью свободного личностного выбора /4/.

Другим новообразованием студенческого возраста, по мнению Б.Г.Ананьева, является преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой. Создание иерархии ценностей обусловлено принятием жизненно важных решений: выбором профессии и вуза для получения высшего образования.

Исследования в школе Б.Г.Ананьева показали, что студенческий возраст выделяется в качестве центрального периода становления характера и интеллекта; для студентов характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. В студенческом возрасте отмечаются наивысшие скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. Б.Г.Ананьев подчеркивал, что студенческий возраст является сензитивным для развития основных социогенных потенций человека к процессу обучения. Интенсивное личностное развитие студентов своим результатом имеет личностную зрелость, о которой можно говорить по соответствию совокупности следующих основных критериев:

- выделение в окружающем мире объективных связей и отношений;
- способность к сознательной, целенаправленной деятельности, осознание самого себя как субъекта деятельности;
- жизнь в социуме, социализация;
- способность к преобразующему воздействию на окружающий мир и на самого себя;
- самоактуализация, самосовершенствование /5/.

Б.Рубиним дана характеристика содержания студенческого возраста:

1 курс — приобщение к студенческим формам коллективной жизни. Высокая степень конформизма, отсутствие дифференцированного подхода к своим ролям;

2 курс — период самой напряженной учебной деятельности;

3курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе. Фомы становления личности в вузе с этого времени определяются фактором специализации;

4 курс — реальное знакомство со специальностью. Переоценка жизненных ценностей;

5 курс — формирование практической установки Молодые люди постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза /6/.

В психологической литературе представлена характеристика студенческого возраста: переживание кризиса идентичности; рост силы Я, его способности проявлять и сохранять свою индивидуальность; осуществление выбора профессии; развитие интеллектуальной деятельности, связанное с интенсивной учебной деятельностью; усиление сознательных мотивов поведения, стабилизация сознательной саморегуляции; обретение экономической самостоятельности /7, с.144/.

Совершающееся в ранней юности открытие внутреннего мира сопряжено с переживанием его как ценности. Смысл жизни — это важнейшее новообразование юности. И.Кон отмечает, что именно в этот период жизни проблема смысла жизни становится глобально всеобъемлюща с учетом ближней и дальней перспективы /8/. В поисках смысла жизни вырабатывается мировоззрение, расширяется система ценностей. Потребность в самоопределении, возникающая на рубеже подросткового и раннего юношеского возраста рассматривается Л.И.Божович как потребность в формировании определенной смысловой системы, предназначенной для нахождения ответа на вопрос о смысле собственного существования /9/. И.В.Дубровина вносит уточнение в проблему самоопределения как центрального момента в раннем юношеском возрасте. Так, основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое, а психологическую готовность к самоопределению /10/.

Среди факторов, оказывающих наиболее заметное влияние на успешность обучения в вузе, отмечается способность студента к самоорганизации. Этот показатель значительно выше у сильных студентов (на 1,2 балла по 7-балльной шкале). При этом слабоуспевающие студенты пропускают на треть больше занятий, чем сильные. Несмотря на то, что они пытаются компенсировать пропуски самостоятельной работой, в силу

низкого уровня самоорганизации это не оказывает положительного влияния на успешность сдачи ими сессии /11/.

Л.В.Никоноровой раскрываются возрастные особенности формирования мировоззрения личности и социальной зрелости молодежи. Автор рассматривает становление личности как возникновение собственного жизненного мира в пределах особых культурных рамок, создаваемых личной культурной действительностью /12/.

А.И.Спиркин понимает мировоззрение как «предельно обобщенный, упорядоченный взгляд на окружающий мир, на явления природы, общество и самого себя, а также вытекающие из общей картины мира основные жизненные позиции людей, убеждений, социально-политические, нравственные и эстетические идеалы, принципы познания и оценки материальных и духовных событий» /13, с.26/. Другие авторы предпочитают рассматривать мировоззрение как сложное системное образование, включающее не только знания и взгляды, но и оценки, убеждения, идеалы личности.

По мнению Б.И.Додонова, мировоззрение представляет собой фундаментальное образование достаточно зрелой психики, включающее в себя важнейшие знания человека о мире и отношении к нему, с позиций которых он осуществляет свою общую «...рекогносцировку действительности при выработке новых целевых программ своей жизни и при принципиальной оценке различных явлений и событий» /14, с.40/.

Говоря о превращении человека на определенном этапе его развития из объекта, усваивающего нормы и ценности своей социальной группы, своей культуры в субъект, А.Н.Леонтьев подчеркивает, что на этом рубеже коренным образом изменяется механизм формирования личности. Чем более зрелой становится личность, тем разветвленнее становится система ее связей с другими людьми, тем чаще ей приходится делать выбор между различными альтернативами. «Образы мира», характеризующиеся определенными границами и характером освоения действительности, являются фазами практического и духовного саморазвития ребенка, которым соответствует комплекс способностей, уровень развития человеческого «Я» /15/.

В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачевой представлено гипотетическое построение периодизации развития зрелой личности в ходе жизни. Авторы исходят из того, что для периодизации развития

зрелой личности нужны не новые образования, а переиерархизация и более детальное рассмотрение старых. По мнению авторов, юность (18-23 года) характеризуется следующими особенностями:

1) социальную ситуацию развития в этом возрасте рассматривается в качестве порога взрослой жизни: именно с этого возраста начинается развитие личности как настоящее саморазвитие, как сознательное самосовершенствование;

2) это возраст реализации потребности в самореализации, но не в таком обобщенном виде, как у подростков;

3) основной смысл этого периода - самоопределение, поиск своего места в жизни.

Эпоха юности делится на два периода: на первом этапе происходит преимущественное личностное самоопределение через установление дружеских связей, на втором этапе ведущей деятельностью является конкретное профессиональное самоопределение: выбор специальности, места работы /16/.

Одним из понятий, раскрывающих становление человека как личности, является понятие личностного роста. Н. Р. Битянова предлагает рассмотрение роста личности через явление саморазвития как непрерывного процесса, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с другими людьми, мужественно и последовательно защищать свои взгляды, воспринимать жизнь во всей своей красе /17/.

Центральный психический процесс юношеского возраста — развитие самосознания. Вместе с осознанием своей уникальности и неповторимости приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще не определено, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность.

Самосознание возможно только через его отношения с другими. Об этом писал С.Л.Рубинштейн в работе «Человек и мир»: «Я» не может быть раскрыто как объект непосредственного осознания, через отношение к самому себе, обособленно от других людей. Исходным условием моего существования является существование личностей, субъектов, других людей». Развитие человека для Рубинштейна есть становление на основе принципа саморазвития и самосовершенствования /18/.

В Я-концепции как совокупности всех представлений личности о себе в студенческом возрасте одно из основных мест занимает ее профессиональная составляющая, которая включает как осознанные когнитивные и операциональные компоненты, так и неосознаваемые ценности и смыслы. Согласно теории конгруэнтности (соответствия, гармонии) Я-концепции, человек неосознанно ищет профессию, в которой он мог бы сохранить соответствие своим представлениям о себе. При вхождении в профессию он будет искать это соответствие.

Идеи С.Л.Рубинштейна получили свое развитие в связи с категорией *жизненной стратегии личности* в трудах К.С.Абульхановой-Славской. «Индивид как субъект жизнедеятельности — это субъект изменения и развития: во взаимодействии с обстоятельствами своей жизнедеятельности в конечном итоге обозначает некоторый объективный, отнесенный к индивиду, осуществляющийся через его участие и его активные действия процесс» /19,с.210/. К.А.Абульханова-Славская отмечает, что студенческий возраст является самым ответственным с точки зрения социальной адаптации, социальной и социально-психологической зрелости личности с точки зрения ее нравственных, человеческих качеств. Автором подчеркивается необходимость учета типологии личности студентов, что позволит осуществлять функции отбора по принципу определения соответствия возможностей личности тому или иному профессиональному профилю работы, что способствует более точной профессиональной ориентации. Заметно укрепляются такие качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой.

Жизненный мир юноши расширяется не только за счет своих предметных границ, сферы отношений, в которые молодой человек вступает, но и во времени. Для юности характерно расширение временной перспективы вглубь (охват более длительных отрезков времени) и вширь (включение своего личного будущего в социальную перспективу общества в целом). Однако для того, чтобы стать подлинным субъектом труда, познания и общения, отмечает И.С.Кон «индивид должен, прежде всего, осознать свое социальное положение, определить жизненные цели и идеалы, и найти способы их предметной реализации» /8,с.327/.

Нами (2008) были изучены особенности самосознания современных студентов. Было вы-

явлено, что самосознание в студенческом возрасте характеризуется новым уровнем развития, характеризующимся возрастными новообразованиями, определяемыми формирующейся жизненной стратегией личности и жизненной позицией. Одним из новообразований выступает самоопределение — личностное и профессиональное. В Я-концепции лиц студенческого возраста одно из основных мест занимает ее профессиональная составляющая, которая включает как осознанные когнитивные и операциональные компоненты, так и неосознаваемые ценности и смыслы. Важным условием поступательного личностного развития выступает позитивное самопринятие, уверенность в себе, что свойственно для значительной части студентов (40%). Некоторая переоценка себя, излишняя самоуверенность свойственна 35% - 39% студентов.

В развитии самосознания студентов имеет место наличие как общих возрастных и социально-психологических тенденций, так и специфических особенностей, связанных со спецификой осваиваемой специальности.

Целостность личности определяется взаимодействием ее системообразующих свойств — самосознания и направленности. Человек как субъект активной деятельности представляет собой чрезвычайно сложную динамическую систему, которая характеризуется взаимосвязью различных компонентов, отражающих многоплановый характер взаимодействия человека с окружающей действительностью. Ведущим звеном в этой системе выступает направленность личности. Хотя направленность личности представляет собой достаточно устойчивое образование, ее содержание всегда подвижно. Развитие направленности гетерохронно и полимодально. Направленность личности выступает в качестве показателя сформированности личности, определенного уровня ее развития и социальной зрелости.

В успешности студента как субъекта образовательного процесса большую роль играет система мотивов как составляющая направленности личности. К числу основных мотивов, оказывающих влияние на процесс обучения относят: профессиональные (желание получить профессию); познавательные (интерес, желание приобретения новых знаний, удовлетворение от процесса познания); прагматические (желание иметь материальные выгоды); социальные (желание приносить общественную пользу, потребность в самоутверждении и социальном статусе). В студенческом

возрасте происходит преобразование мотивации: проявляется ярко выраженное стремление к получению образования, освоению профессии, усиливается установка на хорошие жизненные условия и материальную обеспеченность. Эффективность учебного процесса в вузе в целом, прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов.

Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении и доминировании. По результатам исследования С.Л.Братченко, виды направленности на общение у студентов представлены следующим образом:

➤ Диалогическая (ориентация на равноправное общение, сотрудничество, совместное творчество, взаимопонимание и взаимодействие) – 25%,

➤ Авторитарная (проявление эгоцентризма в общении, стремление быть понятым при полном игнорировании проблем другого, наличие ригидных, авторитарных установок) – 42%,

➤ Манипулятивная (рафинированная, утонченная форма эгоцентризма с ориентацией на саморазвитие, собственную выгоду за счет интересов других) – 12%,

➤ Альтерцентристская (ориентация на добровольный отказ от равноправия в пользу партнера, стремление понять другого при отсутствии желания быть понятым этим другим) – 10%,

➤ Конформная (ориентация на более сильного партнера, на формальное его принятие и понимание, отсутствие установок на творчество и развитие) – 4%,

➤ Индифферентная (отсутствие выраженной ориентации на общение, безразличие к проблемам другого, установка на сугубо деловые отношения) – 7% /7, с. 148-149/.

Соколовым А.В. и Щербаковой И.О. направленность личности рассматривается как приобретенная социально-культурная смысложизненная ориентация. Авторы исследовали ценностные ориентации современных студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям. Ценностные ориентации ими представлены в виде иерархической системы, состоящей из 3-х уровней. Верхний уровень представлен смысложизненными ориентациями, другие уровни – ориентациями на цели, на средства. Материальные ориентации направлены на такие терминальные ценности, как личное здоровье, семья, материальное благополучие, а духовные ориентации – на социализацию, самореализацию, познаватель-

ные, коммуникативные, эстетические и этические ориентации.

Авторами выделены 3 типа направленности личности в зависимости от ведущей смысложизненной ориентации: альтруист, эгоист, конформист, которые представлены среди студентов, соответственно, 25%, 55% и 20% /20/.

Согласно полученным нами в результате экспериментального исследования данным, среди видов направленности личности у всех студентов доминирует направленность на дело, то есть они более мотивированы на деловые отношения. На 2-ом месте – направленность на себя, что является показателем процесса саморазвития. Система взаимоотношений продолжает быть значимой, и занимает 3-ю позицию.

Специфика специальности отражается в системе эмоциональной направленности личности и тип эмоциональной направленности студентов-психологов адекватен выбранной специальности. Так, у студентов-психологов доминирующими типами эмоциональной направленности личности являются альтруистическая, коммуникативная и практическая направленность. У студентов непсихологических специальностей доминирующими являются практическая, коммуникативная, глорическая и гностическая направленности личности.

В системе отношений, через которые проявляется направленность личности, у студентов положительными являются системы отношений к родителям, к себе, к друзьям, сексуальные отношения, к семье. Для студентов важную роль играет отношение к прошлому и будущему. В целом обе эти группы отношений у студентов имеют позитивную окрашенность и несут положительный заряд. В своих ответах студенты отмечали, что будущее видится им интересным, светлым, что служит фундаментом самореализации и саморазвития. К отрицательным отнесены системы отношений к вышестоящим лицам, страхи и опасения, отношения с противоположным полом, чувство вины. В целом система отношений характеризуется некоторой противоречивостью и полярностью.

Доминирующей потребностью у студентов является потребность в самоутверждении и самореализации, которая значительно усиливается по сравнению с ранним юношеским возрастом (77,5%). Второй по выраженности оказалась потребность в создании семьи, которая выражена у 70%. На третьем месте оказались познаватель-

ные потребности, доминирование которых отмечено у 61,7% студентов-психологов. В целом имеют место общие возрастные закономерности в развитии типов и содержания направленности личности, так и особенности, отражающие профессиональную составляющую направленности личности.

По потребности в достижении обнаружено единство возрастных закономерностей: для всех студентов характерен высокий уровень мотивации достижения независимо от специальности. В системе интересов доминируют профессиональные интересы, самообразование и общение с друзьями.

В системе жизненных ценностей студентов-психологов доминирующее место занимают социальные контакты, затем ценности, связанные с саморазвитием и ценности достижений, в то время как у других специальностей доминирующими оказались материальные ценности, ценности, связанные с достижениями и ценности собственного престижа. Из жизненных сфер у всех студентов к наиболее значимым относятся: обучение и образование, профессиональная сфера и сфера увлечений.

На развитие системы направленности личности в студенческом возрасте определяющее влияние оказывает ее профессиональная составляющая, что проявляется в доминируемом типе направленности личности, в системе отношении личности, в сфере интересов, потребностей, идеалов, ценностных ориентаций

Учет психологических особенностей студенческого возраста, психических новообразований в структуре личности студента как субъекта образовательного процесса позволяет повысить качество организации процесса обучения, создать условия для личностного роста будущих профессионалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; Гл. ред. А.В. Запорожец; АПН СССР. - М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977
3. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. М., 1976.
4. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии. // Вопросы психологии, 1997 № 5.

5. *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы/ под ред. Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой. СПб., 1974, вып. 2.
6. *Рубин Б., Колесников Ю.* Студент глазами социолога. М., 1980.
7. *Григорович Л.А.* Введение в профессию «психолог» М.:Гердарики, 2004.
8. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности. М., 1998.
9. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
10. *Дубровина И.В.* Руководство практического психолога — психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М., 1998.
11. *Якунин В.А.* Педагогическая психология. СПб., 2000.
12. *Никанорова Л.В.* Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования. Киев: Наукова думка, 1989.
13. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. М., 1972.
14. *Додонов Б.И.* Направленность, характер и тип переживания человека. // Вопросы психологии, 1970. - № 1.
15. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство политической литературы, 1975.
16. *Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1981.
17. *Битянова Н.Р.* Психология личностного роста. - М.: Международная педагогическая академия, 1995.
18. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М. 1957
19. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991/
20. *Соколов А.В., Щербакова И.О.* Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества. М., 2003.

Резюме

Мақалада білім беру үрдісіндегі субъект ретінде студент тұлғасының сипаттамасы берілген. Тұлғалық қалыптасу үрдісіндегі негізгі жаңа құрылымдары көрсетілген. Аталған мәселе бойынша зерттеулер талдауы (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская және т.б.) сонымен қатар автор жүргізген эксперименталдық зерттеулердің мәліметтері ұсынылған.

Summary

In the article the characteristics of development of a person at student's age reveals. Features of personal formation are shown: consciousness, an orientation, outlook, etc. The analysis of researches on a problem (is presented L.S.Vygotsky, B.G.Ananiev, S.L.Rubinshtein, K.A.Abulhanova-Slavsky and other), and also given the experimental research spent by the author.

Б.А. ТҰРҒЫНБАЕВА

МАГИСТРАТУРА МЕН ДОКТОРАНТУРАДА МАМАНДАР ДАЙЫНДАУДЫҢ АНДРАГОГИКАЛЫҚ АСТАРЛАРЫ

Қоғамның инновациялық тұрғыда тұрақты дамуының басты шарттарының бірі білім беру жүйесін, оның ішіндегі жоғары педагогикалық білімді модернизациялау бүгінгі күнгі өзекті мәселелер қатарына жатады. Соның жүзеге асыру жолының бірі – «Білім туралы» Заңда ресми бекітілген жоғары білім алудың бакалавриат-магистратура-докторантура түріндегі көпсатылы формасы болып табылады /1/. Мұндай жүйенің қабылдануы жалпы еуропалық білімдік кеңістікті қалыптастыру мақсатындағы батыс мемлекеттері тәжірибесіндегі Болонья декларациясының модельдеріне сәйкес келеді.

Елімізде магистратура және докторантура арқылы ғылыми-педагогикалық мамандарды дайындау үздіксіз білімнің басқышы ретінде қарастырылып, онда жоғары білімі бар, әлеуметтік белсенді, шығармашыл, өзін-өзі өзгертуге, дамытуға қабілетті, өз бетінше шешімдер қабылдап, оны жүзеге асыруға жеке жауапкершілік ала білетін жана сападағы мамандарды дайындау сияқты стратегиялық міндеттер қойылуда.

Жоғары оқу орнынан кейінгі басқышта білім алушылар – осы жолды саналы тандаған ересек адамдар. Ғылыми педагогикалық әдебиеттерде олар физиологиялық, психологиялық, әлеуметтік, адамгершілік жағынан толысқан, белгілі бір дәрежеде тәжірибесі бар, өзінің мінез – құлқын басқаруға жеткілікті сана-сезім иесі ретінде сипатталады /2/.

Ересектерді оқытудың кейбір мәселелері мына төмендегі ғалымдар еңбектерде қарастырылады: үздіксіз білімде ересектерді оқытудың тұжырымдамалық негіздеріне Т.Г.Браже, С.Г.Вершловский, А.В.Даринский, Э.Д.Днепров, И.А.Колесникова, Ю.Н.Кулюткин, В.Н.Максимова, В.Г.Онушкин, Г.С.Сухобская, Е.П.Тонконогая ден қойса, қазақстандық ғалымдар арасында бұл мәселеге көңіл бөлген: Б.А. Әлмұхамбетов, Ш. Таубаева, В.Н.Белослюднева, Я.С. Бенцион, т.б.

Ересектерді оқытудың заңдылықтарын, тиімді оқытудың әлеуметтік-психологиялық факторларын ашатын, оқытудың әдіснамалық және әдістемелік жүйесін қарастыратын андрагогика ғылымы қазіргі кезде даму үстінде. Андрагогикалық ұстанымдарға сәйкес жоғары кәсіби білім

алу мәселесі синергетикалық, тұлғалық іс-әрекет, витагендік педагогиканың негізгі идеясы, біртұтас педагогикалық үрдіс, жеке тұлғаның дамуы теорияларындағы тұжырымдамалар тұрғысынан қарастырылуы тиіс. Дегенмен де ересектердің білім алуының нәтижелі болуы оның өзіне тән амалдары мен ұстанымдарының айкындалуына, білімдік үрдісте олардың басшылыққа алынуына тікелей тәуелді.

Магистратура және докторантура жүйесінде мамандар дайындау үрдісін андрагогикалық тұрғыда қарастыра отырып, оның сапалы болуы үшін мына төмендегі ұстанымдар басшылыққа алынуы тиіс деп есептейміз.

Олар:

- білім алушыға білім алу барысында жетекші рольдің берілуі;

- магистрант пен докторант өз болашағы тек өз қолында екендігін сезіну арқылы өзін-өзі іске қосуға, өзін-өзі басқаруға қабілетті;

- жоғары оқу орнынан кейінгі басқышта білім алушының өмірлік, әлеуметтік, кәсіби тәжірибесі оның білімін жалғастыруына, басқаға білімін беруіне негіз бола алады;

- магистрант және докторант өзінің өмірлік мәселелерін шешу, қойған мақсаттарына жету үшін оқуын жалғастыруға мүдделі;

- магистратура мен докторантура, жалпы барлық деңгейдегі ересектерді оқыту процесі бірлескен әрекет (жоспарлау, жүзеге асыру, бағалау, ретке келтіру) түрінде ұйымдастырылады.

Ересектерге білім беру үрдісінің осы ұстанымдарға сәйкес ұйымдастырылып, олардың қажеттіліктеріне сай болуы жоғары мектеп оқытушысының шеберлігіне, оның ересек-оқушылардың ерекшеліктерін жақсы білуіне, оқытудың технологияларын, ұйымдастыру формаларын жетік меңгергеніне тікелей байланысты. Тек сонда ғана жоғары білімнен кейінгі жүйедегі оқытудың табыстылығы артады. Осы саланың белгілі ғалымы М.Ш.Ноулз өз еңбегінде андрагогиканы «ересектерге білім алуға көмектесу өнері және ғылым» деп қарастырады. Ол андрагогиканы педагогикамен салыстыру арқылы ересектердің білім алу жүйесіндегі оқу үрдісінің жеті басқыштан тұратын (*климат, жоспарлау,*

қажеттіліктерді диагностикалау, мақсаттарды айқындау, жобалау, әрекетті талдау, бағалау) үлгісін ұсынады.

Ал мұндай міндеттерді табысты шешу бүгінгі күні магистрлер мен докторанттар дайындауға қатысы бар педагогтардың андрагогикалық құзырлылықтарының қалыптасуы маңызды мәселе болып табылады.

Дипломнан кейінгі білім беру саласындағы көпжылғы еңбек барысындағы тәжірибемізге сүйене отырып, ол құзырлылықтардың құрылымы мен мазмұнын төмендегідей айқындадық:

Білімдері:

- ересектердің білімдік үрдістің субъектісі ретіндегі ерекшеліктері жайлы білімі;
- магистранттармен андрагогикалық әрекеттестіктің негіздерін білуі;
- педагогикалық және ақпараттық технологияларды, белсенді оқыту әдістері жайлы білім, біліктерінің болуы;
- андрагогтың қызметінің бағыттары жайлы білімі.

Қызығушылықтары:

- өз қызметінің андрагогикалық негіздеріне деген қызығушылығы;
- андрагог-ұстаз ретінде өзінің кәсіби әрекетіне өзгерістер мен жаңашылдық енгізуге деген ұмтылыстары;
- ересектермен жұмыста андрагогикалық білімдердің құндылықтарын қабылдауы;
- андрагог-ұстаздың кәсіби — шығармашылық тұрғыдағы өзіндік даму траекториясының болуы.

Құзырлылықтары:

- білім алушылардың кәсіби және білімдік сұраныстарын анықтай білу;
- кәсіби шығармашылыққа бағытталған білім мазмұнын құрастыра алу;
- білім алу жұмыстарын серіктестік негізде ұйымдастыра алу;
- оқыту, ақпараттық технологияларды, белсенді әдістерді қолдана алу;
- білім алушылармен кері байланыс жасау техникасын білу.

Адамгершілік құндылықтары:

- ұйымдастырушы, толерантты, әлеуметтенген, жауапкершілігі зор, өзілдей білетін, шешен, талғамы жоғары /3/.

Оқытушының сипатталып отырған андрагогикалық құзырлылықтары оның кәсібилігінің көрсеткіші бола алады. Бұл құзырлылықтардың жүзеге асырылуы нәтижесінде магистранттар мен докторанттардың білім алуын ұйымдастыру

үрдісіне өзгерістер еніп, андрагогикалық қолдау көрсету технологиясы арқылы сапаға қол жеткізу орын алады. Осы ретте андрагогикалық қолдау көрсету ретінде — ересек білім алушының тұлғалық дамуына бағытталған, олардың жеке ерекшеліктері мен тәжірибесін есепке алатын, оқыту үрдісінің барлық субъектілерінің ынтымақтастығы арқылы жүзеге асатын оқытушының әрекеті алынады. Андрагогикалық қолдау көрсетудің әдіснамалық негізін тұлғалық-бағдарлы, әрекеттік, гуманистік, акмеологиялық амалдар құрайды.

Магистранттардың білім алуына андрагогикалық қолдау көрсету оқыту үрдісінде субъект-субъектілік қарым-қатынас орнатудың көкейтестілігі артады. Ал олардың субъектілігі мына төмендегі үш кіріккен мәнді сапалармен сипатталады:

— *өзін-өзі детерминалдандыру* — өзінің ішкі өзгерістеріне және сыртқы белсенділігіне өзі себеп бола алу қабілеттілігі; өзіндік ішкі әлеуеттерін белсендіру мен іске қоса білу. Бұл қызмет тұлғаның ерік-жігерін ретке келтіре алуымен байланысты;

— *өзін-өзі ұйымдастыру* — өзінің ұмтылыстарының, армандарының жүйесін ретке келтіре алуға қабілеттілік, өзінің әлемді түсінуін ретке келтіре алуы. Бұл сапаның қызметі мақсаткерлікпен тікелей байланысты;

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

Ғалымдар субъектіліктің пайда болу кезендерін және оның жүру барысының нәтижелі болуы төмендегі мәселелерге байланысты екендігін анықтайды:

— адамның нәтижесінің әлі беймәлім әрекеттерді шешудегі жауапкершілікті өзіне ала білуі (*басталғалы тұрған істің субъектісі*);

— болашақта жүзеге асырудың өртүрлі варианттарын ойдан өткізу, күтілетін нәтиженің образына өзінің қатысы мен оны орындауға қабілеттілігін анықтау (*мақсаткерліктегі субъектіліктің көрінуі*);

— өз еркі бойынша атқарылатын істе өзінің ашылуға тиісті мүмкіншіліктерін іске қосу (*«дал қазір, осы жерде» жағдайында өзін субъект ретінде көрсете алу*);

— істің аяқталуы сәтінде жауапкершілікпен шешімдер қабылдау; өзінің белсенділігі арқылы

қол жеткен нәтижені мәнді жана құрылым ретінде сезіне отырып, оған баға беру (*өзін жүзеге асқан істің субъектісі сезіну*) /4/.

Магистратура мен докторантурада білім алушылар білім алудың субъектісі ретінде оқу мақсаттарын түсініп, оларды өз мақсаттарына сәйкестендіреді, мазмұнды жоспарлау мен оқыту үрдісіндегі жауапкершіліктің белгілі бір бөлігін өзіне алу арқылы оған белсенді қатысады, оқу үрдісінің жүзеге асуына өз тәжірибесін пайдаланады, ғылыми ізденістер жасайды, өз білімін, даму деңгейін бағалауға ат салысады, өзара сенім, сыйластыққа, ынтымақтастыққа негізделген білімдік ортаның қалыптасуына үлес қосады.

Қорытындылай келе, магистратура мен докторантура негізінде еліміздің бүгінгі күні емес, болашағын ойлайтын мамандарды дайындау ісі әлі де жетілдірілуі тиіс және бұл мақсатта әр оқу орны өзіндік тәжірибесін талдай, оқытудың

озық үлгілерін талғаммен тандай отырып, жетістіктерге жетеді демекпіз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңы 2007 ж.
2. Змеев С.И. Основы андрагогики. — М.: Флинта, Наука. — 1999. — 245 б.
3. Тұрғынбаева Б.А. Ұстаздық шығармашылық — Алматы. 2007. — 256 б.
4. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза. — Воронеж.: ВФ РАГС. - 1997. - 247 б.

Резюме

В статье рассматривается проблема андрагогической поддержки учебного процесса в магистратуре и докторантуре как показатель профессиональной компетентности педагога высшей школы.

Summary

The article looks through the problem of androgynous support of the educational process at the postgraduate courses as the indicator of professional competence of a higher school teacher.

К.Д. ДОБАЕВ, А.Б. ЭЛЕБЕСОВА

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание школьного образования напрямую зависит от общественного развития, поэтому возникает необходимость в непрерывном совершенствовании содержания образования. В реформировании содержания образования наиболее острой является проблема межпредметных связей. В настоящее время она превратилась в одну из стержневых проблем общей дидактики, от решения которой существенно зависит качество и эффективность современного общего образования, а также выбор направлений его дальнейшего развития.

Идея необходимости межпредметной интеграции в обучении родилась давно. Например, естественные науки в виде самостоятельных учебных дисциплин появились не сразу и четко оформились только в последнюю четверть XVIII века. С развитием их дифференциации появились такие предметы, как химия и биология. Но с появлением дисциплинарности появилась и проблема связи различных учебных дисциплин в общем образовании. В связи с этим уже в эпоху Возрождения передовые педагоги стали выступать против схоластического образования и указывать

на необходимость формирования у учащихся представлений о целостности объективного мира, взаимосвязи природных явлений. Известный чешский педагог Ян Амос Коменский, который одним из первых обратился к проблеме межпредметных связей, считал, что установление связи между процессами является важным условием формирования у учащихся системы знаний, и, наоборот, изолированное изучение взаимосвязанных явлений — важная причина бессистемных и непрочных знаний. На необходимость изучать взаимосвязанно то, что в действительности находится во взаимной связи, указывали известные педагоги и мыслители-гуманисты Дж. Локк, И. Песталоцци, А. Дистервег, И. Герbart, К.Д. Ушинский и др.

Исследованию генезиса интегративных процессов посвящён целый ряд работ советских исследователей (Н.В. Груздевой, В.В. Гузеева, Г.А. Монаховой, Т.В. Мухлаевой и др.). Более детально проблема межпредметных связей, определившая важные пути развития общего образования в 50—70 годы, была рассмотрена такими исследователями, как М.И. Берулава и А.Я. Данилюк.

Ими были определены три основных исторических этапа становления интеграции в отечественном образовании:

▲ 20-е годы XX века (комплексная система обучения — КСО);

▲ 50—70-е годы (межпредметные связи);

▲ 80—90-е и последующие годы (интеграция).

Комплексная система обучения (КСО) создавалась в противовес разобщённости изучения обособленных учебных предметов. Причём проблемы эти были актуальны не только для СССР, но и для других стран, которых буквально захватила волна утилитаризма. Так, в Германии заговорили об «экономическом естествознании», возложив на учителя ответственность за экономическое процветание страны. В учебные планы школ вошли курсы типа «Домашние животные», «Культурные растения» и т.д. В школах США учебный материал группировался вокруг тем, соответствующих потребностям человека: первая медицинская помощь, кулинария, уход за ребёнком и т.д. В основу построения учебных предметов пытались положить человеческие инстинкты: социальность, исследование, художественное выражение (J.Dewey).

Главными направлениями КСО выступали: *концентрация* (сосредоточение, комплексирование) учебного материала вокруг отдельных комплексных тем, практических приложений знаний (комплексы), трудовых процессов, общественно-полезных дел (проекты); *корреляция* — объединение учебного материала различных учебных дисциплин на основе внутренних связей и отношений между различными знаниями на основе единого стержня, при этом весь цикл дисциплин в рамках одного стержня должен был вести один преподаватель; *ассоциация* элементов содержания обучения по внешним, несущественным признакам, случайным связям между предметами, явлениями, видами деятельности.

В конце 30-х годов среди учёных-исследователей появились и противники КСО, которые говорили, что КСО не позволяет решать задачи систематического образования. С критикой КСО выступили Н.К.Крупская, П.П.Блонский и др., которые критиковали не её основания, а скорее неправильное, извращенное её внедрение. П.П.Блонский так описывал это время: «Испысывались огромные полотна бумаги буквально с потолка, ни с того ни с сего всё это тасовалось по комплексному методу, по-моему, для II ступени непригодному... Под предлогом приспо-

собления программ к местным условиям их уродовали, искажали. То же делали под предлогом «расшифрования» их содержания. Развелись всевозможные прожекторы, невероятно раздувавшие выше всяких детских сил это «расшифрование» содержания. Развели настоящую схоластику по поводу «колонок». По существу, это был комплекс трёх учебных предметов — природоведения, трудоведения, обществоведения. Но мудрствующие инспектора заварили целую кашу, не меньше мудрили и с комплексной методикой. Серьёзно обсуждали, как связать сложение чисел второго десятка с коровой и лошастью, проходящими в отделе «Домашние животные». Словом, доходили до любого идиотизма, столь выгодного всем врагам гусовских программ» (цит. по Богуславскому, 1991, с. 86).

Н.К.Крупская также выступала с критикой перегибов в комплексном обучении: «В своё время мы говорили о необходимости комплексности и видели эту комплексность именно в таком расположении материалов и программ, которое даёт понимание взаимоотношений между различными отраслями знаний, даёт возможность каждое явление понимать во всех его связях и опосредованиях, как этого требует от нас диалектический подход к изучению науки и техники, но у нас часто комплексность вульгаризовалась. У нас начали связывать что попало с чем попало, и комплексность выливалась часто в довольно нелепую вещь. Задумана она была как увязка между разными знаниями, а стали связывать что угодно с чем угодно, стали делать массу неверных и искусственных привязок. Та комплексность, которая получалась в быту нашей школы, никуда не годится. Но та комплексность, которая связывает в одно целое разные отрасли знаний, которая даёт понимание взаимосвязи явлений, необходима... Комплексная система обучения, увязывая между собой отдельные отрасли знаний и делая их тем самым более эффективными, не разрешила, однако, вопроса об увязке теории с практикой. Общественно-полезные дела были лишь иллюстрацией, искусственно подгонялись под теорию либо проводились без увязки с теорией... Это грозит сужением круга понятий, которыми необходимо овладеть ребятам для того, чтобы у них сложилось определённое мировоззрение. Может получиться американский программный утилитаризм» (Крупская, 1980, с.180).

В результате в связи с многочисленными перегибами комплексная система обучения была отменена.

В 50-е годы межпредметные связи в основном рассматривались с точки зрения политехнического обучения, а также связи с жизнью и трудовой деятельностью.

В 60-е годы был отмечен очередной подъём интереса к проблемам межпредметной интеграции. В это время при Академии педагогических наук СССР создаётся лаборатория межпредметных связей под руководством профессора В.Н.Фёдоровой. Повышенным вниманием проблема межпредметных связей (МПС) пользуется у дидактов, методистов, учителей. С проблемой МПС тесно связывают имена В.Н.Фёдоровой, И.Д.Зверева, В.Н.Максимовой, А.В.Усовой, Д.Н.Кирюшкина, М.Н.Скаткина, Б.П.Есипова и др. Разрабатываются общедидактические основы МПС, подводятся некоторый психологический базис, подготавливаются многочисленные методические разработки по реализации МПС в учебном процессе, изучаются всевозможные аспекты МПС.

На начальном этапе рассматривались парные межпредметные связи в связи с такими предметами, как физика-математика, физика-биология, физика-химия и т.д. Но очень скоро стало понятно, что реализация таких МПС является явно недостаточной. Тогда начали говорить о МПС в более широком понимании. Сложность проблемы МПС характеризует даже тот факт, что в статье «Межпредметные связи», входящей в Российскую педагогическую энциклопедию, написанной И.Д.Зверевым и В.Н.Максимовой, отсутствует строгое определение этого понятия. Хотя они указывают, что МПС «отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» (Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 562).

В разные периоды времени разные исследователи (И.Д.Зверев, Д.Н.Кирюшкин, Н.А.Лошкарёва, В.Н.Максимова, М.Н.Скаткин, А.В.Усова, В.Н.Фёдорова и др.) приписывали межпредметным связям различное значение, роль, цели, функции, задачи. МПС понимали как отражение межнаучных связей в содержании и методах обучения (В.Н.Фёдорова, Д.Н.Кирюшкин), как принцип обучения (В.Н.Максимова), как условие обучения (А.В.Усова, В.Н.Фёдорова), как средство обучения, способ обучения, особенность обучения, составляющую часть обучения, взаимную согласованность учебных программ и др.

Каждое из этих пониманий не определяло полностью сущности МПС, они лишь отражали

определённую часть рассматриваемой проблемы, которая в настоящее время превратилась, пожалуй, в одну из стержневых проблем общей дидактики, от решения которой зависит качество и эффективность современного школьного образования и направления его дальнейшего развития.

Несмотря это, в течение довольно длительно-го промежутка времени важность осуществления межпредметных связей недооценивалась как в педагогической науке, так и в школьной практике. В связи с последними изменениями в системе школьного образования МПС приобретает особую актуальность. Это обусловлено, с одной стороны, усилением интегративных тенденций в науке, а с другой стороны, — чисто дидактическими требованиями к качеству (полнота, глубина, прочность, осознанность, системность, целостность, гибкость и т.д.) знаний.

Многие авторы определяют МПС как дидактическое условие успешного обучения, причём у разных авторов это условие трактуется неодинаково. Так, МПС:

▲ это совпадение содержания учебных предметов, соответствующий объективным целям (И. Б. Бекбоев);

▲ являются дидактическим условием и средством глубокого и всестороннего усвоения основ наук в школе (Ю.И.Дик, И.К.Турышев);

▲ обеспечивают отражение в содержании школьных естественнонаучных дисциплин взаимосвязей, действующих в природе (В.Н.Фёдорова, Д.Н.Кирюшкин);

▲ выполняют роль дидактического условия повышения эффективности учебного процесса (Ф.П.Соколова);

▲ формируют у учащихся научные понятия и знания о методах учения (М.М.Левина);

▲ повышают научный уровень знаний учащихся, усиливают роль обучения и развития их мышления, творческих способностей формирования познавательных интересов (А.В.Усова);

Некоторые исследователи рассматривают МПС как проявление различных дидактических принципов:

✓ МПС — одна из форм принципа системности (И.Д.Зверев);

✓ МПС — дидактический принцип обучения (В.Н.Максимова).

Изменившаяся педагогическая парадигма требует рассмотрения исследуемой проблемы под новым углом зрения. В современных социально-экономических условиях на первый план выхо-

дят требования сохранения и развития личностных качеств ученика, развитие его творческого потенциала, ценностных ориентаций. На современном этапе развития общества необходим человек новой формации, способный к активному овладению знаниями, умеющий быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию и применять свои знания в различных нестандартных ситуациях.

Исходя из этого, межпредметные связи — дидактическое условие, способствующее отражению в учебном процессе интеграции научных знаний, их систематизации, и таким образом способствующее формированию научного мировоззрения учащихся, оптимизации всего учебного процесса в целом. Наряду с этим, межпредметная интеграция позволяет каждому учащемуся, опираясь на его ценностные ориентации, более полно раскрыть и реализовать личные потенциальные возможности.

В 80-е годы интерес к изучению интегративных процессов усиливается. В 80—90-е и последующие годы дефиниции «интеграция», «интегративный подход», «интегративный курс» становятся ключевыми словами многих кандидатских и докторских диссертаций, научных статей, монографий, публикуемых в центральной и региональной научной прессе советского и постсоветского пространства (И.Б.Бекбоев, Н.М.Воскресенская, Т.М.Гордиец, В.В.Гузеев, Б.Д.Комиссаров, О.М.Кузнецова, Э.М.Мамбетакунов, Т.В.Мухлаева, М.Пак, Д.В.Ровкин, С.А.Сергеёнок, Е.К.Страут, М.С.Субанова, Ю.С.-Тюнников, А.Ю.Хотунцев, Ю.Л.Хотунцев и др.). Эти процессы особенно активно происходят в естественно-научном образовании (И.Ю.Алексашина, И. Б. Бекбоев, В.С.Безрукова, М.И.Берулава, М.Е.Бершадский, А.Е.Гуревич, Ю.И.Дик, В.Р.Ильченко, Г.Г.Левитас, М.И.Махмутов, А.А.Пинский, М.С.Субанова, Л.В.Тарасов, Ю.С.Тюнников, А.В.Усова, А.Г.Хрипкова и др.). Организуется широкое обсуждение проблем интеграции в образовании, проводятся научно-практические конференции, дискутируют между собой целые научные школы, создаются новые концепции естественнонаучного образования, по-разному воплощающие идеи интеграции вообще и интегративных курсов в частности.

М.И.Берулава в своей книге «Интеграция содержания образования» рассматривает интеграцию содержания образования как содержательную систему, имеющую определённые функции и структуру, и как объективный педагогический процесс, предполагающий различные ступени

своего развития. Разработка теории интеграции содержания образования на содержательном уровне «предполагает конкретную разработку модели её структуры, которую представляют, находясь в отношении субординации и координации, её тенденции, направления, виды, типы, уровни и формы организации» /2/. Модель структуры интеграции содержания образования М.И.-Берулава представляет в виде структурной схемы: тенденции → направления → виды → типы → уровни → формы /2, с. 124/.

В качестве основных тенденций интеграции общеобразовательных и профессионально-технических дисциплин он выделяет «направления научного прогресса, характеризующие синтез науки, техники и производства и конкретизированные в соответствии со спецификой профессионального образования для конкретной отрасли производства» (там же, с. 109). Основным направлением интеграции естественных и технических предметов является технизация, а основным направлением гуманитарного и технического циклов является их гуманизация. Виды интеграции определяются тем, какие конкретные предметы участвуют в интеграционном взаимодействии (там же). Типы интеграции: *общеметодологический* (основан на усилении интегративной роли философии в системе научного знания); *общенаучные* (понятийный, методический, проблемный, стержневой, методологический); *частнонаучные* (трансляционный, объектный, проблемный, переходный) /2, с. 110/. В качестве форм реализации дидактической интеграции при этом могут выступать формы организации учебных занятий (урок, семинар, лекция и т.д.) /2, с. 123/.

Некоторое время указания на осуществление МПС присутствовали непосредственно в программах общеобразовательных школ, рекомендованных Министерством просвещения СССР. Впервые они стали упоминаться в 1981 году, но вследствие отсутствия системы, одностороннего характера, случайности отбора межпредметных тем они не обеспечивали в должной мере идеи межпредметных связей. В 1985 году межпредметные связи стали указываться в обобщённом виде в конце разделов программы.

В 70—80-е годы в методических журналах появились примерные программы курсов повышения квалификации учителей, включающие в себя изучение вопросов, касающихся МПС. Например, в программе курсов повышения квалификации, составленной А.Е.Мароном, имеется тема

«Межпредметные связи и их роль в формировании системы знаний». В рамках этой темы учителям предписывалось изучить следующие вопросы: «Виды межпредметных связей по временному критерию: сопутствующие, предшествующие, перспективные. Межпредметные связи как основа формирования системы знаний. Формирование естественнонаучной картины мира — главная задача межпредметных связей. Структура связей между физикой, математикой, химией, трудовым обучением. Значение опорных математических знаний при формировании физических понятий и в процессе решений задач по физике. Применение математических методов при обосновании отдельных физических выводов и закономерностей. Формирование у учащихся понятий о функциональной зависимости величин при изучении физики. Влияние межпредметных связей на формирование понятия о строении вещества. Система межпредметных связей при изучении физики» (Марон, 1981, с. 90).

В программе А.С.Фомченко, Г.В.Дорофеева, К.И.Дуничева для повышения квалификации учителей математики по теме «Межпредметные связи» рекомендовалось изучение следующих вопросов: «Значение и виды межпредметных связей. Анализ внутрипредметных связей в IV—V, VI—VIII, IX—X классах. Значение взаимосвязи предметов естественно-математического цикла в формировании научного мировоззрения учащихся. Использование математического аппарата в курсе физики. Решение задач физического содержания на уроках математики. Значение математических умений и навыков в работе с таблицами и вычислительными приборами для занятий по физике. Связь геометрии и черчения. Применение математического аппарата в химии, астрономии, географии, биологии, рисовании. Система работы учителя по реализации межпредметных связей в процессе обучения математике» (Фомченко, Дорофеев, Дуничев, 1977, с. 57).

В середине 90-х годов отчётливо появилась ещё одна тенденция в развитии образования, связанная с дальнейшим развитием интегративных тенденций в рамках традиционного дисциплинарного подхода к построению системы образования. Эта тенденция предполагала разумное дополнение системы фундаментальных учебных предметов в школьном обучении интегративными, являющимися при этом лишь составной частью системы реализации межпредметных связей, возможности создания содержания естественнонаучного образования, оптимально включающего в себя интегративные и предметно-дифференцированные компоненты.

По нашему мнению, в настоящее время дидактика межпредметных связей выделилась в особую область дидактики, приобрела явные черты относительно самостоятельной области знаний со своими специфическими особенностями. На основе анализа исследований, посвящённых межпредметным связям, представляется возможным выделить следующие основные аспекты дидактики межпредметных связей:

- ▲ источники и движущие силы развития дидактики межпредметных связей;
- ▲ содержательные основы межпредметных связей;
- ▲ деятельностные основы межпредметных связей;
- ▲ психологические основы межпредметных связей;
- ▲ организационные и методические основы межпредметных связей;
- ▲ перспективы дальнейшего развития межпредметных связей.

Каждый из этих аспектов сам по себе заслуживает отдельного рассмотрения и представляет собой важную проблему.

Рассматривая различные аспекты, важные для изучения различных дисциплин, можно выделить различные виды МПС (схема «Виды межпредметных связей»). Они могут осуществляться:

- ▲ по направлениям, соответствующим целям обучения;
- ▲ по линии образовательных функций обучения (соответственно разным видам научных знаний может быть последовательно осуществлён межпредметный синтез содержания учебных предметов);
- ▲ по линии развивающих функций обучения (общих способов действий, умений, навыков);
- ▲ по линии воспитательных функций обучения (общих учебно-воспитательных задач и соответствующих им видов идеологических знаний, элементы которых включены в различные учебные предметы).

Особым вопросом при изучении интеграции в образовании является также проблема построения её психологических основ. Ключевыми понятиями в исследовании психологических механизмов интеграции знаний являются «мышление», «учебная деятельность», «связь», «ассоциация», «интеграция», «синтез».

Дальнейшее изучение их содержания, структуры, отношений с другими психологическими по-

нятиями обеспечит продвижение в понимании сути изучаемой проблемы. Изучение содержания интеграции заставляет ещё раз переосмыслить её цели с точки зрения динамики психических процессов; выделить и описать мотивационную сферу осуществления деятельности по междисциплинарной интеграции, средства, методы, формы, их зависимость от возрастных особенностей учащихся; даёт возможность понять, насколько это вообще возможно; выявить процессы мышления, ведущие к интеграции; увидеть предполагаемый результат интеграции, опираясь на выводы и рекомендации исследователей ведущих психологических школ.

Важнейшими источниками дидактики интегративных курсов, как показывают многочисленные исследования, являются:

▲ социальный заказ (общество в соответствии со своими потребностями определяет цели образования);

▲ логика научного познания (комплекс наук и научных направлений, возникших в результате развития процессов интеграции в естествознании; логика развития естественнонаучного образования и интегративные процессы, протекающие в нём);

▲ педагогические науки (требования к качеству и эффективности обучения и воспитания, необходимость формирования у учащихся единой естественнонаучной картины мира);

▲ современные психологические науки.

Несмотря на уже достигнутые на сегодняшний день результаты, программу построения психологических основ междисциплинарной интеграции нельзя считать окончательно завершённой. Но только со знанием психологических основ интеграции окончательно решается проблема роли МПС в процессе обучения, выявления условий их успешной реализации. Без этого невозможно решить проблемы, связанные с конструированием, экспериментальной проверкой интегративных курсов.

Лидером интеграции естественных наук была и остаётся в настоящее время физика, несмотря на повышение в обществе статуса некоторых других наук. Её лидирующее положение объясняется фундаментальным характером физических знаний, общностью основных её законов для всех естественных наук, глубоким методологическим содержанием, универсальностью её интегративных функций.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что все формы развития процессов интеграции и дифференциации научного знания зависят от множества объективных и субъективных факторов, в том числе от потребностей общества, сущности изучаемых объектов, состояния самих наук, господствующего мировоззрения и т.д.

Как решаются вопросы назначения или функциональной роли различных способов интегра-

Виды междисциплинарных связей



ции и, в частности, места интегративных курсов в профильном образовании? Это проблема, требующая рассмотрения в другой научной статье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекбоев И.Б. Инсанга багыттап окутуу технологиясынын теориялык жана практикалык маселелери. — Б., 2004. — 384 с.
2. Бериулава М.И. Интеграция содержания образования. — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — 192 с.
3. Груздева И.В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере естественно-научного образования). // Гуманистический потенциал естественнонаучного образования: Сб. научных трудов кафедры теории и методики СПб.ГУПМ. / Под ред. И.Ю.Алексашиной. — СПб., 1996. — С. 70—80.
4. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. — М.: Народное образование, 2001. — 124 с.
5. Данилюк А.Я. Учебный предмет как интегрированная система. // Педагогика, № 4, 1997. — 24—28.
6. Дик Ю.И., Пинский А.А. Интеграция учебных предметов. // Советская педагогика. — № 9, 1987. — С. 42—47.
7. Зверев И.Д. Практическая дидактика для учителя: Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 256 с.
8. Максимова В.И. Межпредметные связи в процессе обучения. — М.: Просвещение, 1988.
9. Мухлаева Т.В. Освоение методологических основ интеграции содержания образования как условие профессионального роста учителя: Дис. канд. пед. наук. — СПб, 1996. — 222 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993.

11. Соколова Ф.П. Мотивация учебной деятельности в проекте «Естествознание как ноосферное образование». // Проблемы мотивации в преподавании предметов естественнонаучного цикла: Сборник. — СПб.: ГПУ им. А.И.Герцена, 1998. — 541 с.

12. Усова А.В. Межпредметные связи в условиях стандартизации образования. // Наука в школе. 1999, № 3.

13. Фёдорова В.И. Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи (На примере естественнонаучных дисциплин средней школы). — М.: Педагогика, 1972. — 152 с.

Резюме

Макалада Кыргызстан Республикасында мектепте билим берудегі оку пәндерінің интеграциясының проблемалары каралады.

Ғылыми-педагогикалык және ғылыми-әдістемелік әдебиетті талдау негізінде мектепте билим беру жүйесінде оку пәндерін интеграциялаудың мүмкінді нұскалары ұсынылды. Оқушылардың бойында әлемнің тұтас ғылыми картинасын калыптастырудағы интеграцияның мәні туралы, олардың ғылыми-теориялық ойлауын, танымдық қызығушылығын дамыту.

Summary

This article considers the problems of integration of training subjects within the framework of school education in the Kyrgyz Republic.

Based on the analysis of the scientific-pedagogical and research-methodological literature, the possible options for integration of training subjects within the system of school education are proposed. The article attributes the importance to integration in the formation of pupils' comprehensive scientific world view, development of their research and theoretical thinking and cognitive interests.

Г. Т. ЯДГАРОВА

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

(результаты экспериментального исследования в Узбекистане)

В современных условиях развития общества, рынка труда, сферы образования актуальное значение имеют задачи формирования профессиональных намерений учащихся школ и психологического сопровождения выбора ими профессии. Практическое решение этих задач тесно связано с полным переходом Республики на 12-ти летнее образование /3/, включающего две ступени: «общее среднее образование» (девять лет обучения в общеобразовательной средней школе) и «среднее специальное, профессиональное образование» (три года обучения в академическом лицее или профессиональном колледже).

Академические лицеи и профессиональные колледжи являются новыми типами образова-

тельных учреждений системы среднего специального, профессионального образования, которая утверждена Законами Республики Узбекистан «Об образовании», «О Национальной программе по подготовке кадров» /1;2/. В связи с этим в работе школьных профконсультантов было предусмотрено широкое разъяснение учащимся старших классов, их родителям необходимости выбора профессии, специальности и обязательного поступления в академический лицей или профессиональный колледж, перспектив обучения в данных образовательных учреждениях.

Эти перспективы заключаются в том, что академический лицей дает среднее специальное, профессиональное образование в соответствии с

Государственным образовательным стандартом, обеспечивает интенсивное интеллектуальное развитие, углубленное, профильное, дифференцированное, профессионально ориентированное обучение с учётом возможностей и интересов учащихся. *Профессиональный колледж* дает среднее профессиональное образование в рамках действующего образовательного стандарта; обеспечивает углубленное развитие профессиональных склонностей, умений и навыков учащихся, обретение одной или нескольких специальностей по выбранным профессиям /2, с48-49/.

В старшем школьном возрасте, когда учащиеся начинают осознавать необходимость выбора профессии и учебного заведения, они задают себе и родителям вопросы: «Кем быть?», «Какую выбрать профессию?», «В какое учебное заведение поступить после школы?» Эти вопросы являются наиболее важными в данный возрастной период их жизни. В связи с этим большое значение имеет формирование профессиональных намерений учащихся, которые значительно влияют на выбор ими конкретной профессии и учебного заведения (академический лицей или профессиональный колледж). Понятие «*профессиональное намерение*» определяется нами как сознательное стремление учащегося к достижению конкретных целей: осуществить выбор профессии с учетом своих индивидуальных интересов, возможностей и способностей; приобрести профессию в колледже; работать по данной профессии после его окончания. Если в период обучения в школе профессиональные намерения учеников связаны в основном с предстоящим выбором профессии, то после окончания школы и перехода в колледж, профессиональные намерения обучающихся могут стать мотивационными факторами, активизирующими их учебно-познавательную деятельность, побуждающими к построению и реализации дальнейших профессиональных и жизненных планов.

Социально-психологические аспекты профориентационной работы и профконсультирования в связи с профессиональным самоопределением и намерениями учащихся рассматривались в работах и научных публикациях узбекских психологов (М.Г. Давлетшин, 1998; Р.И. Суннатова, 2001; С.Алимходжаева, Ф. Хайдаров, 2009). Как отмечает Р.И. Суннатова, «в программе профконсультации выделяются три аспекта: информационный, диагностический и собственно консультативный. Информационный аспект, включает

беседу о правилах выбора профессии, анализ типичных ошибок, совершаемых при выборе, знакомство с классификацией профессий. Диагностический аспект, включает выявление профессиональной направленности и особенностей развития познавательных интересов, наличия и степени сформированности профессионального плана, особенностей мотивации, а также анализ индивидуально-психологических особенностей учащихся. Собственно консультативный аспект представляет собой заключительную часть первичной профконсультации, которая проводится в форме беседы»/6, с 6/.

В нашем исследовании мы руководствовались рекомендациями автора, которые даны в методическом пособии для практических психологов, в частности указанных аспектов профконсультирования учащихся.

Эмпирические данные и результаты исследования показывают, что профессиональные намерения учащихся в большей мере формируются в процессе профориентационной работы, а также под влиянием их родителей. Большое значение имеет работа и школьных психологов, выполняющих функции профконсультантов. Вместе с тем на формирование профессиональных намерений учащихся и выбор ими профессии могут повлиять различные факторы: социальные, экономические, социально-психологические, информационные (СМИ), социально-демографические, индивидуальные личностные и др. В нашем видении мы конкретизируем и выделяем следующие, наиболее действенные факторы:

- «престижность образования» и «престижность профессии» (в общественном и личном мнении);

- «семейный фактор» (социальный и профессиональный статус родителей, уровень их образования, традиции и материальное положение семьи, отношение отца и матери к профессиональному будущему детей);

- «средства массовой информации» (информация о профессиях и сферах профессиональной деятельности в теле, радиопередачах, Интернете, газетах, журналах, рекламных изданиях и видеороликах);

- «профессионалы» (общение с профессионалами специалистами и педагогами как представителями определенных профессиональных групп);

- «подростковая группа» (общение со сверстниками в неформальной или формальной подро-

стковой группе: классе, спортивной команде, школьном или внешкольном кружке);

- «личностный фактор» (интересы, намерения, склонности, общие и специальные способности, черты характера, направленность личности);

Влияние данных факторов обуславливает социально-психологические особенности формирования профессиональных намерений учащихся, а также выбора профессии, которые необходимо рассматривать с учетом преемственности образования и профориентации на двух ступенях обучения «общеобразовательная школа – профессиональный колледж». При этом мы выделяем особенную роль «семейного и личностного факторов» как наиболее значимых для родителей и самих учащихся. Личностный аспект профессиональной ориентации связан, в первую очередь, с сознательным выбором профессии, соответствующими интересами, намерениями, склонностями, способностями, индивидуальными особенностями личности каждого ученика старшего школьного возраста.

На наш взгляд, главная задача состоит в том, чтобы развивать у подростка способность принятия им собственного самостоятельного, а не навязанного извне решения. Вместе с тем на принятие решения подростком о выборе той или иной профессии могут повлиять мнения его родителей и других членов семьи, а также профессиональные традиции данной семьи и отношения отца и матери к выбору профессии сына или дочери. С этой точки зрения, интерес подростка к определенной профессии может быть вызван интересами и заботой, равнозначно как отца, так и матери о его профессиональном будущем. Поэтому в нашем исследовании уделялось особое внимание работе с родителями.

В исследовании участвовали родители: всего 182 респондента в возрасте от 35 до 55 лет. Из них: 114 матерей (62,7 %) и 68 отцов (37,3 %), с которыми были проведены беседы и анкетные опросы.

В целях выявления отношения родителей к детям (в связи с выбором ими профессии) нами была разработана и применялась специальная анкета, состоящая из 20 вопросов. Примеры отдельных ключевых вопросов: «Считаете ли Вы, что правильный выбор профессии повлияет на будущее положение ребёнка в обществе?», «Знакомы ли Вы с современными условиями обучения в профессиональных колледжах?», «Обсуждаете ли Вы между членами семьи выбор профессии Вашего ребёнка?», «В чём заключается наи-

более трудная проблема при выборе профессии Вашим ребёнком?», «Оцените выбор профессии ребёнком по 5-ти балльной системе (чем выше Ваша удовлетворенность его выбором, тем больше балл)».

На основании ответов родителей были получены данные, которые характеризуют их положительное отношение к правильному выбору профессии и будущему положению ребенка в обществе (92,5 %); заинтересованность родителей условиями обучения в колледжах (71,6 %) и то, что они обсуждают между членами семьи выбор профессии ребенка (83,6 %). Однако ответы части родителей, показывают, что они не знакомы и не интересуются условиями обучения в профессиональных колледжах (23,8 %), а также ещё не обсуждали между членами семьи выбор профессии ребенка (11,9 %). По отрицательным и неопределенным ответам на все вопросы анкеты («не знаю», «затрудняюсь ответить», всего 30 %) можно полагать, что родители *безразлично относятся к будущей профессии ребенка.*

В чём причина безразличия родителей? Может быть, из-за имеющихся проблем социального и экономического характера, отсутствия необходимой профессиональной информации они не могут привить интерес у ребенка к той или иной профессии, дать ему нужные советы.

Полученные данные опроса родителей показывают, что наиболее трудными проблемами, по их мнению, являются: «отсутствие рабочих мест по выбранной профессии» (46,2 %) и «недостаточная информация у ребенка о профессиях» (18,0 %). В проведенных беседах выяснилось, что дети выбирают некоторые профессии, по которым не смогут трудоустроиться в дальнейшем, имея в виду вообще наличие соответствующих рабочих мест на рынке труда (предприятия всех видов собственности, организации, учреждения, службы), а если они имеются, то уже заняты работающими квалифицированными специалистами.

Вторая по степени значимости проблема – это отсутствие достаточно полной профинформации о современных профессиях, которая бы раскрывала для подростков их содержание, необходимые профессиональные знания, навыки и умения, а также профессиональные требования, предъявляемые к человеку. Это связано как с отсутствием в продаже справочников профессий и специальностей, так и со слабой постановкой профориентационной работы в отдельных общеобразовательных школах.

Другие проблемы (по количеству их выбора респондентами) являются не столь значимыми, однако следует обратить на них внимание, так как в каждом отдельном случае наличие определенной проблемы является одной из причин затруднений в выборе профессии ребенком. Например, «разногласия между выбором профессии ребенком и моим выбором» (8,5 %) дают основания полагать, что родители не учитывают интересы, желания и индивидуальные особенности сына или дочери, игнорируют свободу выбора профессии и право ребенка на его самостоятельное осуществление. Наличие в семье «финансовых проблем» (9,0 %) может значительно повлиять на выбор профессии, специальности, особенно если ребенок намерен поступить в академический лицей и затем продолжить обучение в вузе. В этом случае нет гарантий того, что ребенок после окончания лицея сможет поступить в вуз, где будет учиться за счет государственных средств. Если же он поступит учиться на контрактной основе, то по причине финансовых проблем семья не сможет оплачивать его обучение. В связи с этим некоторые родители считают, что их ребенку следует выбрать профессию, по которой он после окончания школы будет бесплатно обучаться в профессиональном колледже.

При выборе профессии ребенком родители, прежде всего, обращают внимание на его «интересы и намерения» (50 %), а также на «знания, способности и будущее образование ребенка» (15,2 %). Эти данные показывают, что родители в большей мере учитывают интересы и намерения своих детей, оценивают их знания и способности как факторы, способствующие формированию профессионального намерения и выбору профессии, получению образования в соответствующем образовательном учреждении (колледж, лицей, вуз).

Ответы родителей на другие вопросы анкеты показывают, что выбор профессии ребенком они связывают с «профессиональными традициями семьи» (3,5 %), «финансовым положением семьи при выборе учебного заведения» (5,3 %), «близким расположением учебного заведения» (2,5 %), «желанием добиться ребенком того, чего не смогли добиться сами» (4,0 %). На наш взгляд, все эти факторы, несмотря на их небольшую статистическую выраженность, следует учитывать при изучении роли семьи в формировании профессионального намерения и подготовке подростка к выбору профессии, соответствующего образовательного учреждения.

Для более углубленного изучения отношения родителей к выбору профессии детьми нами были предложены вопросы, ответы на которые позволяют выявить их оценочные суждения о выборе профессии ребенком и значении родителей в этом выборе по 5-ти балльной системе. Полученные сведения показывают, что большинство респондентов отдали предпочтение высокой оценке выбора профессии ребенком (5 баллов - 73,1 %), а также значению родителей в этом выборе (5 баллов - 88,0 %). При выставлении оценок родители учитывали интересы ребенка (47,8 %), его социальное положение (7,6 %) и свое собственное желание (5,9 %). Однако часть родителей (38,8 %) не смогли объяснить, чем обусловлены отмеченные ими баллы.

Основные выводы, полученные нами на основании анализа результатов проведенного экспериментального исследования, сводятся к следующему:

1. Можно утверждать, что адекватный выбор профессии влияет на будущее положение ребенка в обществе и этому способствуют осведомленность родителей об условиях обучения в профессиональных колледжах, а также обсуждение между членами семьи вопросов выбора профессии ребенком.

2. Наиболее трудными проблемами, которые отмечают родители в связи с профессиональным намерением и выбором профессии ребенком, являются: отсутствие рабочих мест по избранной профессии, недостаточная информация у ребенка о профессиях. В отдельных случаях — это разногласия в выборе профессии между ребенком и его родителями, финансовые проблемы семьи.

3. При выборе профессии ребенком родители обращают внимание на его интересы и желания, знания, способности и возможности получения профессионального образования. Вместе с тем, определенную роль играют профессиональные традиции семьи, близкое расположение профессионального учебного заведения, желание родителей чтобы их ребенок добился того, чего они не смогли достичь сами.

4. Выявленные оценочные суждения большинства родителей «о выборе профессии ребенком» и «значении родителей в этом выборе», характеризуются выставлением высоких оценок (5 баллов), что объясняется ими, прежде всего, в связи с учетом интересов и намерений ребенка, а также социального статуса семьи и собственного желания родителей.

5. Отрицательные или неопределенные ответы: «не знаю», «затруднюсь ответить» являются показателями безразличного отношения родителей к проблемам, связанным с выбором профессии детьми, недостаточной заинтересованности и заботы об их профессиональном будущем (образование, специальность, работа).

6. В целях формирования профессиональных намерений учащихся школ следует учитывать ведущую роль «семейного фактора», детерминирующего данный процесс и осознанный выбор профессии. Социально-психологическое объяснение действия этого фактора характеризует взаимосвязь отношения родителей к выбору профессии ребенком и собственного их желания (в частности, добиться того, чего они не смогли в жизни сами). В целом, сама семья, её психологический климат, материальное состояние, профессиональные традиции, а также обсуждение членами семьи будущей профессии ребенка являются необходимыми условиями формирования профессионального намерения и выбора им профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (от 29.08.1997 г.) / «Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана». – Ташкент: «Шарк», 1997. С. – С. 20-31.
2. Закон Республики Узбекистан: «О Национальной программе по подготовке кадров» (от 29.08.1997 г.) / Нормативно-законодательная база среднего специального,

профессионального образования: обзор и предложения по её развитию. – Ташкент: ИРССПО, 1999. – С. 36 - 62.

3. Постановление Президента Республики Узбекистан: «О дополнительных мерах по полному переходу на двенадцатилетнее образование и своевременной подготовке вновь вводимых и реконструируемых объектов профессиональных колледжей и академических лицеев г. Ташкента к 2007 – 2008 учебному году» (от 1.05.2007 г., № ПП – 633).

4. С. Алимходжаева. Ф.Хайдаров. Касб-хунарга йўналтиришнинг ижтимоий-психологик зарурияти // Мактаб ва ҳаёт (Школа и жизнь). – № 1. – 2009 й. – 13-15 б.

5. Давлетшин М.Г. Психологические аспекты отбора учащихся в новые типы средних специальных учебных заведений (лицей, колледжи). – Ташкент: ТГПУ им. Низами, 1998.

6. Суннатова Р.И. Профориентационное консультирование: методы, проблемы и возможности. Пособие для практических психологов. – Ташкент: ТГПУ им. Низами, 2001. – 79 с.

Резюме

Мақалада автор болашақ мамандық таңдаудағы оқушыларға әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларға талдау жасайды. Мақала тәжірибелік зерттеу деректерінің негізінде жазылған.

Summary

The article touches upon the main problems of social and psychological peculiarities of formation of pupils professional development. There have been underlined and concretized inner and outer factors influencing on their intention to be professionally developed. The role of a "family factor" in choosing and directing the high school children to find a right future profession. The description of parents survey results show their childrens' attitudes and interests in choosing their profession.

У.А. УАҚПАЕВА

ОҚЫТУ ІС-ӘРЕКЕТІНДЕ СТУДЕНТ ТҮЛҒАСЫН ДАМЫТУДА МӘТІНДІ БЕЙІМДЕУДІҢ ТИІМДІЛІГІ

Көптеген психологиялық зерттеулерде тұлға мәселесінің көп қырлылығы ескеріледі. Оқыту үрдісіндегі тұлғаның дамуы бірлескен диалогтық танымдық іс-әрекеттің қалыптасу мүмкіндігімен анықталады, яғни оқытушы мен студенттердің арасындағы танымдық өзара әрекеттестіктің құрылымына байланысты келеді. Сонымен қатар мәтіннің психологиялық құрылымын ұғынуда әрбір оқыту іс-әрекетіне қатынасушы тұлғалардың жалпыға бірдей ортақ мүдделерінің және бірыңғай мақсаттарының болуы қажет. Оқыту үрдісінің тұтас тиімділігі әлі күнге дейін өзекті мәселе болып отыр. Оқыту үрдісінің тиімділігі

мәселесі дидактикалық жүйе ретінде арнайы жүйелі психологиялық зерттеуді талап етеді.

Оқытушылар дәріс оқуда тиісті тақырыпқа қатысты мәтінді бағдарламаға және жос- парға сәйкес алдын-ала бейімдеп алады, себебі бейімдеу барысында бірнеше әдебиеттерді пайдалануға тура келеді. Бұл оқытушылардың күнделікті іс-әрекетіндегі үрдіс, бұдан басқа мәтінді бейімдеу үлкен көпшілік аудиторияларында сөз сөйлеуде, ғылыми зерттеу жұмыстарында шетел тілінен енген әдістемелерді экспериментте қолдануда, сондай-ақ, ғылыми зерттеу еңбектерінде және аударма саласында да кездесіп тұрады. Бірақ, көп

жағдайда мәтінді бейімдеудің шарттарын, талаптарын ескермейміз, атап айтқанда мәселенің теориялық тұрғыдағы түсінігі және этнопсихологиялық тұстары жадымыздан шығып кетеді. Сол себепті бұл мақаланы жазудағы мақсат — мәтіннің психологиялық құрылымы және мәтінді бейімдеу деген мәселенің теориялық жағын қарастыру.

Ең алдымен, «бейімделу» деген атауға түсініктеме берейік. Студенттерге «Түйсіну» тақырыбы бойынша дәрістер оқығанда, түйсінудің өзара байланысын баяндаған кезде бейімделу «адаптация» терминімен беріледі, бұл ортаның жағдайларына организмнің құрылысы мен қызметтерінің және оның ағзалары мен жасаушаларының бейімделуі, түрлері - сенсорлық бейімделу, әлеуметтік бейімделу. Біз осы әлеуметтік бейімделу әңгімеленеді. Мәтінді бейімдеуде оқытушы мен студенттің мақсаттарының, құнды нәрселерді көздеуі - ріннің үйлесімді болуы шарт. Топтың рөлдік құрылымына енетін тұлғалардың тілін, ділін, мәдениетін, әдет-ғұрып, салт-саналарын, дәстүрлерін меңгеру мүмкіндігі.

Әлеуметтік бейімделудің зерттелуінің тарихына келетін болсақ, XX ғасырдың 30-40 жылдарындағы необихевиоризм бағытында Н.Миллер, Дж.Доллард, Р.Сире және басқалар айналысқан болса, ал психоаналитикалық психологияның өкілдері Р.Бенедикт, М.Мид мәдени антропологиямен байланыстырып зерттеген. Сондай - ақ психосоматикалық медицинада Ф.Александр, Т.Френч айналысқан. Бірақ бұл зерттеулерде тұлға мүддесі мен әлеуметтік орта қарама-қарсы қойылып қарастырылды / 1 /. Бұрынғы кенестік психология-да бірлескен іс-әрекет жағдайларында дәрежесі бойынша бейімделуді деңгейлер мен кезеңдерге бөлді.

Негізінде қазіргі заманның студент жастарының бейімделу үрдісінің негізгі типтерін қалай анықтаймыз? Біріншіден, оқыту үрдісінде белсенділікті меңгеруімен сипатталатын тұлғаның типі, бұл тұлғаның қажеттіліктері мен мотивтерінің құрылымымен анықталады, екіншіден топтың мақсаттары мен құндылықтарын енжар, конформды қабылдауымен анықталатын тип. Тіпті осы тұжырымнан-ақ, көрініп тұр, озат студент пен үлгерімі төмен студенттің қайдан пайда болатындығы.

Келесі кезек мәтіннің психологиялық құрылымы туралы, нақтырақ айтқанда мәтін, мән, мағына, мағына құрылым, мағыналық қор туралы түсініктеме беріледі, өйткені осы ұғымдар мәтінді бейімдеудің теориялық тұстарын ашады.

Әрбір адам — индивид, өзінің елінің, ұлтының, қоғамның, белгілі бір топтың мәдениетінің нақтылы құндылықтарына ие болушы, қолданушы

болып табылады.

Мәтін нақты шындықтың өзі, ойлар мен әсерлердің шындығы. Мәтін жоқ жерде, зерттеу мен ойлаудың объектісі де болуы мүмкін емес. Егер мәтінді кең көлемде түсінсек, барлық жүйелік белгілер кешені сияқты, өнер тануда (музыкадан да, бейнелеу өнер саласының теориясы мен тарихы да) мәтін ісіне (өнер туындыларына) қатысты болады. Ойларды қозғайтын ойлар, әсерлерден туатын әсерлер, сөздер сөздерден туындайды. Мәтіндерді мәтіндер жалғастырады. Қоғамдық пәндердің жаратылыстану (табиғат жөніндегі) пәндерінен негізгі айырмашылығы осында, әйтсе де бұл арада өте алмайтындай шекара жоқ. Нақты ғылыми, былайша айтқанда, мәтіндерді құжаттандыру және мәтіндер жөнінде сын жазу — соңғы кездегі туған құбылыс (бұл қоғамдық ойлау жүйесіндегі болған бүтіндей төңкеріс). Ең алдымен сенім, бұл тек ұғынуды талап етеді, оның мағынасын беру. Біздің айтайық дегеніміз-қоғамдық ойлардың ерекшелігі, мәліметтердің мәтін түрінде берілгендермен жүзеге асырылғандарды басқа біреудің ойларына, мәндеріне, мағыналарына және т.б. бағыттау.

Кез-келген мәтіннің субъектісі, автор (баяндаушы, жазушы) бар.

Табиғи біркелкілік (мысалы, бармақтың таңбасы) және мәтіннің (таңбалық) қайталанбастығы. Мүмкін тек механикалық түрде бармақтың ізін қайтадан түсіру (бірнеше дана етіп), әрине әбден мүмкін, осындай механикалық қалыпта мәтінді қайтадан өңдеу (мысалы, қайта басып шығару); бірақ субъектінің қайта жаңғыртуы (оған қайта өрлеу, қайталай оқу, жаңаша орындау, цитат келтіру) мәтін үшін қайталанбас оқиға болып табылады, сөйлеу қарым-қатынасындағы тарихи тізбектің жаңа бір бөлігі болып саналады.

Бірақ мәтінді аударма саласында бейімдеудегі жағдайға келсек, еш уақытта мәтінді аяғына дейін аударуға мүмкін болмайды, өйткені потенциалды бірыңғай мәтіндердің мәтіні жоқ.

Мәтін өмірінің оқиғасы, яғни түпкі мағынасы екі түрлі тұрғыдағы түсініктердің екі субъектінің аралығында (шегінде) үнемі дамуы. Мәтін объективті дүниенің субъективті бейнесі, мәтін — бір затты бейнелейтін сананың көрінісі.

Мәтін қашан біздің танымымыздың объектісі болса, сонда біз бейнелеу туралы бейнелеуді айта аламыз. Бейнеленген объектіге басқа біреудің бейнелеуі арқылы бейімделген мәтінді ұғыну — бұл дұрыс бейнені бейнелеу /2/.

Мәтіннің психологиялық құрылымын зерттеудегі міндеттердің бірі — оның ішкі мазмұндық жағының мән - мағынасын ұғыну, сол

тұрғыдан бірлескен диалогтық іс-әрекеттің қалыптасу процесін зерттеу оқытушы мен студенттің (мәтінді қабылдаушының) іс-әрекеттерінің қайта құрылуы негізінде жүзеге асады. Шағын мәтіндердегі мағыналық дифференциалды анықтау, оларды меңгеруде кәсіби мамандықтың, бағдар мен тәжірибенің мағынасы менгерудегі рөлін айқындау болып саналады.

Қоғамдық ойлау стенограммасы (ауызекі сөзді сөзбе-сөз жазу, тәсілі) - бұл қашанда диалогты стенограмманың ерекше түрі, мәтінмен (зерттеудің пәні мен ойлап байқаудың) және жасалынатын бейімделген мәтіннің мағына жағынан тиянақты бөлігі, күрделі өзара әрекеті, мұнда ғалымның тану әрі бағалау ойлары жүзеге асады. Бұл екі мәтіннің тоғысуы - даяр және жасалып болған мәтіннің әсер тигізуі, олай болса, екі субъектінің, оқытушы мен студенттің жүздесуі.

Мағыналық құрылым үрдісін зерттеуге ең маңызды ой желісін бөліп алу қажет.

Бәрінен бұрын, мағыналық құрылымның негізгі қасиеттерінің белгіленуі, мағыналар ұғынықты, сонымен қоса сөздей берілген мазмұнға ұғынықты емес формалардың ырыққа көнбеуі мүмкін және іс-әрекетке бақылау, әрекет жасауға ниеттенуі мен мақсат құрылым мен мотивациялық үрдістерінде қатынасушының қызметінің іске асырылуы.

«Бір-бірінің аралық мақсаттарының өзара қайта құрылуы және оларды қабылдау, ойлау іс-әрекетінің алмасу үрдісінің негізінде жатыр. Мағыналардың жалпы қорының қалыптасуына жағдайдың тууы, дара мағыналардың өзара әрекеттесуіне әкеліп, дара мағыналардың жинағынан сапасы басым болатын, жаңа мағынадағы құрылымдарды тудырады», - деп жазған С.М. Жакыпов /3/. Бұл жерде автор оқытушы мен студенттің мақсаттары, субъективтік дара мағыналары туралы айтып отыр.

Мағыналық құрылымның жалпы қорының қалыптасуы (студентте) тек қана бірлескен іс-әрекетке қатысушылардың арасындағы алмасуға ғана емес, сондай-ақ, сөздей мағлұматтармен, сол сияқты сөздей емес (вербальды емес), көбінесе эмоционалды мағлұматтарға да негізделеді.

Психологияда мағына ұғымы алғаш XX ғасырдың басында В.Дильтейдің, Э.Шпрангердің, З.Фрейд пен А.Адлердің, ал кейіннен 1940 жылдары В.Франкл мен А.Н.Леонтьевтің еңбектерінде пайда болды. Осы ұғымды қолдану тек 1960 жылдың соңында және 1970 жылдардың басында ғана басталып, ал оның теориялық

жағынан рефлексиясы кейінірек жүрді. Зерттеу жұмысында мәтіннің психологиялық құрылымын психологияда әр түрлі амалдарды қарастыру ұсынылды, атап айтқанда, онтологиялық мәтіннің мағыналық құрылымы объективтік құбылыс ретінде (өмірде кездесетіндігі), субъективті (жекелей санада болуы) немесе субъект аралық (қарым-қатынас өрісіндегі диалогта болуы) қарастырылады. Іс-әрекеттік тәсіл мәтіннің психологиялық құрылымының көп пішінділігі мен «өтуіне» барынша баға беретін психологияда қазіргі таңдағы жалғыз ғана тәсіл. Мағына мен мәдениет ұғымдарының байланысы М.М. Бахтингке, басқа да көптеген авторларға айқын болды. Мағыналар мен оларды беру тәсілдері мәдениетте болмаса, басқа еш нәрседі табылмас еді. Мәтінді ұғынуға бейімдеу мәтіннің психологиялық құрылымына тәуелді. Мәтінді бейімдеуде қарастырылған мәселелер мыналар:

1. Адамның іс-әрекетінің нәтижесі ретіндегі мәтінді қабылдаудағы және ұғынудағы заңдылықтар.

2. Мәтінді ұғыну мен қабылдаудағы сатылар.

3. Ұғыну мен мәтінді қабылдаудағы өлшем бірліктері.

О.М. Копыленконың зерттеу жұмысында адамның іс-қорытындылары мәтінді» біздің танымымыздың нәтижесінің жалпы формасының болуы» тұрғысында ұғынуды зерттеген. Мәтіннің аталуында (заголовок) оның мағыналық құрылымының бейнеленетіндігін эксперимент жүзінде дәлелдеген О.М. Копыленко. Ұғынуды ойлай үрдісінің нәтижесі (мәтінді қолдануда, нақтылай айтқанда — мәнін ұғыну үрдісінде) деген пікірге тоқталады. Бұл үр - дістің алғашқы бөлігі — қабылдау, соңғысы - өзіндік ұғыну (немесе ұғынбау) болып табылады дей отырып, мына бір үлгіні ұсынады:

Қабылдау - _____ мәнін ұғыну _____
мәтінді ұғыну.

Пікір айтулардан мәтін құрылады, онда сөйлеуші мен тындаушының өзара әрекетінде өзінің қызметін жүзеге асырады. Мәтінді бейімдеп ұғынудың қажетті тиісті шарты — мәтіннің тұтастығы мен байланыстылығында. Мұндай қалыптасудың нәтижесінде мәнді қайта құру түзіледі: «индивид — іс-әрекет — тұлға» даму катары «тұлға — іс-әрекет — тұлға» катарымен ауыстырылады. Біз мұнда іс-әрекеттегі тұлғаның қалыптасуын ғана емес, соны мен қатар кері жүрісін — іс-әрекеттің өзіндегі себептерді көре аламыз. Бұл қайта құру тұлғаның субъект ретінде

іс-әрекетте көрінетін үрдістерінің сол арқылы реттеліп, өзін-өзі дамытудағы мақсатқа бағытталған қабілетінің қалыптасуының пайда болуын бейнелейді. «Нақтылы әлеуметтік жүйеде бірлескен танымдық іс-әрекет тұлғаның дамуын анықтайды, бірақ тұлға басқалардан барлық жақтан даралана отырып, өзінің дамуын анықтайтын іс-әрекетті, ал кейде өмір қалпын да өзі тандайды». Осыдан мынандай үлгі туындайды, мәтіннің бейімделуін қарастыру сөйлеуші оқытушыға (СО) ойларын, идеясын анық, нақтылы құруға, ал тындаушы-студентке (ТС) оны өте жақсы ұғынуына мүмкіндік береді /4/.

Кейбір зерттеушілер тәжірибе жүргізу барысында шетел ғалымдарының әдістемелерін қолданғанда, мәтінді халқымыздың өмір сүру салтына әлеуметтік ерекшеліктерге аса мән бермей, түпнұсқадағы мәтінді бейімдемей-ақ, сыналұшыларға ұсынады. Мысалы, тұлғаның психикалық күйі мен қасиеттерін диагностикалау үшін М.Цукерманның «Диагностика потребности в поисках ощущений» әдістемесі (16 сұрақ) қолданылады, осындағы төртінші сұрақтың екінші нұсқасында: «Я бы попробовал какой-нибудь из незнакомых наркотиков вызывающих галлюцинации». Сыналұшылар жеткіншек жасындағылар болатын болса, олардың сол сөйлемде келтірілген есірткіге деген қызығушылығының пайда болмауына кім кепілдік бере алады? Себебі, жеткіншектер үлкендерге өте еліктегіш келетіндігін біз білеміз. Олай болса, эксперимент жүргізушілер мәтін мәнін мағынаға айналдыруы тиіс, өйткені сыналұшы мен мәтін арасында қарым-қатынас орнайды /5/. Егер әдістеменің мәтіні түсінікті әрі өмір сүріп отырған қоғамдық нормаларға сайма - сай келсе, онда ол интерпретацияланған мәтін болып шығады. Мәтіннің мағыналық құрылымын анықтап айқындаудағы өзара әрекет де, сондай-ақ, тапсырманы орындаудағы тұлға аралық қарым-қатынас та жалпы бірлесіп бөлінген іс-әрекетке жеке іс-әрекеттерін ортақтастыруға негіз делген, бұл өзара әрекет барысында қалыптасатын жалпы мағыналық қормен, сондай-ақ, мағыналық өріспен де реттелінеді. Өзара әрекет барысында және жалпы мағыналық қорды құруда қатынасушылардың мағыналық құрылымдарының үйлестірілетіндігін тәжірибе жүзінде көз жеткіздік.

Сөз мағынаға емес, мәнге ие. Сөйлем де мағынаға ие бола алмайды, тек күрделі тұтас бірлікте — пікір айтылуларда мағынаны меңгеріп, контекстік қызмет атқарады. Сондықтан оқытуда «сөздің не-

месе сөйлемнің мағынасын айтып берші» деп сұрақ қою негізінде қате. «Осы сөзді, не сөйлемді қалай ұғынасың?» - деп сұрау орынды болады. Сонымен, ең бірінші оқушы ұғынын алып, сонан соң мағынасын айта алады. Мән — сөздермен белгіленген ақиқаттағы заттар мен құбылыстардың бейнесі. Мәтіндер арқылы берілетін мағыналардың меңгерілуінің өзі ұғынуға қиын түсетін күрделі процесс болып есептеледі. «Мағына болып саналатын сол мәдени дүниеге бейімделуді, соның негізгі арқауына бірігіп кетуді» мәдени мағынаны меңгеру жорамалдайды. Мағына өмірлік болмысқа қатынасуды, бірге қатысушылықты, қол астына алуды талап ете отырып, онда ол белгілі бір өзіндік адамдардың бірлестігінде мәдени процестің бірден-бір құпиясын, әрекеттерін, қылықтарын, ойлары мен сезімдерінің бейнелерін иеленуші ретінде өзінің мазмұны мен атқаратын қызметінің толық тұтастығында көрінеді. Бейімделген мәтінді ұғынудағы факторлар:

- мәтіннің мәліметтік — қарым-қатынастық толымдығы;
- мәтіннің қарым-қатынастық — жүйелік құрылымы;
- мәтіннің ой-өрісті, эмоционалды және еркін түрдегі хабарларды білдіруі;
- студенттің ұғымдар жүйесінің оқытушы мәтініндегі ұғымдар жүйесін ашудағы жуықтау дәрежесі;
- оқытушының баяндау тәсілі (стилі) мен студент стилінің тоғысу (жуықтау) дәрежесі;
- студенттің білім деңгейі, жас ерекшелігі, мамандығы, тәжірибесі;
- студенттің белгілі бір құндылықтарды көздеуі;
- мәтінді қабылдауда зейінге дұрыс бағыттаудың ұйымдастылуы;
- студенттің қабылдауының, есте сақтауының, ойлауының және қиялының ерекшеліктері.

Мәнге қарым-қатынас әрдайым диалогты. Ұғынудың өзі енді диалогты. Сөз болмаған жерде, тіл де жоқ, ал диалогтық қарым-қатынастардың болуы да мүмкін емес, олар тіпті пән немесе логикалық (жүйелік) шамалар (ұғым, пайымдау, пікірлерде) арасында да бола алмайды. Диалогтық қарым-қатынастар тілде көрініс табады, бірақ тілдер жүйесіне олар енбейді.

Тіл бөлшектерінің аралығында олардың болуы мүмкін емес. Сондықтан диалогтық қарым-қатынастардың өзгешелігі ерекше зерттеуді қажет етеді.

Сөйлеу түрлерінің құрылысының бірі ретінде біз диалогты бір жақты ғана ұғынамыз, диалог-

тық және монологтық сөйлеу түрінде, былайша айтқанда, сонда әрбір айтылған реплика (жауап, қарсылық білдірулер, ескертпелер) өзінше монологты (шектеулі кішігірім монолог), ал әр монолог көлемді диалогтың репликасы (белгілі ортадағы сөйлеу қарым-қатынасы) болып табылады.

Мәтін мағынасының ұғынықты болмауының тағы бір себебі, субъекті мен объектінің бірлескен әрекетінде байланыстардың бұзылуының салдары. Әдеби мен ғылыми мәтіндерді салыстырсақ, әдеби мәтіннің, мысалы бір романның аталуы оның мағынасын ашып бере алмайды, тек мәтін астарын - сюжеттік линияларды білдіреді. Ал, ғылыми мәтіннің аталуында оның мағыналық құрылымы бейнеленеді.

Сөйтіп, жоғарыда мәтінді бейімдеуде оның психологиялық құрылымын ұғыну туралы және мән, мағына, құндылықтар, мағыналық құрылымдар, мақсат құрылымдар сөз етілді. Мәтінді бейімдеудің психологиялық шарттары туралы арнайы зерттеу жұмыстары аз шамада. Оқыту үрдісі жүйесінің тиімділігін анықтайтын басты факторы болып, оқытушы мен студенттің өзара әрекеттестігі саналады. Байқағанымыздай, оқыту үрдісінде тұлғаның дамытылуы тек оқытушының студенттерге ұсынатын сабақ түрлеріндегі мәтінді бейімдеумен шектеліп қана қоймай, сонымен қатар таным нысаналарын бірлесіп қабылдаудан бастап, оқытушы мен студенттің танымдарының ең жоғары даму деңгейі - бірлескен ойлау іс-әрекетінің қалыптасуымен жүзеге асады, ал ол

өз кезегінде, бірнеше кезеңдерден тұрады. Себебі, ойлау процесі психикалық үрдістердің ішіндегі ең күрделісі. Оқыту үрдісінде студент тұлғасының дамуы тұлға құрылымындағы оң өзгерістермен, яғни сандық-сапалық өзгерістерімен айқындалады. Студент тұлғасының үйлесімді дамуы үшін қолайлы жағдай жасау міндеттері тұрады. Шөкірт қабілетінің дамуы-оқытушы мен студент тұлғаларының өзара әрекеттестігінің нәтижесі.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Краткий психологический словарь. / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 96.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. — М., 1986. — 484 — 485 б.
3. Жақыпов С. Оқыту процесіндегі танымдық іс - әрекет психологиясы. — Алматы, 2008. — 67 б.
4. Копыленко О.М. Роль смысловой структуры текста в его понимании. Автореф. ...канд. филолог. наук: Алматы, 1974. — 25 б.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара, 2006. — 78 — 81 б.

Резюме

В статье показаны исследования механизмов понимания психологической структуры текста, процесса формирования значений и их изменений в ходе осмысления текста.

Summary

The purpose of this work is to research mechanisms of understanding of psychological structure of a text, to learn the process of forming of the meanings and their change in the process of comprehension of the text.

Ж.А. АБИШЕВА, А.А. ҚАЛДЫБЕКОВА, Д.А. КУЛИМАНОВА

ОҚУШЫНЫҢ АҚЫЛ-ОЙ ӘРЕКЕТІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы заңының 8 бабында: баланың дені сау болып өсіп жетілуіне қажетті қолайлы қоршаған орта жасау; Мемлекеттік Қазақстан Республикасының заңдарына сәйкес балаларға тегін психологиялық көмектің көлеміне кепілдік беру; баланың өміріне, денсаулығына және қалыпты өсіп, жетілуіне зиян келтіретін кез-келген ғылыми тәжірибелер немесе өзге де эксперименттерге тыйым салынады делінген.

Бұл мәселеге байланысты елбасымыз Н.Назарбаев: өзінің биылғы Қазақстан халқына жолдауында

ында “Жаңа жағдайға сай біздің бәрімізді алаңдататын мәселе-білімді, кәсіби даярлығы бар адам тәрбиелеу ғана емес, қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті рухани және әлеуметтік адамгершілік мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады”, - деп атап көрсетті /1/.

Әр түрлі әлеуметтік-экономикалық формацияның, әрбір адамзаттың дәуірінің өзіндік ерекшеліктерімен құнды артына із қалдырды. Елімізде болып жатқан әр түрлі бағыттағы

өзгерістер егеменді еліміз жаңа ХХІ-ғасырдың табалдырығын аттап, білім беру жүйесін дамытуда біршама табыстарға қол жеткізуде. Жаңа ғасыр бөсеке ғасыры болғандықтан, әсіресе балаларды педагогикалық-психологиялық даму ерекшеліктерін қалыптастыру қоғамның өзекті мәселелерінің бірі болмақ. Міне, бүгінде ХХІ-ші ғасыр өзіне тән ерекше сипатқа ие. Атап айтқанда:

- Жоғары өндірістік-экономикалық технология;
- Өркениетті елдердің қатарына ілігуіне талпыныстардың болуы;
- Дүниежүзіне танылудағы жаһандану үрдісіне бейімделуі;
- Оқу-тәрбиелеу үрдісінде жаңа технологияның енгізілуі, қазіргі заманға сай компьютерленген жүйенің болуы, оқыту деңгейінің сапасының артуына жол ашылуы;
- Жергілікті халықтың зият деңгейінің артуы;
- Тәуелсіз жаңа мемлекеттің құрылуы.

Жоғарыда айтылып кеткен ерекшеліктерді ескере отырып, қоғамның ілгері қадам басқан зор талпынысына сәйкес, адамзат баласының өз уақытында, дәуірінде келесідегідей мәселелерге аса маңызды көңіл бөлу керек ететіндігіне көзіміз жетті.

- Қоршаған ортаның экологиясы (тірі және өлі табиғат, әлеуметтік-қоғамдық орта);
- Адам денсаулығын қорғау;
- Оқушының ақыл-ой әрекетінің қалыптасуындағы психологиялық ерекшеліктеріне әсері.

Жалпы білім беру жүйесіндегі және сынып ішіндегі оқушылардың ақыл-ой әрекетінің қалыптасуындағы психологиялық ерекшеліктері өзара нақты қарым-қатынасында анықтау зерттеу жұмысының негізгі мақсаты болып табылады.

Сондай-ақ, мектеп ұжымы, отбасы бала мәселелерін жан-жақты шешуге құзырлы түрлі мамандардың күшін біріктірумен және олардың қызметіне координация жасаумен де айналысады. Мектептегі мұғалімдер құзырына әлеуметтік тәрбиенің түрлі мәселелерін, зерттеу істерін де ұйымдастырып, сонымен бірге баланың ақыл-ой әрекетін қалыптастыра отырып дамытудың психологиялық ерекшеліктерін ескере білуі керек және ұжымдар мен түрлі психологиялық орталықтардың жұмыстарына да талдау жасауға міндетті. Осындай мәселелердің шешілуінде қазіргі заманның қоғамның сұранысына орай, осындай бағыттарда зерттеу жүргізген ғалымдар баршылық: (П.Натроп, П. Бергманн, Дж.Дьюи, Семенов және т.б.), ал адамның анықталған орта қажеттілігіне сәйкес табиғи дамуын, тәрбиеленуін (К.Магер, Х.Мискес, М.А.Галагу-

зова, А.В.Мудрик, Л.В.Мардахасв) зерттеген / 2,3,4/.

Бұл мәселеге қатысты А.Я.Варға, В.В.Столиннің ата-ананың балаға деген қарым-қатынасының тест-сауалнамасын жүргізіп төмендегідей алынған мәліметтерді көруге болады.

Әдістемені орындау үшін сыналушыларға тест-сауалнама мазмұны мен жауап парақ қағазы берілген болатын. Сауалнама құрылымы жоғарыда келтірілген 5 пункттен тұрады.

І-ші пункте «Қабылдау — қабылдамау». І-пункте балаға интегралды сезімдік қарым-қатынасты білдіреді. Бұл пункттің бір полюсінің мазмұны: бала ата-анаға қандай да болса ұнайды. Ата-ана баланың даралығын сыйлайды. Ата-ана баламен көп уақыт өткізуге тырысады, оның қызығушылықтары мен жоспарларын мұқұлдайды. Бұл пункте бойынша 8,8 пайызын құрады.

Екінші пункте полюсында: ата-ана өзінің баласын жаман, табыссыз, бейімсіз деп қабылдайды. Бала өзінің қабілетінің төмендігінен, ақылының аздығынан, бейімділігінің жамандығынан өмірде табысқа жетпейді деген сенімде. Көп жағдайда ата-ана баласына ашу, ызә, реніш сезімдерімен қарайды. Бұл пункт балалардан алынған сауалдарының 5,9 пайызын құрады.

«Кооперация» - ата-ананың қарым-қатынасының әлеуметтік-қалаулы бейнесі. Бұл пункт мазмұнамасы мынада: ата-ана баласының тірлігіне және жоспарларына қызығушылықпен қарайды, оған барынша көмек көрсетуге тырысады, жаны ашиды. Ата-ана баланың зияткерлік және творчестволық қабілеттерін жоғары бағалайды, баласын мақтан тұтады. Баласының тәуелсіздігін және ынтасын мадақтайды, онымен бірдей болуға тырысады. Ата-ана баласына сенімді, талқылау сұрақтарында оның көзқарасымен көруге тырысады. Зерттеу мәліметтерінің көрсеткіші бұл пункте 2,9 пайызын құрады. Бұл алынған мәліметтерді сараптай келетін болсақ, аз пайыздық көрсеткіштің көрсетілуі анасының баласына жеткілікті түрде онша көңіл бөлінбейтіндігі көруге болады. Оның өзі баланың ақыл-ой әрекетінің қалыптасуы мен денсаулық жағдайына кері әсер тигізетін көрсетеді.

ІІІ. «Симбиоз» - бұл пункте баламен қатынастың жеке аралық қашықтықты айқындайды. Бұл пункте 2,9 пайыздық көрсеткішін көруге болады. Ата-ана баласымен симбиотикалық қарым-қатынаста деп есептеуге болады. Бұл тенденцияға мынадай мазмұндама беріледі: ата-ана өзін баламен бір бүтін деп санайды, баланың барлық

қажеттіліктерін қанағаттандыруға, өмірлік қиыншылықтар мен реніштерден қорғауға тырысады. Ата-ана баласы үшін үнемі қорқып отырады, баланы әлі кішкентай және қорғаныссыз деп көреді. Нәтижесінде оқушының бойына ата-анасының үнемі қамқорлыққа алуы, баланың келешекте өз ісіне жауапкершілікпен қарау мүмкіндігінен айырылып, өзіне деген сенімсіздік тудыртып, "толықтырылымаған комплексті" қалыптастырады. Бала өсе келе жағдайларға байланысты тәуелсіздікке үйрене бастаған кезде ата-ана үрейі жоғарылай бастайды, өйткені ата-ана балаға ешқашан өздігінен тәуелсіздік берген емес.

IV. «Авторитарлық гиперсоциализация» - баланың іс-әрекеттерін бақылаудың түрін және бағытын 3,6 пайызын көрсетті. Бұл пунктте жоғары бал жиналса, ата-ананың қарым-қатынасында авторитаризм байқалады. Ата-ана баласынан сөзсіз бағыну мен тәртіпті талап етеді. Балаға өзінің еркін байлағысы келеді, ал оның көзқарасын аңғармайды. Баланы өз еркін танытқаны үшін жазалайды. Ата-ана баласының әлеуметтік жетістіктерін қадағалап жүреді және әлеуметтік табысты талап ететіндігі аңғаруға болады.

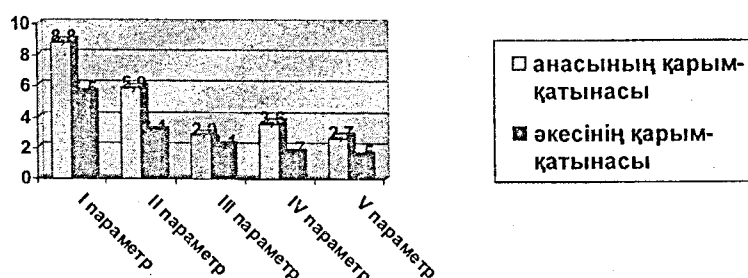
V. «Кішкентай жолы болмағыш» - ата-ананың баласын қабылдау мен түсіну ерекшеліктерінде 2,7 пайызын көрсетті. Бұл пункттің жоғары белгілері ата-ананың қарым-қатынасында баланы инфантилеуге тырысу, өзін әлеуметті түрде дәрменсіз деп есептеуге іс-әрекет жасайтыны байқалады. Ата-ана баласын өз жасынан кіші көреді. Баласының қызығушылықтары, ойлары, сезімдері ата-анасына балалық, шалағай болып көрінеді. Ата-ана баласына сенбейді. Осы үшін ата-ана баласын өмірлік қиындықтардан қорғауға тырысады және оның іс-әрекеттерін қатал бақылайды. Жоғарыда, келтірілген мәліметтердің көрсеткішіне сүйенетін болсақ, онда бала бойына невроз, үрей, жазалаудан алдын-ала қорқыныш сезімдерінің қалыптасуына әкеледі. Баланы неврастения күйіне душар етеді.

“Мектеп-оқушы көзімен” сауалнамасы бойынша сынып оқушыларынан алынған мәліметтердің зерттеу нәтижелеріне тоқалатын болсақ,, осы тақырыптың өзекті мәселелеріне жауап табуға болады. Әсіресе, мектепте тәртіп бұзған кезін болды ма?,- деген сауалдарға төмендегідей ақпараттарды берді 0,52%-0,88% ер балалар қыз балаларға қарағанда жиі осындай жағдайларға жиі болатындығы байқалды. “Мен жақсы оқитын едім, егер мұғалім, пәнге деген қызығушылығымды тудырса”. Бұл сауалдарға сыныптағы қыздар 0,82%, ал ұл балалар 0,78% құраса, б) берілген білімді сынып болып талқылауды ұйымдастырса ұл балалар 14%-, қыз балалар -0,22% қамтыды.

Қазіргі балаларды типтік бағдарламамен шектемей, оқушылардың өз бетінше жұмыстармен жұмыс істеуіне мүмкіндік беретін түрлі ақпараттар жүйесімен жұмыс істеуіне, атап айтқанда, интернеттермен, сөздіктермен, энциклопедиямен, т.б, бұқаралық ақпараттық деректерімен қамтасыз ету керек ететіндігін айтқымыз келеді. Бұның өзі балалардың жоғарыда сауалнамаларға берген жауаптарына талдау жасаған кезде айқын көруге болады. Балалар бойынан осындай танымдық қызығушылықтардың артуына, олардың ақыл-ой әрекеттерін қалыптастыруына септігін тигізіп, өзі-өзі дамытуына білуге ықпал ететіндігін көруге болады.

Мектепте қандай сабақтан тыс іс-шаралар өткізіледі?,- деген сауалдарға оқушылар мектептерде әр мейрамдарды өткізуге көңіл бөлгенеді, бірақта қоршаған орта мен денсаулықты қорғауға қатысты маңызды деректерді көп айтқанын қалар едік,- деп жауап бергендердің ойлары сыныпта 30,6 пайызын қамтыды. Мұғалімдермен осындай сұрақтар төңірегінде сұқбаттасқан кезде, алынған жауаптарында, мектепте сабақтан тыс уақытта іс-шаралар өткізілгенімен, оқушылар көңілінен шығатындай ақпараттар жеткізуге уақыт тапшылығы кедергі келтіреді. Кейбір кезендерде ескеріп отырса, көптеген ауруларды алдын-алуға болар еді,

А.Я.Варға, В.В.Столиннің ата-ананың балаға деген қарым-қатынасының тест-сауалнамасының нәтижелерінің гистограммасы.



мысалы, витаминнің дұрыс жетіспеушілінен, адам зейіні тұрақсыз кылуы, ағзада қан азайса, жүрек қан-тамырларының түрлі дертеріне шалдығуы мүмкін, ылғида бір бөлмеде болуы, таза ауада жиі болмауының салдарынан қан айналымы дұрыс болмай, мидағы қан тамырлары тарылып, түрлі бас ауруларына әкелетін болса, оның өзі баланың ақыл-ойының дұрыс қалыптасуып жетілуіне кері әсері тигізеді деген жауаптар алынды.

Мектеп мұғалімдерімен сұхбаттасқан кезде көз жеткізген мәселелеріміздің бірі, “мектеп қабырғасында ең маңыздысы баланың денсаулығын сақтауға көп көңіл бөлу” керектігін атап өтті. Мысалы, тағы да бір жауаптарда желдетілмеген бөлмелерде ылғида оқушылардың ұзақ уақыт отыруы, төмендегідей жағдайларға әкелуі мүмкін: әлсіздік, бас айналуы, анемия, ақырында баланың зейіні ауытқи бастайды деп жауап бергендері де кездесті. Сонымен қатар бала денсаулығы туралы әңгімеде мынандай кезеңдерді ескеруді керек етеді: “әсіресе” бірінші сменде таңертеңгі сабақтарға барады, өзіміз білетінде тамақ ішуге де зауқы соқпайды, оның үстіне адам ағзасы жарты күн бойы тамақ ішпеуге де дағдыланып алады. Бірақта, ол баланың ішкі мүшелігіне жағымсыз төмендегідей әсерлерін тигізеді: асқазанның ауруы, диофрагма, анемия, осының бәрі баланың баланың ішкі мүшелерінің түрлі дерттеріне әкеледі, еске сақтау әлсірейді, оның өзі ақыл-ой әрекетінің дамуына кедергі келтіреді, тамаққа ішуге зауқы соқпайды, бала әлсіз, ашуланшақ. еңбек етуге қабілеттілігі төмендейді.

Қазақстан аумағында тұратын үлкендердің, қарт адамдар, ересек адамдар, яғни әр жас шамасындағы адамдардың ықалы адамзаттың қауымдастығында табиғатпен бірге, қоршаған ортаның экологиясы, қоғамның экологиясы, тұлғаның экологиясы туралы көп көңіл бөлуді керек етеді.

Жалпы білім беру жүйесінде, түрлі әлеуметтік институттарда, отбасында мемлекеттің алдында өскелең ұрпақтың денсаулығын сақтау міндеттері ең басты мәселеге айналып отыр. Балалардың денсаулығын күшейту, олардың салауатты өмір салтын қалыптастыру, олардың мінез-құлқы мен жүріс-тұрысын, әрекеттерін саналы түрде реттей алуына, тек қана ата-аналары, мұғалімдері ғана емес, мектеп оқушыларына да мүмкіндік береді.

Ақыл-ой әрекетінің дұрыс қалыптасу үрдісіне түрлі факторлар әсер етуі мүмкін, тек қана мұғалімдердің сабақ беру ғана емес, сонымен қатар мұғалімдердің шығармашылық патенциалы жоғары бола тұрса да, түрлі функцияларды атқа-

ру керек бола тұрса да, оқушылардың жалпы көңіл —күйіне көңіл бөлу керек. Оқушылардың зиятты мүмкіндіктерін, даралық және жас шамасының ерекшеліктерін, оқу мотивациясын, мектеп бітіруші түлектердің ақыл-ой қабілетін мүмкіндіктерінің анықтаудың тәсілдері, әдістері мен жолдарын да ескеруі керек /5/.

Оқушылардың ішкі резервтерінің, оның ішінде ақыл-ой әрекетінің мүмкіншіліктерінің ашылуына жол көрсететін мұғалімдердің білім сапасы мен кәсіби шеберліктері де өз әсерін қалдырады. Атап айтқанда, мұғалімнің сыртқы келбеті, қарым-қатынасқа түсе алу икемділігі, ғылыми қабілеті. Шығармашылық шабыты, тұлғалық қасиеттері, оқушылар алдында беделділігі, оқушыларды өзіне тарта білу қабілеті, балалардың жалпы өмірге деген позитивті көзқарастарының қалыптасуына, балалардың үміт жандандыра түсу қабілетіне ие болуын керек етеді.

Оқушылардың ақыл-ой әрекетінің онтайлы қалыптасуына, дамуына сыныптың жалпы жағымды атмосферасының болуы, сабақ барысында және сабақтан тыс уақытта да топтағы балалардың өзара жақсы қарым-қатынасының болуы, бір-біріне сыйластық пен шыдамдылықты танытуы, бірлесуі өз әсерін тигізеді.

Оқушыларды отбасында экономикалық, материалдық, рухани және т.б. жақтарымен қамтамасыз етіп қана қоймай, сонымен қатар баланың жүйке жүйесіне көңіл бөлуі ақыл —ой әрекетінің дұрыс қалыптасуы дамуын қамтамасыз етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Білім туралы Қазақстан Республикасы Заңының ресми мәтіні. 2006 жылдың 15 қапаны. Алматы «Жеті жарғы», 2006.-132б
2. Васильев А., Васильева И.Н., «Взаимооцекки школьников разного возраста и пола»-Л.,-1979-235б
3. Орлов Ю.М. «Самопознание и самовоспитание характера»-М.,1987-89.-120б
4. Психология современного подростка-М.,-1987.-С.23б
5. Психологический словарь /под.ред.,В.В. Давыдова, Ф. Ломова и др.,-М.,1983.-С.115-116

Резюме

В статье рассматриваются проблемы экологии окружающей среды и охраны здоровья ребенка.

Summary

In the article “Psychological characteristics of formation of pupils mental activity”, the authors examines the problems of environment and health care of children.

Р.К. ТӨЛЕУБЕКОВА

ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕДЕГІ АБАЙДЫҢ «КЕМЕЛДЕНГЕН ТОЛЫМДЫ АДАМ БОЛ» МӘСЕЛЕСІ

Бүгінгі таңда қоғамның ең жоғары құндылығы — Адам. Қазақстан Республикасында жүріп жатқан экономикалық, әлеуметтік, демократиялық өзгерістердің бәрі сол адам үшін, оның қайта түлеуі және игілігі үшін жасауда. Міне, осы орайда ұлттық салт — дәстүрімізді білу, өзімізді — өзіміз танып, өзгелерге таныту бүгінгі қоғам сұранысына лайық ұлттық қасиет сапалары жоғары, ғасырлар бойы жалғасқан мол халықтық мұраны өз бойына сіңірген «кемелденген толымды адам» тәрбиелеу мәселесі күн тәртібіне қойылып отыр.

Тамыры тереңге тартқан тарихымызды педагогикалық тұрғыдан таразыласақ, адам тәрбиесі ұлы ғұламалардың еңбектерінде әр қырынан зерттеліп отырғаны мәлім.

Осы тұрғыда Абай педагогика мәселесіне арнайы еңбек жазбаса да, педагогтік қызыметпен тікелей айналыспаса да жастарды тәрбиелеу жөнінде терең аса құнды пікірлер айтқан.

«Кемелденген толымды адам» туралы, оның жан дүниесі туралы Абайдан артық айтқан ешкім жоқ. Сондықтан, толымды адам келбеті оның тәрбиесі туралы Абайға сүйенуді жөн көрдік. Абайдың рухани әлемі, оның негізгі зерттеу объектісі — адам. Ол адамның мінез — құлқын, адамгершілік ізгі қасиеттерін тәрбиелеуді өмір бойы басты идея етіп ұстап, кісілік тұрғыдан жетілдіру қажеттігін айқындаған. Осы тұрғыдан келгенде, Абай өзінің бүкіл шығармашылығын жастарға «адам бол», «қатарыңнан қалма» деген философиялық, педагогикалық, психологиялық көзқарасында адамгершілігі мол адам — қоғамға ең пайдалы адам деп тұжырымдаған.

«Тегінде адам баласы, адам баласынан ақыл, ғылым, ар, мінез, деген нәрселермен озбақ» деген сөзі «толымды адамның» адамшылығының алды ар, ақыл, мінез екенін көрсетеді. Абайдың айтуынша адамгершілігі мол адам батыл ержүрек болуға, қорқыныш дегенді білмеуге, оқу — білім, ғылым негіздерін меңгеріп, алдына қойған мақсатына жетуге талапты болу деп есептеген.

Кемел адамның маңызды бір мүмкіндігі — өзі мен айналадағы дүниені өзгертуге

бейімделгенінде. Адамның кемелденуі оның өскен ортасына да байланысты болады. Бұл туралы ұлы Абай «Адам баласын заман өсіреді, кім де кім жаман болса, оның өзінің замандастарының бәрі виноват» деп тәрбиенің рөліне үлкен мән беріп, әркім өзін — өзі жүйелі түрде тәрбиелеп отыруы керектігіне айрықша көңіл бөлген.

Абай кемеліне жеткен толымды адам, ол «сегіз қырлы, бір сырлы сарбаз адам», «толық адам» деп, «Адам деген данқым бар» дей келе Абай адам болуға талпынған жас ұрпақтың алғашқы қадамы неден басталу керек дегенге «Қашан бір бала ғылым, білімді махаббатпен көксерлік болса, сонда ғана оның аты адам болады» деп жауап береді.

Не болмаса,

«Әуелде бір суық мұз — ақыл зерек»,
Жылатқан тұла бойды ыстық жүрек.
Тоқтаулылы, талапты, білсең керек,
Бұл қайраттан шығады білсең керек.
Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұста,

Сонда толық боласың елден ерек» — деп толымды, кемелденген адам үлгісін ұсынады. Адамның толымды адамшылық жағын көре білу және дамыту арқылы, білімді адамды жоғары бағалау, өмірінің аяғына дейін адам болып дұрыс картаю, өз халқына қажымай — талмай қызмет ету, бүкіл адамзатты сүю және құрметтеу — бүгінгі таңдағы басты мәселенің біріне айналуға.

Ұлы ғұлама адамды кісілік қалыпқа жеткізіп қалыптастыратын қоғам, уақыт, дәуір талабы екенін жақсы білген. Сондықтан да, «Адам ата — анадан туғанда есті болмайды: естіп, көріп, ұстап, танып, ескере дүниедегі жақсы, жаманды таниды — дағы, сондайдан білгені, көргені, көп болған адам білімді болады» — деп ой түйіндейді. Сондықтан тәрбие адамға әсер етіп оған кісілікті қалыптастырады деп білген. Тәрбие арқылы адамға туа берілетін қасиеттер дамып қана қоймай, оның ақылына да, адамгершілігіне де, парасаттылығына да, еңбекқорлығына да, өзіне деген сеніміне де әсер етіп, оларды жетілдіруге болады деп есептеген.

Қазіргі жаңарған ХХІ ғасырдағы Қазақстан Республикасы біліммен қаруланып, ұлттық рухта тәрбиеленген, келешекте ел басқарып, елін

гүлдендіріп, әлемге танытатын ұрпақ тәрбиелеу мәселесін көтеріп отырған жағдайда, Абайдың ұсынған кемел тұлға келбеті бүгінгі қоғам талабына жауап береді деп ойлаймыз.

Осы ретте бүгінгі кемелденген, толымды адам тәрбиесі заман талабына сай, жан — жақты білімді, ерекше ойлау қабілеті жетілген, көзқарасы кең, белсенді, кез — келген іске еркін араласа алатын тұлға тәрбиелеуге жауап бере алатындай ұйымдастырылуы керек.

Кемелденген толымды тұлға тәрбиелеуде мектептің атқаратын рөлі зор. Қазіргі жоғары оқу орындары — егемендік білім беру саясатын жүзеге асыратын, студенттерде ұлттық мінезді және ана тілінің негізінде өз халқының рухани әлемін еркін қалыптастыратын, Отанды сүйе білетін, адамды сүйе білетін қайырымдылықты қадірлейтін, ұлттық және табиғи байлығын бағалайтын, этникалық қауымдастықты құрметтейтін орта.

Осындай жағдайда негізделген жоғары оқу орындарындағы тәрбие адамзатқа лайық өмір құрудың мақсатын анықтап, студенттерді ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар аясында өмір сүруге бағытталуы орынды.

Кемелденген толымды адам тәрбиесі жоғары оқу орындарындағы тәрбие жүйесіне байланысты. Мұнда нарық экономикасының сұраныстарынан туындаған талаптар студенттің көп жағдайда өзін — өзі билей алуымен, өзін — өзі дамытумен, өзін — өзі жетілдірумен, өзіне — өзі бұйрық бере алатын, өзіне — өзі сын көзімен қарай алатын қасиеттерінің жетілуімен сабақтастықта айқын көрінеді. Мұның өзі арнайы ұйымдастырылған жүйе белгісінде, тәрбие тар шеңберінде емес, қазіргі қоғамның планетарлық, өркениеттілік, сипатынан туындайтын нарық қатынасы, кәсіпкерлік - қатынастарға негізделген және халықаралық, ұлттық, мәдени қарым — қатынастар ұлттық, аймақтық және әлемдік деңгейде жүргізілуі талап етіледі. Бұл, тәрбиелік жүйе кәсіби біліктілікті жоғары педагог, оқытушылардың оқу — тәрбие үдерісін, тәрбиелік мақсаттағы іс — әрекеттерін барлық деңгейде жана ғылыми бағытта қайта қарау, жетілдіру және тәрбие технологиясын пайдаланатын педагогикалық материалды жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде «ашық қоғам жағдайына сай, өзара ынтымақтастық негізінде құрумен, алдындағы азаматтық, мамандық жауаптылығымен айқындалады».

Жоғарыда аталған белгілер жеке тұлғаның ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар

негізінде толымды, кемел тұлға ретінде қалыптасуы үшін барлық жүргізілетін тәрбиелік үрдіс білім, ғылым саласы бойынша шығып жатқан мемлекеттік құжаттарға негізделуі қажет. Сонымен қатар бұл үрдіс педагог мамандардың жоғары деңгейіндегі іс — әрекеті мен оқу — тәрбие үрдісінің қоғаммен жан — жақты байланысты болуымен және өзара сәйкестілік жағдайында құрылғанда ғана толымды тұлға тәрбиесі нәтижеге ие болады.

Сонымен толымды кемелденген тұлға дегеніміз — білімді де білікті, бірнеше тілді меңгерген, өзгемен араласуға, яғни қарым — қатынас жасауға икемді, енбек етіп, өзін ұдайы жетілдіріп отыруға ұмтылысы бар, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды қадірлейтін, өзін — өзі көтере алатын, адамгершілік қасиет — сапалары дамыған, ұлттық салт — дәстүрді, өз ұлтының тарихын меңгерген, іскерлігі, тәрбиелігі тоғысқан әмбебап адам.

Толымды адам бойында болатын адамдық қасиет — сапалар үнемі жетілдіріліп, толықтырылып отырылуы қажет деген ойды білдіреді. Себебі, адам үнемі өсу, өрбу, толысу, процесінде болуы тиіс. Өйткені өмірдің өзі қозғалыс. Жоғарыда көрсетілген қасиет — сапаларға әрбір адам жете алады, егер де мектепте біріншіден, оқушылардың ұлттық дүниетанымын әлемдік мәдени құндылықтар мен диалектикалық тұтастықта жетілдіріп отыруға білім беру барысында бір жағынан өркениетті дүниеде болып жатқан өзгерістерді ескеріп отырса, екінші жағынан өз елінің этномәдени, тарихи әлеуметтік — экономикалық ахуалын терең тануға көңіл бөлінсе.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Абай шығармалары. Алматы, 1994 жыл.
2. Абай. Энциклопедия. Алматы, 1995 жыл.
3. Абайдың дүниетанымы мен философиясы II жауапты ред., Ә.Нысанбаев. Алматы, 1995 жыл.
4. Абай, қарасөз, поэмалары. Алматы, 1993 жыл.
5. Жарқынбаев Қ.Б., Қалиев С.К. Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы Алматы, 1994 жыл.

Резюме

В данной статье проанализированы взгляды великого Абая на воспитание совершенного человека. По мнению Абая, человек с высокими духовными ценностями должен быть смелым, решительным, не знать чувства страха, быть сведущим в науках, целеустремленным.

Summary

There have been given the analysis to great Abai's point of view on upbringing an ideal person in this work. According to Abai a person with high spiritual value have to be brave, determined, educated, noble and purposeful.

III. БОЛАТҚЫЗЫ, А. СӘЛІМБАЕВА

**ТӘЛІМГЕР – ҒАЛЫМ ЖҮСІПБЕК АЙМАУЫТОВТЫҢ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАРЫ**

Адам мінезінің, ақыл-қайратының
өртүрлі болуы – тәрбиенің түрлі-түрлі болуынан...
(Ж.Аймауытов)

Ж.Аймауытовтың педагогика, психология ғылымдарының дамуындағы рөлі ерекше. Ол көптеген ғылыми мақалалар мен құнды еңбектер жазып, өзінен кейінгі ұрпаққа ғылыми мұрасын қалдырған.

Ж.Аймауытов 1889 жылы Павлодар облысының Баянауыл ауданының қазіргі Ж.Аймауытов ауылында дүниеге келген. Әкесі Аймауыт кедей болғанымен, арғы аталары Дөңдебай мен Қуған атақабыройлы, бай, ел арасында білікті кісілер болған.

Жүсіпбек жастайынан отбасының ықпалымен арабша хат танып оқуды үйренген. 1907 жылдан бастап Баянауылдағы орысша-қазақша екі кластық мектебінде, Керекудегі қазыналық ауыл шаруашылық мектебінде, кейін екі кластық орыс-қазақ мектебінде оқиды. 1911-1914 жылдар аралығында ауылда мұғалім болып жұмыс атқарады.

Мамандығы мұғалім болғандықтан Жүсіпбек жас ұрпақты оқыту, тәрбиелеу ісіне де белсене қатысқан.

1914 жылы Семейдегі оқытушылық семинариясына қабылданады. Оны 1918 жылы аяқтап шығады. Мұнан соң Алашорда ұйымына кіреді. Семейде «Абай» журналын шығару ісінде жүргенде Қ.Сатпаев және М.Әуезовпен танысады. Кейін Алашордадан бөлініп, 1919 жылы коммунистік партия қатарына өтеді.

1920 жылы Қазақстан Советтерінің съезіне делегат болып сайланады. ҚАСР Халық ағарту комиссариатының мүшесі, «Қазақ тілі», «Ақ жол» газеттерінің қызметкері. 1922-1924 жылы Қарқаралыда мектеп мұғалімі, 1926-1929 жылдары Шымкенттегі педтехникумның директоры қызметін атқарады.

1929 жылы басталған Кеңестік қуғын-сүргін кезінде Қазақстандағы ұлтшылдық ұйыммен байланысы бар деген жаламен тұтқындалып, ұзақ тергеуден кейін, 1931 жылы ату жазасына сырттай үкім шығарылып, сол жазаның құрбаны болып кете барды /3, 183б/.

Ж.Аймауытов осы аз ғұмырының ішінде көптеген іс атқарып, өзінің шамасы келгенше

артына із қалдырып, қайда барарын білмей, қанырап жатқан халқына бағыт-бағдар, жол сілтеп кетуге тырысты. Жүсіпбек аз ғана ғұмырында әдебиеттің өртүрлі жанрларында өнімді еңбек етіп, құнарлы шығармалар қалдырған. 5 томдық шығармалар жинағында оның өлеңдері мен «Нұр күйі» поэмасы, «Рабиға», «Мансап қорлар», «Ел қорған», «Қанапия Шәрбану», «Шернияз» атты пьесалары, көптеген әңгімелері мен «Қартқожа», «Ақбілек» романдары, «Күнікейдің жазығы» атты повесі, балаларға арналған ертегілері, сын мақалалары мен аудармалары енген.

«Ақбілек» романы тақырыбы жағынан «Қартқожа» романымен үндес болғанымен, көркемдік шешілуі жағынан оқиға дамуы басқаша өрбиді. Романда феодалдық қоғамда рулық тартыстардан қорлық көрген қазақ қызының жаңа заманда өз бақытын табуы сипатталады. Ақбілек білім алып адам қатарын қосылады. Ақбілектің бұл күйге жетуі оңайға соққан жоқ. Жазушының оның тағдырын шиеленістіріп, үлкен психологиялық образ дәрежесіне көтереді.

«Күнікейдің жазығы» повесінің тақырыбы да әйел тағдыры. Шығарма оқиғасы шегініс арқылы дамып, Күнікейдің жастық жағы, өскен ортасы, жүдеу тұрмыс-тіршілігі суреттеледі. Күнікей осындай тенсіздік ортада өмір сүрсе де өзін қорлауға жол бермейді. Өз жеке басын қорғап азаттыққа жетеді.

Жазушы шығарманы ақ өлең үлгісімен жазып, прозадағы жаңа ізденісін танытқан. Кейіпкерлердің психологиялық иірімдеріне терең бойлаған.

Ж.Аймауытовтың гуманистік тұрғыдағы ағартушылық көзқарастары қоғамдағы әйел мәселесін де жан-жақты зерттей қарастыруынан анық байқалады /5,438б/.

Мектептерге, жоғары оқу орындарына арналған оқулықтар, оқу-құралдарын жазды. Педагогика, психология ғылымдарына арналған ғылыми еңбектері әлі де маңызын жоймады.

Аймауытов мұралары өскелең ұрпақты туған елін, Отанын сүйуге, халқының ежелден келе жатқан салт-дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын қас-

терлеуге, адамгершілікке, имандылыққа тәрбиелейді, ілгері ұмтылуға жетелейді.

Сондай-ақ, жоғарыда аталғандармен қоса «Тәрбиеге жетекші» (1924), «Комплексті оқыту жолдары» (1924ж.), «Психология» (1926), «Жан жүйесі және өнер тандау» (1926), т.б. ірі ғылыми еңбектері бар.

Ж.Аймауытов қаламынан педагогиканың әртүрлі мәселелері қарастырылған көптеген мақалалар жарық көрді: «Тәрбие», «Әдеттің рөлі туралы», «Неге бейімді болсаң сонымен шұғылдан», т.б.

Оның «Тәрбие» атты көлемді мақаласындағы (1918ж.) тәлім-тәрбиелік ой-пікірлері ғылыми тұрғыдан терең баяндалған. Бұл бағыттағы ой-пікірлері «Тәрбиеге жетекші» атты еңбегінде (1924ж.) жинақталған. Ж.Аймауытов «Комплексті оқыту жолдары» (1924ж.) атты оқу кітабында білім беру мазмұнына қатысты жұмыс жоспары, бағдарламасы, оның қазақ елінде пайда болу тарихы мен мазмұнына қатысты бірнеше мәселелер қарастырылған. /2, 156/.

Ж.Аймауытовтың педагогика ғылымы саласындағы жүйелі ой-пікірлері оның 1924 ж. Орынборда басылған «Тәрбиеге жетекші» атты еңбегінен жақсы байқалады. Бұл еңбекте Ж.Аймауытов «Баланы оқытудың белгілі ереже-зандарын баяндайтын, оқытудың дұрыс жүйесін тауып, білімге тез жету шарттарын көрсететін педагогиканың негізі бөлімі — дидактикаға ғылыми анықтама берген.

«Тәрбиеге жетекші» атты еңбегінде баланы оқытудың ережелерін, заңдарын баяндайтын, оқытудың дұрыс жүйесін тауып, білімге тез жету шарттарын көрсететін педагогика бөлімі «дидактика» деп, дидактикаға қазақ тілінде тұңғыш ғылыми анықтама берген.

Қазіргі заман талаптарына сәйкес қазақ бастауыш мектеп дидактикасын қайта құру, жаңа тұрғыдан жетілдіру — педагогика ғылымының кезекті міндеті болып табылады. /4,46/.

Оқушылардың білім алудағы, оқытудағы дербестігі және танымдық әрекеттерінің арттырылуындағы байланысты қамтамасыз етуде мұғалімнің үнемі басшылық атқаратынын атап өтеді.

Оқытудың тиімді болуының бірнеше шарттарын атай келе, былай дейді: «Ол үшін мұғалім мынадай шарттарды ескергені жөн:

1. Әр сабақ өткен сабақтағы игерілген материалмен байланыстырылуы керек;

2. оқушыларды кіріспе әңгімемен қызықтырып олардың назарын сабақтың тақырыбына аударуы керек;

3. күні бұрын даярланған сұрақтар арқылы өтіліп отырған тақырыпқа қызығушылық пен ықыласты көтермелеп отыру;

4. оқушылардың назарын ұсақ-түйек сұрақтарға аудармай тақырыпқа байланысты мәліметтер арқылы қызықтыру;

5. біркелкі жалықтыратын материалдардан аулақ болып, жақсы салыстырмалар мен теңеулерді қолдана отырып сабақты қызықты және әсерлі етіп өткізуге тырысыңыз.

6. сабақтарда, әсіресе пәнді оқытудың бас кезінде көрнекі құралдарды қолдану қажет.

7. оқушыларды қызықтыру үшін мұғалім өз пәнін жақсы меңгеруі және сабақты шығармашылықпен өткізуі керек. Тақырып қызықты болып ашылып көрсетілсе, оқушылар оны тез игереді. /1,176/.

Ж.Аймауытов өзінің тәлім-тәрбие саласындағы бағыт-бағдарын 1918 жылы ақпан айында Семей қаласында шыққан әдеби және ғылыми-қоғамдық «Абай» атты журналдың бас мақаласынан аңғартады. Онда Ж.Аймауытов: «...қазақ сахарасында мыңмен жалғыз алысып, жапа шеккен ағартушы Абайдың көздеген мақсаты халқын өнер-білімге, оқуға, отырықшылыққа, мәдениетті ел дәрежесіне жеткізу еді», - деп жазады. Ол Абай ұстаған ағартушылық жолды өзінің тыныс-тіршілігінің өмірлік арқауы етіп алады.

Осы журналдың 1918 жылғы 1, 2 - сандарында Ж.Аймауытовтың «Тәрбие» атты көлемді мақаласында тәлім-тәрбиелік ой-пікірлері ғылыми тұрғыдан терең баяндалған.

Мақала авторы адам мен хайуанның өмір сүруінің айырмашылықтарын көрсете келіп, «адамдық қасиет саналы өмір сүру, қауым болып бірлесіп, тіршілік ету» - дейді. Ол сондай-ақ, адамның қоғамдық еңбегінің жемісті, нәтижелі болуы тәрбиеге байланысты деген қорытынды жасайды. Ғалым өзінің осы тұжырымын ертедегі римдіктер, афиндіктер өмірінен мысалдар келтіріп дәлелдейді.

Ж.Аймауытов: «Адам мінезінің, ақыл-қайратының әр түрлі болуы — тәрбиенің түрлі-түрлі болуынан... Адам баласының ұрлық істеу, өтірік айту, кісі тонау, өлтіру сықылды бұзақылықтарды жасауы, тәрбиенің жетіспегендігінен», - дейді. Ол тәрбиенің екі түрі болатынын: дене тәрбиесі және жан (рух) тәрбиесі болып бөлінетіндігін атап көрсетеді.

Ж.Аймауытов балаға әсер ететін медресе (мектеп) және тәрбиеші (мұғалім) деп санайды... «Кейде, - деп жазды ол, - белгісіз себептермен күшті

ықпал ететін, әсер туғызатын жағдайлардың болуы да мүмкін. Ол замандастары (кұрбы-құрдас-тары), туған ауылы, өскен ортасы, оның діні, тілі, һәм басқа да нәрселер» деп, тәрбие мәселесіне ықпал ететін факторларды тізбектеп талдайды.

Автор ең алдымен бала тәрбиесіндегі отбасы рөліне ерекше тоқталады. «Баланы бұзуға, яки түзеуге себеп болатын бір шарт — жас күнінде көрген өнеге. Ол өнеге әке-шешесінің тәрбиесі арқылы қалыптасады. Ата-ананың берген тәрбиесі баланың мінезіне салған ізге байланысты. «Ұяда нені көрсе, ұшқанда соны іледі». Балаға қайырымдылықты, қаталдықты, кішпейілділікті, күйгелектілікті, шыншылдықты, өтірікшілікті беретін кім? Ол, әрине ата-ананың тәрбиесі.

Баланың бойына басынан сіңген мінезді қайта түзету қиындық келтіреді. «Сүтпен сіңген мінез сүйекпен кетеді» деген сөз ата-ана тәрбиесінің күштілігін көрсетеді...» - деп автор бала мінезін қалыптастырудағы отбасы мүшелерінің, әсіресе әке-шешенің ықпалын айқын ашып береді. Ол бала мінезін жас шыбыққа теңейді. Жас кезінде дұрыс тәрбие алмаған бала өскенде қисық ағаш сияқты болып өсетінін, отбасында теріс тәрбиеленген баланы қайта тәрбиелеудің үлкен қиындық келтіретінін айтады.

Ж.Аймауытов өнегелі үйелменнен бұзық мінезді баланың шығуы немесе тәрбиесі нашар отбасынан да тәрбиелі, өнегелі баланың өсуі мүмкін дей келеді де, бұл айтылғандар өскен ортаның, замандас, жолдас-жора, құрбы-құрдастың ықпалынан, соларға еліктеуден болатынын дәлелдейді.

Тәлімгер-ғалым бала тәрбиесінде туған елдің әдет-ғұрпы мен салт-санасының да белгілі мөлшерде әсер ететінін ғылыми тұрғыдан дәлелдей түскен. Ойын-сауық, өлең-жырды естіп өскен елдің баласы өнерге бейім болады, діндар елдің баласы діншіл келеді. Жастайынан кемдік, жоқшылық көріп өскен ауылдың баласы жасқаншақ, бұйығы болады», деп қоғамдық салт-сана, әдеп-ғұрыптың тәрбиеге тигізетін ықпалына тоқталады /3,1856/.

Оның тұңғыш романы «Қартқожада» халықтық әдебиеттің әсері мол екендігі көрінді. Бұл

жана қалыптасып келе жатқан сол тұстағы әдебиетке тән қасиет еді. Одан кейін жазылған «Ақбілек», «Күнікейдің жазығы» роман-повестерінде еуропалық проза деңгейін меңгеруге дейін көтеріледі.

Сөйтіп жазушы өзінен кейінгі қаламгерлерге проза жазудың үлгісін көрсетіп, әдебиеттің күрделі саласында өзінің қолбасшылығын танытты.

Ж.Аймауытов шығармаларының басты сипаты — халықтың қарапайым өкілдерінің бейнелерін жасай білуінде. Мысалы, Қартқожа қорлық көріп өскен, теңсіздіктегі ортадан шыққан қазақ кедейі етіп суреттеледі. Алайда, ол әлеуметтік арпалыстар кезінде тулаған толқын үстінде өзіне жол тауып, жана өмірді жасауға қатысады.

Екінші сипаты — қазақ әйелдерінің бейнесін жасау, әйелдердің тағдырдың қиын-қыстау талқысының өткізіп, өз бақыты үшін күреске жетелеп, оны оқу-білім арқылы тапқандығы тартымды бейнеленеді (Ақбілек, Күнекей).

Ж.Аймауытов қаламынан туған мұраларының қай қайсысы да оның дарын иесі екендігінің, гуманист екендігінің, ұлтжандылығының жарқын айғағы. Оның шығармалары өзі ғұмыр кешкен заманның ақ-қарасын парықтауға арналған. Ж.Аймауытов елді оянуға, оқу-өнерге, білімге шақырды. Осы бағытта жүргізген қоғамдық-саяси жұмыстары мен шығармалары заман талабына қызмет етті.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақ педагогикалық энциклопедия сөздігі. Алматы, 1995.
2. Ж.Б.Қоянбаев, Р.М.Қоянбаев. Педагогика. Алматы, 2000
3. С.Қалиұлы. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы. Алматы, 2003.
4. Т.Сабыров Оқыту теориясының негіздері. Алматы, 2004
5. Ж.Әбішев. Педагогика тарихы. Алматы, 2006.

Резюме

В статье рассматривается деятельность и педагогические взгляды известного ученого-педагога Ж.Аймауытова.

Summary

The article looks through the activity and pedagogical points of view of the famous scientist and master Zh. Aimaurov.

К.Б. ЖАРИКБАЕВ, М.К. АХМЕТОВА

О ВТОРОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ С УНИВЕРСИТЕТСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В КАЗАХСТАНЕ (1988-2009 гг.)

После 35-летнего «перерыва» в 1988 году на философско-экономическом факультете КазГУ по указанию партийных организаций, было открыто отделение по подготовке психологов, куда на первый курс было принято 29 абитуриентов. Отделение было открыто, но из поступивших не было ни одного человека, окончившего казахскую школу из городской и сельской местности. На отделение были зачислены русские и русскоязычные казахи, проживающие в г. Алматы и в областных центрах. Только на четвертом году функционирования отделения, т.е. в 1991 году, с трудом была открыта группа для казахской молодежи, студентами которой были выпускники, окончившие школу на родном языке.

На первых порах существования отделения работа осложнялась тем, что она не была укомплектована квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами, совершенно отсутствовали психологические приборы и оборудование для проведения психологических практикумов. К сожалению, вот уже XXI век, а до сих пор проблема психологического оборудования не нашла своего положительного решения, студенты изучают различные курсы психологии только по учебникам и лекциям преподавателей. Первые годы состав вновь организованной кафедры социологии и психологии (1989) пополнился специалистами высшей квалификации. Сюда же были приглашены из КазПИ имени Абая В.К. Шабельников, из КазИФК Н.А. Логинова, защитившие докторские диссертации по психологии. Вслед за КазГУ такие отделения были открыты и в других университетах РК.

С 1992 года отдельные факультеты университета начали переходить к двухступенчатой подготовке специалистов (бакалавриат — срок обучения 4 года, магистратура — срок обучения 2 года). По несколько углубленной программе изучают основы психологической науки студенты-магистранты. За время обучения в магистратуре изучаются курсы по выбору: «Методологические вопросы когнитивной психологии», «Психология внимания», «Психология социального мышления», «Проблемы психологической адаптации», «Эргономические факторы человеческой деятельности» и другие.

К сожалению, в учебных планах как бакалавриата, так и магистратуры отсутствовали обязательные курсы, спецкурсы и спецсеминары, связанные с тематикой восточного региона, в частности с проблемами казахстанской психологии. По мнению крупнейших представителей гуманистической психологии К.Роджерса, А.Маслоу /1,2/ и др., бережное отношение к истории своего народа, стремление к сохранению традиций, культуры, поиск содержания своего этнического «я» являются глубинными и фундаментальными потребностями личности. В этой связи, в учебные планы по подготовке психологов в Республике Казахстан должны быть включены отдельные проблемы этнопсихологического цикла с гуманистическим аспектом. Первоначальные сведения по национальной этнической психологии студенты получают (касается не только психологических отделений) из курса общей, возрастной и педагогической психологии. На последующем этапе им предстоит изучать их на спецкурсах и спецсеминарах, на факультативах по выбору. Спецкурсы могут быть как обширными, так и специальными, узкими, например: «Этнопсихология народов Центральной Азии», «Этнопсихология тюркских народов», «Этнопсихология славянских народов», «Казахская этнопсихология» и др. Учитывая многонациональную специфику Республики Казахстан, исходя из разнородности национально-психологических особенностей студенческого коллектива, их интересов, потребностей и запросов, можно было бы ввести в учебные планы такие спецкурсы, спецсеминары, факультативы по выбору, как, например, «Психологические основы обычаев и традиций русских», «Психология семейного воспитания уйгуров» и т.д.

Таким образом, огромное количество часов выделяется для теоретической и практической работы будущего специалиста, молодого ученого в области психологии. Как обстоит дело на практике с научной подготовкой магистров, могут подтвердить отдельные факты. Так, в одной защищенной магистерской диссертации в одном из вузов страны, где готовятся специалисты-психологи, на тему «Самоидентификация как механизм формирования личности» были использованы методики: адаптированный вариант логотерапии, тест осмысления жизни «Кто я?», личностный дифференциал. Однако в презентации результатов

эксперимента наблюдается разброс (много таблиц, они не озаглавлены, данные не убедительны и не достоверны, не разработана образовательная технология, не соотносятся теоретическая основа с результатами экспериментальных исследований; при защите этой темы магистрант не смог защитить свою позицию, в докладе отсутствовала четкость изложения полученных фактов и т.д.).

В другой магистерской диссертации на тему «Влияние социально-психологического тренинга на успешность овладения будущими менеджерами профессиональными умениями» отсутствуют материалы, доказывающие постановку данной проблемы, аргументированные выводы и заключение. Несмотря на применение новой технологии (арт-терапия), достаточного количества использованных источников, вызывает сомнение возможность применения полученных результатов в учебном процессе студентов-экономистов, подвергавшихся испытанию.

Все эти факты говорят, что в магистратуре выполнению серьезной научной работы, ее качеству не уделяется должного внимания. Магистранты над темой работают в течении двух лет, на один год меньше, чем в аспирантуре. И несмотря на то, что им читается целый цикл таких курсов, как «Организация и планирование научных исследований в психологии», «Психология науки», «Информатика и компьютеризация научных исследований», «Право интеллектуальной собственности», «Научная документация и ее оформление», «Экспериментальный практикум по дисциплинам специализации» и что они проходят специальную научно-исследовательскую практику, имеют место неутешительные результаты в научных исследований магистрантов. Об этом свидетельствует итоговая оценка аттестации. Так, из пяти магистров трое получили удовлетворительную оценку и то с натяжкой.

На наш взгляд, содержание и тематика выпускных работ на бакалавриате также имеет серьезные недостатки и упущения. Во многих работах результаты исследований не соответствуют современному состоянию развития тех или иных отраслей психологической науки, в иных отсутствует элемент новизны, вызывает сомнения достоверность полученных результатов. Наблюдается непропорциональное соотношение первой (теоретической) и второй (экспериментальной) частей выпускных работ. Так, во многих работах из 35-40 страниц общего количества страниц, лишь две-три посвящены анализу проведенных исследований, а иногда в них отсутствует аналитический материал. Студенты больше всего

увлекаются количеством использованной литературы, перечислением научных подходов и теорий при отсутствии их анализа. В работах не указываются обоснованность выбора тем, постановка цели и задач, использования методов для решения той или иной задачи, пути получения основных результатов и возможностей путей их использования. Также не соблюдаются правила оформления выполненных работ (большое количество таблиц и схем, отсутствие их нумерации, цифровых данных, таблиц, несоответствие существующим стандартам и т.д.). В руководстве выпускными работами, пожалуй, также имеются серьезные недостатки. Не все темы сформулированы четко, нередко подвергаются корректированию не только названия работ, но и их содержание. Так, ничем не отличаются по содержанию такие работы, как «Психологическое влияние цвета в рекламе» и «Психологические особенности восприятия цвета в рекламе» или «Динамические изменения агрессивного поведения подростков-нарушителей» и «Влияние современного фильма на возникновение и развитие уровня агрессивности у подростков» и т.п. Отдельными рецензентами допускается пренебрежительное отношение к серьезной оценке выпускных работ, рецензии написаны лишь на половину страницы, без соответствующего анализа, поверхностно, без объективной оценки отдельных моментов этих работ. Отзывы научных руководителей в ряде случаев также носят поверхностный характер. В них не выявляется достоинство работ как в теоретическом, так и в практическом плане. Исследования студентов сплошь и рядом рецензируются членами одной и той же кафедры, не отправляются на внешний отзыв, что также снижает объективную оценку этих работ.

К сожалению, знания студентов не всегда подкреплены живой практикой, студенты не приобретают необходимые умения практического психолога, в прямом смысле этого слова. Видимо, этому их систематически не учат. Как известно, почти все абитуриенты попадают на студенческую скамью сразу со школы, не ознакомившись даже с азами этой науки. Если математику или филологию школьники изучают чуть ли не с первого класса, то с психологией они сталкиваются впервые в стенах вуза. Это, во-первых. За годы учебы в вузе в течение четырех лет будущие психологи зазубривают все то, что остальные специалисты осваивают постепенно в течение десяти лет. Не знакомы были им все психологические нюансы школьной жизни, когда они сами учились в ней. А теперь будучи практически

ми психологами, проходят месячную педагогическую практику как учителя психологии или школьные психологи. В роли студента-психолога на практические аспекты процесса обучения и воспитания он смотрит сквозь призму выученных в вузе теоретических рассуждений. Конечно, в вузовских аудиториях он со своей задачей хорошо справляется, неплохо вооружившись арсеналом академической психологии. Но слабость практической подготовки, неспособность к решению прикладных задач учебно-воспитательной работы преследуют его на каждом шагу. Отсюда, например, растерянность в конфликтных и вообще сложных педагогических ситуациях. А если сталкиваются с ней, то стремятся побыстрее отделаться общими матрицами, «мастерски» оперируя абстрактными психологическими понятиями, полученными в вузе. Такой психолог в школе не может объяснить возникновения незаурядных педагогических ситуаций. На психологических отделениях подпрактика очень краткая, всего один месяц, а руководят ею чаще всего вчерашние выпускники, также страдающие незнанием школьной жизни. Общеизвестно, когда не выработана тактика индивидуального подхода к личности, отсутствуют навыки кропотливой работы с учащимися, то и сам такой новоиспеченный педагог становится объектом конфликтной ситуации, вызываемой непониманием сторон.

На наш взгляд, современный практический психолог — это специалист не только эрудированный и умно говорящий, но и психолог действующий, не просто объясняющий, а изменяющий и корректирующий личность учащихся. Чтобы быть таким психологом, мало иметь какую-то сумму теоретических знаний, необходимо что-то практиковать, быть активно воздействующим на других. У психологов-теоретиков часто отсутствует практическая смекалка, организационные способности, умение планировать свой рабочий день, у них часто не сформированы такие замечательные качества личности, как дисциплинированность и организованность. Но кто, как не психолог, призван не только помочь другим лучше и продуктивнее работать, но и научить их этому? Психолог, не умеющий сам работать как следует, утрачивает моральное и профессиональное право учить других.

Каков же выход из создавшегося неприглядного положения? Нам кажется, что, прежде всего, для бакалавров надо удлинить сроки их пребывания в школе, т.е. педагогическую практику. В школе они параллельно с преподавательской работой должны пройти практику в должности школьного психолога. Одним словом, умело использовать

все каналы, сближающие их с учениками. Творчески работающий школьный психолог должен научить студентов тактике и стратегии индивидуального подхода к детям, например, по таким вопросам, как вызвать и поддержать интерес учащихся к предмету, как побуждать их к дискуссии, как ориентировать их на изучение предлагаемого материала в будущей учительской деятельности и т.д. Не менее важно научить будущего школьного психолога овладению в совершенстве педагогической техникой, то есть искусством жеста, мимики, позы, дикции, темпа изложения, культуры общения и т.д.; умением снимать напряженность и усталость у учащихся, формировать стремление к сотрудничеству, доброжелательность, такт, терпение, требовательность к себе и другим, объективность в оценке знаний и в самооценке, уважительное отношение к воспитуемому, расположение к себе высокой эрудицией, манерой поведения, внешним видом. Полезным было бы общение студентов с учителями-ветеранами. Скажем, в общежитии, где живут молодые студенты-психологи, могли бы они выступить с докладами на различные темы педагогической этики, вместе обсуждали бы наиболее волнующие вопросы, организуя вечера вопросов и ответов или «круглые столы». Молодым психологам небезинтересно знать, как стали формироваться у учащихся такие психологические феномены, как убеждение и мировоззрение, вкусы и идеалы развивающейся личности, смысл жизни и перспективы, общественные и личные мотивы и ценности. Студент-психолог является связующим звеном между психологией вузовской и школьной, полномочным представителем высшей школы в средней, отвечающей за профессиональное становление будущего педагога и психолога.

В условиях кредитной формы обучения как никогда предъявляются повышенные требования к подготовке специалистов. Ведь психологическая культура всех граждан нашего общества, особенно подрастающего поколения, во многом зависит от уровня теоретической и практической подготовки профессиональной культуры самих психологов-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Становление личности. М., 2001
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, 1993

Резюме

Аталған мақалада жоғары оқу орнындағы екінші кезең — магистратура жайлы сөз болады. ҚР кредиттік жүйе жағдайында магистрлерге білім беру ерекшеліктері мен мәселелері қарастырылады.

Summary

The article is about the process of professional self-determination of senior scholar personality and the status of teaching psychology at educational institutions in Kazakhstan.

А.А. БЕЙСЕНБАЕВА

ЖАС ҰРПАҚҚА ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ ҚАЗІРГІ ҚОҒАМ ТАЛАБЫ

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Жаңа онжылдық — жаңа экономикалық өрлеу — Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері» атты халыққа Жолдауында біздің 2020 жылға арналған Стратегиялық бағдарламамыздың «түпкі мақсаты - еліміздің тәуелсіздігін баянды ету, қазақтың ұлт болып өркендеуіне жол ашып, оның тілі мен мәдениетінің кең құлаш жаюына мүмкіндік туғызу», - деп атап көрсетеді /1/. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін ең басты басымдық еліміздің болашағы жас ұрпаққа білім беру мен тәрбиелеудің мазмұнын түбегейлі жаңартуды ұлттық тәрбие негізінде жүзеге асыруды талап етеді.

Осы орайда Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті жанында Республикамызда биыл тұңғыш рет «Ұлттық тәрбие» кафедрасы ашылып, онда аталмыш жоғары оқу орнының білікті ұстаздары білім алушы жастарға ұлттық тәрбие негіздерінен дәріс беруде. Университетімізде білім алушы жастарға ұлттық тәрбие негізінде сапалы білім, саналы тәрбие беру мақсатында аталмыш кафедра оқытудың кредиттік технологиясы бойынша толыққанды жұмыс істеуде. Кафедра ұжымы «Әдеп негіздері», «Ұлттық тәрбие», «Абайтану» курстары сияқты жаңа пәндер бойынша «Ұлттық тәрбие тұжырымдамасы», жаңа типтік бағдарламалар, жұмыс бағдарламалары, силабустар, оқулықтар жасаумен айналысуда. Жүргізіліп жатқан осындай іс-шаралардың бағыты жаһандық дағдарыс жағдайында болашақ мұғалімдердің рухани адамгершілік тұрғысынан дайындауды көздейді. Сондықтан бүгінгі таңдағы бұл маңызды мәселе адамды іс жүзінде қоғамдық дамудың басты тұлғасын қалыптастыру болып табылады. Демек, қоғамымыздың басты байлығы болып отырған адамға тән азығы қаншалықты керек болса, жан азығы да соншалықты қажеттігі туындайды. Ал, жан азығы рухани тәрбие арқылы жас ұрпақтың бойына ана сүті мен тілі арқылы мысқалдап енетіндігі белгілі. Халқымыздың «Атанның баласы болма, адамның баласы бол» деген қанатты сөзі, «Адам бол» деген ұлы Абай өсиеті, Елбасымыздың Жолдауларында қоғамымыздың негізгі дінгегі адам капиталы екендігіне екпін түсіре отырып, жас ұрпақтың жаһандану заманында басқа елдермен терезесі тең, бәскеге қабілетті өз елінің азамат-

тары болуын мұрат етуінің өзі осының дәлелі іспеттес.

Ежелгі замандардан бері қазақ халқы ұрпақ тәрбиесін баланың шыр етіп дүниеге келген кезінен бастап қолға алған. «Ел болам десен, бесігінді түзе» деген мақал осының айғағы. Бала тәрбиесінің негізгі дінгегі адамгершілік, әдептілік, еңбек, отбасы, т.б. тәрбиесіне келіп тіреледі. Жас ұрпақты өз ұлтымыздың мәдениетінен нәр алып, ана тілінің уызына жарып, рухани адамгершілік пен имандылық, ізеттілік пен кішіпейілділікке тәрбиелеп, халқымыздың салт-дәстүрін қадірлеуді мұрат етсек, аға ұрпақ ретінде алдымызға қойған негізгі міндеттеріміздің орындалары хақ.

Қазақстандағы ұлттық тәлім-тәрбиелік ой-пікірлер тарихы көне мәдени мұра — халықтық педагогика мен VI ғ. Орхон-Енисей жазуларынан бастау алып, орта ғасыр ойшыл-ғұламаларының кемеңгер тәлімгерлік ой-толғаныстарымен толығып, XIV-XIX ғ.ғ. ақын-жыраулардың терме, толғауларында жалғасын тауып, XIX ғасырдың екінші жартысында өмір сүрген қазақтың ұлы ағартушы-демократ ұлдары: Шоқан, Ыбырай, Абай еңбектері арқылы өркен жайған. Бұл ағартушылық арнаны Ш.Құдайбердіұлы, А.Байтұрсынұлы, М.Дулатұлы, Ж. Аймауытұлы сынды ғалымдар әрі қарай жалғастырды. Олар оқудағы мақсат тек білім үйретіп қана қою емес, сонымен қатар тәрбиені де біліммен ұштастырып отыру өте маңызды деген пікірде болған. Білім мен тәрбие берудің мақсаты ұлттық және жалпыадамзаттық мәдени құндылықтарын меңгерту арқылы жеке тұлға қалыптастыру, шығармашылығын шыңдау. Жас ұрпақ өз ұлтының мәдениетінің маржандарын бағалай білсе, жалпы адамзаттық мәдениетті құндылық ретінде түсіне білсе, онда ол өз ұлтына деген мақтаныш сезімі бар, өз ұлты мәдениетінің өркендеп қанат жаюына өз үлесін қосуға даяр ұлтжанды азамат ретінде қалыптасары сөзсіз.

Кез келген басқа халық сияқты қазақ халқы да өз болашағының жарқын болуын жастардан күтеді. Ұлтымыз ұлт ретінде сақталуы үшін аға ұрпақ жас ұрпаққа аманат етіп кетер рухани құндылықтарымызға ұлттық салт-дәстүр, әдет-ғұрып, мәдениеті мен әдебиеті, тілі мен ділі жа-тады. Халық тәрбиесі ата-бабамыздың тәрбиеге

катысты асыл қоры болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда ұрпақ тәрбиесінде оның алатын орны ерекше. Ұлттық тәрбиенің негізі халықтың ауыз әдебиетінен басталады. Оған қанатты сөздер, мақал-мәтелдер, шешендік сөздер, айтыс, ертегі, аңыздар, жұмбақтар мен жаңылтпаштар жатады. Осындай асыл қазына халық тәлімінсіз күнделікті өмірде өздігінен жүзеге асуы мүмкін емес. Осы орайда дүниежүзілік білім мен мәдениеттің екінші ұстазы саналған ұлы ойшыл Әбу Насыр Әл — Фараби «Балаға білім беру үшін, ең алдымен оны тәрбиелеу керек, тәрбиесіз берілген білім, адамзаттың қас жауы» деп пайымдаған. Ұлы ойшыл «Қайырымды қала тұрғындарының көзқарастары туралы трактатында» үйрету дегеніміз — халықтар мен қалаларға теориялық ізгіліктерді дарыту деген сөз, ал тәрбиелеу халықтардың бойына білімге негізделген этикалық ізгіліктер мен өнерлерді дарыту деген сөз. Үйрету тек сөзбен іске асырылады, ал тәрбиелеу кезінде халықтар мен қала тұрғындарына іс-әрекет жасау дағдысы сіңірілетінін айтып кеткен. Сондықтан жастар тәрбиесінің ұлттық негізде берілуі аса маңызды болып табылады. Біз сонда ғана жаһанданудың тереніне сіңіп кетпей, қайта өзіміздің ұлттық мәдениетімізді басқа ұлттарға таныта алатын боламыз.

Ертеректе жастарға толыққанды жан-жақты тәрбиені бүкіл ауыл, ру болып берген. Олардың ұлттық рухта тәрбиеленуі нағыз зиялы, адамның жан дүниесін ашатын ортада жүзеге асырылғандықтан, ұлттық санасы кемеліне келген ұлт жанашырлары дүниеге келген. Ата-әжелерінен таза ұлттық тәрбие алып, ана тілінің уызына қанған Абай, Шәкәрім, Мұқтар, Ілияс, Мағжан, Жүсіпбек, Бейімбет, А.Байтұрсынұлы сынды зиялылар ұрпағына ұзақ жылдар азық болар туындыларын қалдырып кеткен. Мәселен, ұлы ойшыл Абай адамның өсіп, жетілуіндегі тәрбиенің рөліне ерекше тоқтала келіп, 19-қарасөзінде «Адам баласы туа сала есті болмайды. Естіп, көріп, ұстап, татып, естілердің айтқандарын есте сақтап қана естілер қатарында болады. Естіген нәрсені есте сақтау, ғибрат алу ғана есті етеді», - деген ой-пікірі арқылы ақыл-естің тәрбиенің жемісі арқылы жетілетінін ғылыми тұрғыдан дәлелдеп берген.

Алайда, ұлттық тәрбие беру жетпіс жыл бойына созылған Кеңес үкіметі тұсында кенжелеу дамығаны баршамызға белгілі. Дегенмен еліміз егемендігіне қол жеткізген күннен бастап, ұлттық тәрбие туралы сөз қозғау мүмкіндігі туды. Егер Кеңес үкіметі тұсында интернационалистік идея үстемдік етсе, бүгінде ұлттық идея жақсы мағынада елдік санаға ұласып отыр.

Бүгінде Қазақстан басқа елдер сияқты жаһандану жағдайында өмір сүруде. Ал, енді жаһандану барысында Батыс мәдени құндылықтарының басымдық танытуы жергілікті халықтың байырғы ұлттық сипатының жоғалуына әкеліп соғуы мүмкін. Өткен ғасырда айтыла бастаған өркениет бәсекесі қазір, шын мәнінде, ақиқатқа айналуда. Бұл бәсеке бүгінгі күні экономикада, саясатта, идеологияда, мәдениетте, білімде, ақпаратта, технологияда және т.б. салаларда қызу қарқынмен жүріп жатыр. Батыстың білімі, ғылымы, техникасы мен технологиясы біздер үшін өте қажет екені рас. Ал, ұлттық тәрбие ізгілік, адамгершілік, бауырмалдылыққа жетелейді. Дәстүрлі қазақ қоғамы мәдени құндылықтарды тауар ретінде емес, қайта елдігіміздің түп қазығы және өмірлік мазмұны ретінде қарастырады. Алайда, аса маңызды мәселенің бірі — қазақ қоғамы қазір қарқынды түрде жүріп жатқан жаһандану үрдісінің ықпалынан оқшау бола алмайды, жаһандануды әрбір ұлт, әрбір мемлекет өзінің болмысына бейімдеп сіңіре алғанда ғана ұлтымыздың жойылып кету қаупін төрдіретін бұл құбылысты жеңе алады. Егер жаһандануды ұлттық, мемлекеттік болмысқа қарай икемдей алмасак, оның ықпалына түсіп, жалаң еліктеуге ұрынатын болсак, онда мемлекет те, ұлт та болып қала алмаймыз.

Жас ұрпақтың бойына ұлттық сезім ұялату дегеніміз — сол жас ұрпаққа өзін ұлттың өкілі екенін мойындата отырып, ұлтына деген сүйіспеншілік, жанашырлық таныту және халық мұраларын бағалата білу дегенді білдіреді. М.Жұмабаевтың: «әрбір ұлттың бала тәрбиясының ескіден келе жатқан жеке-жеке жолдары бар. Ұлт тәрбиесі баяғыдан бері сыналып, көп бұрын қолданып келе жатқан тақтақ жол болғандықтан, әрбір тәрбияшы, сөз жоқ, ұлт тәрбиясымен таныс болуға тиісті. Және әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында, өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбияшы баланы сол ұлт тәрбиясымен тәрбия қылуға міндетті» /2/.

Сондай-ақ, ұлтымыздың біртуар азаматтарының бірі, аса көрнекті қазақ жазушысы, әдебиет танушы, ақын, қоғам қайраткері, психолог, ағартушы-педагог Ж.Аймауытұлы «Тәрбиеге жетекші» атты еңбегінде жас ұрпаққа ұлттық тәрбие мен білім беру мәселесін әр қырынан сөз еткен. Өркениетті елдер тәжірибесі оқу жүйесіндегі озық үлгі, өнегелі тәжірибелерді өзара салыстыру, толықтыру ретінде баяндалады. Түпкі нәтижесінде ұлттық мүдде, ұрпақ қамы алдыңғы кезекте көрінеді. Бүгінгі күннің шындығы осыны талап етуде.

Бұл еңбекте туған тіл – ана тілінің қыры мен сыры, маңызы ашылады. «Ана тілін жақсы меңгеріп алмай тұрып өзге пәндерді түсіну мүмкін емес. Ана тілі халық болып жасағаннан бергі жан дүниесінің айнасы болып өсіп-өніп түрлене беретін, мәңгі құламайтын бейтерегі екен», - деп бағаланады, әрі адамзат қоғамында қатынас құралы, ой мен сөз тәрбиесінің кілті. Тіл - өмір өзегі, қоғамдағы адамдар қарым-қатынасындағы басты кілт, тіршілік арқауы болып табылады. Біздің елімізде, Ата заңда «мемлекеттік тіл - қазақ тілі» деп көрсетілген. Олай болса, тіл - ұлтымыздың ұлы байлығы. Сонымен Ж.Аймауытұлының халықтық идея тұрғысынан алғанда тәлім-тәрбиелік мұраларындағы басты мәселелер: адам мен оның іс-әрекеттері, олардың бойларында кездесетін асыл да, жақсы ұлттық қасиеттер, ата-ананың ұлттық тәрбие берудегі орны, мектеп пен ұстаздар ұжымының оған әсер-ықпалы, жалпы білім, ғылым, ақыл-парасат, тіл, сөз, өнер, т.б.

Баршамызға белгілі, Елбасы Н.Ә.Назарбаев «Мәдени мұра» бағдарламасының жасалуына айрықша мән беріп республикалық бюджеттен мол қаражат бөлді. Мәселен 1998 жылды «Халық бірлігі мен ұлттық тарих жылы» деп жарияласа, 2000 жылды «Мәдениетті қолдау жылы», - деп жариялап, арғы-бергі тарихымыз бен ұлттық мәдениетіміздің қордаланған біраз проблемаларын шешуге, әсіресе, еліміздің 5 мыңнан астам ескерткіштерді, 2 миллионнан аса мәдени құнды заттарды, олардың ішінде әлемдік маңызы бар асыл дүниелердің де аз еместігі ескеріліп, оларды жаңғырту жұмысына ерекше көңіл бөлуді талап етті. Осының бәрі жастарды ұлттық рухта тәрбиелеудің тиімділігі мен сапасын арттырудың негізгі бағыты ретінде тәрбие жүйесін демократияландыру, ізгілендіру, әрбір баланы жеке тұлға деп танып-біліп, жан-жақты дамыған азаматты қалыптастыру міндетін жүзеге асыру болмақ.

Әлем аренасында ұлтымыздың ұлт ретінде танылуы ұлттық тәрбиеге тікелей байланысты болып отыр. Жас ұрпаққа ұлттық тәрбие беру арқылы ғана ұлттық болмысымызды сақтап қала аламыз. Өткен заманда бабаларымыз ақылды, зерек, сөз білетін дүние танымы кең ерекше балаларды жинап алып, ел басқаруға, дау-дамайды шешуге, ел мен елдің арасын бітістіруге арнайы оқытып үйретеді екен.

Н.Ә.Назарбаев өзінің “Қазақстан болашағы - қоғамның идеялық бірлігінде” атты еңбегінде: “Ұлттық мәдениетке, ана тілге еркіндік беру, оны тәлім-тәрбие құрылымына айналдыру, тәрбие мәселелесінде ұлттық ізгілік пен өркениетті

әлемдік имандылық үрдісінің ортақ мүддесін жаппай сезіну және оны кіріктіре пайдалану арқылы іске асыру керек” - деп атап өткен /1/.

Қазақ халқы өте әрідегі ата-бабаларының өмір сүрген кезінен (VI ғасыр, Түрік қағанаты) бастау алып, күні бүгінге дейін кәдесіне жарап келе жатқан рухани мұрасының бірі - халықтық педагогика. Ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық тәлім-тәрбиенің белгілі жүйесінде жас ұрпақ жадына сіңіріп отыратын арнаулы жолдар, тиісті тәсілдер де болған. Мәселен, мақал-мәтелдерде адамгершілік, имандылық тәрбиесіне байланысты әдет-ғұрыптар насихатталса, жұмбақтар мен айтыстарда - ақыл-ой тәрбиесі, өлең-жырларда әсемдік тәрбиенің негізгі принциптері, ал ертегілер халықтық тәрбиенің сан алуан мәселелерін қозғайтын тәлімдік материал ретінде пайдаланылған. Демек, халықтық педагогика тәлім тәрбиелік ой-пікірдің ілкі бастауы, халықтың рухани мұрасы. Алайда, осындай халықтық мұралардың бәрі іске аса бермейді. Олардың кейбіреулері уақыт талабына сай емес сипатта болуы да мүмкін. Оларды сын көзбен қарау абзал.

Ұлттық тәрбиенің әртүрлі қырынан қарасак, ең алдымен дене тәрбиесі, одан соң еңбек тәрбиесі, ойынға үйрету, ақыл-ой тәрбиесі, содан соң баланың сана-сезімі жетілгеннен соң адамгершілік тәрбиесі қолға алынады. Халқымыздың өскелең ұрпақты жас ерекшелігіне сай осындай ретпен тәрбиелеуі даналықты білдіретіні сөзсіз. Осы ретте төмендегі мақал-мәтелдер туындаған: «тәні саудың жаны сау», «еңбек түбі - зейнет», «еңбек етсең емерсін», «білімдіден шыққан сөз, талаптыға болсын кез», «жақсының жаттығы жоқ», «жақсы - жаныңа жолдас, жаман - малыңа жолдас» т.б./2/.

Қазақ халқына тән тағы бір қасиет балаға жүрек жылуының молдығы жас ұрпақ тәрбиесіне, оның өсіп дамуына сол нәрестенің жарық дүние есігін ашқан сәтінен бастап зор ықпалын тигізеді. Баланың дүниеге келуіне байланысты туған әдет-ғұрыптар осының айғағы. Мәселен, сүйінші, балаға азан шақырып ат қою, бесікке бөлеу, бесік тойы, тұсау кесу, сүндет той, т.с.с. Сәбиді тербете отырып, аналар бесік жырында баласының тіл-көзден, бөле-жаладан, ауру-сырқаудан аман болуын, ел басына күн туғанда ел-жұртын жаудан қорғап батыр болып өсуін тілеген. Сонымен қатар, халқымыз ұл мен қыздың тәрбиесіне аса көңіл бөлген. Олардың еңбексүйгіш, өнерлі, кішіпейіл де мейірімді болуын мұрат еткен халқымыз оларды сан алуан кәсіпке бейімдеген. «Ана көрген тон пішер, әке көрген оқ жонар», «Жігітке жеті өнерде аз», «Ұлық болсаң кішік бол» мақалдары осының айғағы /3/.

Ұлттық тәрбиеге қазақ халқының қайта жаңғырған мерекесі ұлыстың ұлы күні наурыз мейрамы да аз үлес қоспайтыны хақ. Парсы сөзі наурыз «жаңа күн» деген мағынаны береді. Күн мен түннің теңелетін бұл күні адамдар жақсы тілек тілесіп, бата берісіп, ренжіскендер татуласып жатады. Бұл халықты ізгілікке, кешірімге шақыратын мереке болып табылады.

Кей сезімді, іс-әрекетті, сөзбен айтпай-ақ, ыммен, ишарамен, қимылмен, еппен сездіретін түрлі қызықты әрі сесті ұғымдар бар, оны әдет-ғұрып деп атайды. Біздің халқымыздың салт, дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары енді ғана зерттеліп, жиналып, көпшілік енді ғана назар аударып жатыр. Бұл тек рухани, мәдени жағына ғана емес, сонымен бірге жас ұрпақ тәрбиесіне де үлкен қызмет атқарады. Ұлтымыздың осындай тәлім-тәрбиелік немесе сезімдік әдет-ғұрыптарының мәніне терең үңіліп қарап, олардың жақсысынан үйреніп, жаманынан жирену керектігін көрсетеді.

Жалпы біздің ұлттық тәрбие сыйластыққа, үлкенге құрмет, кішіге қамқор болуға негізделген. Халқымыз «Ізгіліктен басқа таусылмайтын, бұзылмайтын байлық жоқ», «Қолында жарық болса, қараңғылық қашады, даналық көзінді ашса, бақытсыздық қашады», «Адам ісімен танылады», «ақылмен алтын табылар, алтынмен ақыл табылмас», т.б. қанатты сөздері арқылы ізгілікке, еңбекқорлыққа, ақылдылыққа шақырған. Бұл турасында ұлы Абайдың:

Сенбе жұртқа тұрса да қанша мақтап,
Әуре етеді ішінде қулық сақтап,
Өзің сен, өзінді алып шығар
Еңбегің мен ақылың екі жақтап,-

- деген даналыққа толы өлең жолдары күні бүгінге дейін бізге дұрыс жол көрсетіп тұрғандай. “Өзінді-өзің жаттай сыйла, жат жанынан түнілсін”, - дегендей, бүкіл ғалам таңғаларлықтай ұлттық асыл салт-дәстүрі, әдет-ғұрпы, ең бастысы ұлттық тәлімді тәрбиесі бар, үлгі-өнегесі мол халықтың ұрпағы өзін-өзі сыйлап, дүниежүзілік аренада өз ұлтына тән асылдарды бойына сақтап, әлемге паш етіп жатса, нұр үстіне нұр болар еді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.Ә. «Жаңа онжылдық - жаңа экономикалық өрлеу - Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері» ҚР Президентінің ресми сайты, www.akorda.kz
2. Кенжеахметұлы С. Жеті қазына. (бірінші кітап) Алматы «Ана тілі» ЖШС, 2003, - 136 бет.
3. Қазақтың тәлімдік ойлар антологиясы: I-том. Жыр тағылымы. Құрастырушылар: Қалиев С., Аюбай К. - Алматы: «Сөздік-словарь» баспасы, 2005.-408 бет.
4. Жарықбаев Қ, Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. Алматы, «Санат», 1995- 352 бет.

Резюме

В статье поднимается актуальная для суверенной Республики Казахстан проблема национального воспитания подрастающего поколения, способствующего формированию у молодежи характерных для казахской нации качеств.

Summary

In the given article a significant problem of national upbringing for sovereign Republic of Kazakhstan is raised. According to the author's opinion through national upbringing the young generation acquire such qualities as humanity, morality, politeness, etc. which are typical for Kazakh nation.

Қ.Қ. ШАЛҒЫНБАЕВА

ҚАЗІРГІ ЖАСТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-ТҮЛҒАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Бүгінгі қоғамдық өзгерістердің күрделілігі жастардың әлеуметтік жағынан жан-жақты қалыптасуына, жас қауымның тыныс-тіршілігінің барлық қалтарысына әсерін тигізді. Дәстүрлі жастар мәселелерін шешудің мазмұны мен тәрбие тәсілдері жаңа тарихи жағдайларда мүлде өзге қырынан қарастырылуға тиіс болғандықтан түбегейлі өзгерді.

Әсіресе, Қазақстандық жастардың бойында, іскерлік, жауапкершілік, төзімділік, қасиеттерді қалыптастырмай, жастардың ізгілікті, рухани өркендеуіне, сондай-ақ, алдыңғы аға буынның әлеуметтік-мәдени тәжірибесін, әлем өркениеті

жетістіктерін игеруіне жол ашпай әлеуметтік ұстанымдағы экономикасы бар демократиялық қоғам құру мүмкін емес. Мұндай мақсаттарды жүзеге асыру жастарға, жалпы қоғамға қатысты ұлттық тәрбиенің басым бағыттарын қалыптастыру мен жүзеге асыру ісіне жастардың өздерін белсенді түрде тартуды көздейді. Мемлекет жастарға, олардың материалдық деңгейі мен әлеуметтік жағдайына қарамастан, өмір жолын таңдау мен жеке жетістіктерге жету үшін мейлінше мол мүмкіндіктер ашуға тиіс.

Себебі, бүкіл дүние жүзінде жастар стратегиялық қор болып табылады, халық болашағының

қандай болары соған байланысты. Білімді әрі материалдық жағынан қамтылған жастар ғана мемлекеттің жемісті өркендеуінің кепілі бола алады. Жастар қоғамдық өмірдің тереңінде әрдайым біртіндеп болып жатқан өзгерістердің әлеуметтік жиынтығы тәрізді: ол – шынайы ақиқатқа қатысты сын көзқарас пен көңіл-күй, түбегейлі өзгерістер кезінде қажетті жаңа ойлар мен күш-қуат, сонымен қатар, ақыл-ой талап-жігердің, шығармашылық қабілеттіліктің иесі болып табылады, олар жаңа ойларды, ниеттерді, бастамаларды жүзеге асыруды тездетуге көмектеседі. Осылайша, жастар – әлеуметтік өзгерістер субъектісі, ал жастардың жас ерекшелігі, бүгінгі күні, демографиялық қана емес, сондай-ақ, әлеуметтік әрі саяси ұғым болып отыр.

«Жастар» түсінігін кең мағынасында да, тар мағынасында да қарастыруға болады. Кең мағынасында жастар – топтық қауымдастықтың жиынтығы, ол жастық белгілері және онымен байланысты негізгі іс-әрекет түрлерінің негізінде құрылады. Жастардың жас шегі туралы ортақ пікір жоқ. Қазіргі заманғы әлеуметтануда көбінесе жастардың төменгі жас шегі 14-16 жас аралығы, ал жоғарғысы – 25-29 жас аралығында өтеді. Мысалы жас ғалымдардың, жасының өсуі (33-35 жас аралығы) орын алған.

Жастар әлеуметтік-демографиялық топ ретінде өз құрамы бойынша біркелкі емес. Оның құрамында жасына қарай (жасөспірімдер, бозбалалар), жынысы бойынша, іс-әрекеті бойынша (оқушылар, жұмыс істейтіндер), тұрғылықты орнына қарай (қалалық, ауылдық) әр түрлі топтары бар. Бүгінде дүниежүзі тұрғындарының 25 % жастар; шер шарындағы жастардың 80 % дамып жатқан елдерде тұрады.

Қазақстан Республикасының «Мемлекеттік жастар саясаты туралы» Тұжырымдамасына сәйкес, жастар – Қазақстан Республикасының он төрт пен жиырма тоғыз жас аралығындағы азаматтары. Қазақстан Республикасының статистикалық Агенттіктің деректері бойынша 2008 жылдың 1 қаңтарында еліміздегі жастардың саны 4,5 миллион болды, 14 пен 29 жас аралығындағы жастар еліміздегі тұрғындардың 27,8 % құрайды. Олардың 717 мыңы – студенттер. Мемлекеттік грант бойынша білім алып жатқан студенттер саны 125,2 мың ғана. Ауылдық жерлердегі жастар саны 2 миллион 22 мың. Олардың 1 миллион 48 мыңы ер адамдар. Қалалардағы жастар саны – 2 миллион 547 мың. Осылайша, қалалық жастар саны ауылдық жастар санынан жоғары, қалалар-

дағы әйел жынысты жастар саны да жоғары – 1 миллион 300 мың.

Бүгінде жалпы қала жастарын, ұйымдастырылған және ұйымдастырылмаған жастар деп бөлуге болады, сондықтан, жастардың дәл осы категориясын, мемлекеттік және мемлекеттік емес жастар ұйымдары қызметтеріне тарту тетіктерінің қамтылуын да ойластыру қажет.

Өйткені, жастарды саналы азамат, патриот ретінде тәрбиелеу, олардың әлеуметтік тәжірибені игеріп, адамгершілік сенімдер мен құндылықтарға ие болуы, жаңалықты жасап, жетілдіру қажеттілігін қалыптастыру Қазақстан мемлекетінің даму шарттары болып табылады. Алайда, қоғамдық даму парадигмасының ауысуы жастар ортасында да: құндылық бағыт-бағдарлардың, мұраттардың, қызығушылықтардың, қажеттіліктердің, түбегейлі өзгерістерін туғызып, жастарға толықтай, соның ішінде студенттерге ықпал еткен көптеген мәселелерге әкеп соқты. Жас ұрпақтың бейімделу үдерісін, жеке тұлға ретінде өзін өзі көрсетуінің әлеуметтік қолайлы әрі тиімді түрлерін іздестіруін қиындатқан мәселелерге мыналарды жатқызамыз:

- әлеуметтенудің дәстүрлі институттары мен оның дәстүрлі механизмдерінің дағдарысы;
- әлеуметтік-мәдени ортаның өзгеруінің әсерімен жеке тұлғаға деген қоғам талабының жаңа жүйесінің пайда болуы;
- әлеуметтік-мәдени сабақтастықтың дәстүрлі құндылықтары мен механизмдерінің бұзылуы;
- қазақстандықтардың жаңа ұрпағының қалыптасуындағы білім берудің ролін асыра бағалау және тәрбие ролін жете бағаламау;
- жоғары мектептің тәрбиелік талап-жігерінің төмендетілуі.

Бүгінгі күні қоғамдағы тәрбие жүйесінің жай-күйі күрделі әрі қарама-қайшылыққа толы. Ол мына төмендегідей көріністермен сипатталады:

- жастардың адамгершілік қасиеттері деңгейінің төмендеуімен, жеңіл әрі жылдам баю үшін тұтынуға бағытталған озбырлықты, мейірімсіздікті, қылмыстық тәртіпті үгіттейтін насихаттың күшеюімен;
- мәдени деңгейінің төмендеуімен, ұлттық және әлемдік мәдениет құндылықтарынан бас тартумен, рухани әрі мәдени жағынан жүдеумен;
- жастар белсенділігінің әлеуметтікке және құқықтыққа қайшы түрлерінің өсуімен.

Алайда, азаматтық «пара-парлықты» (идентичность) күрделі әрі аумалы-төкпелі саяси және экономикалық жағдайлардағы бізді қоршаған

дүние мен саяси ақиқатқа деген саналы көзқарастың қалыптасуындағы ең басты үрдіс ретінде қарастыруға болады. Азаматтық пара-парлық тұлғаның әлеуметтік бірдейлік бөлігі болып табылады, ол жеке тұлғаның мемлекеттік құрылымға, азаматтық қоғам құрылысына тиесілігі туралы түсінігін, сондай-ақ, құрылымдар мен құрылыстар туралы, тұлғаның оларға берген бағасы, олардың құрамында қалу немесе шығып кетуді таңдау құқығы туралы түсінігін көрсетеді.

130 ұлт пен 40-тан астам діннен тұратын қазақстандық қоғамның ерекшелігі тәрбие міндеттерін шешудің көкейкестілігінің себебі болып табылады. Қазақстан мемлекетінде орын алған өзгерістер және оның көпұлтты қоғам ретіндегі ерекшелігі, жастармен жүргізілетін тәрбие жұмысының мына төмендегідей негізгі бағыттарын анықтайды:

- ұлттық ар-намысты қалыптастыру;
- азаматтық пара-парлықты қалыптастыру;
- қазақстандық патриотизм мен толеранттықты, әлеуметтік-мәдени өзін-өзі анықтауды қалыптастыру;

- мемлекеттік тіл ретінде қазақ тілін, ұлтаралық қатынас тілі ретінде орыс тілін, жаһандану жағдайында ағылшын тілін игеру.

Кез келген қоғам алдында жастарды әлеуметтендірумен, оларды біртұтас экономикалық, саяси және әлеуметтік-мәдени кеңістікке кіріктірумен байланысты мәселе туындайды. Осыған орай, Қазақстанда бірізді әрі жоспарлы жастар саясаты жүргізілуде, ол бірнеше еуропалық халықаралық құжаттарда бекітілген, конституциялық құқықтық жүйелерде көрініс тапқан әлеуметтік құқықтық мемлекет құрудың негізгі ұстанымдарына сүйенген. Жастар саясатын қалыптастыру мен іске асырудың негізі - мемлекеттік жастар саясатының Концепциясы мен 2004 жылдың 7 шілдесіндегі заңында анықталған. Қазақстан Республикасындағы жастар саясатының дамуы жөніндегі басты құжат «Қазақстан жастары - 2009» бағдарламасы болып табылады.

Қазақстан Республикасындағы мемлекеттік жастар саясатының міндеттері: жастардың құқықтары мен заңды мүдделерін қорғау; жастарға көмек пен әлеуметтік қызмет көрсету; жастардың әлеуметтік маңызы бар бастамаларын іске асыру. Мемлекет жас адамның оның материалдық деңгейі мен әлеуметтік жағдайына қарамастан өз өмірлік жолын таңдауда, жеке жетістікке жетуінде мүмкіндіктерін кеңейтуге жағдай жасау қажет. Осылайша ғана жастар саясатының

басты міндеті — жастардың өзін-өзі көрсете алуын қамтамасыз ету жүзеге аса алады.

Қазіргі уақытта Республикамызда көптеген ұйымдар жұмыс істеуде, 2006 жылы олардың саны 450 құраған еді, олардың ішінде «Жас мамандар қоғамы», Қазақстан студенттерінің Альянсы, «Арыс» жалпы республикалық жастар қозғалысы, Қазақстан жастар Конгресі сияқты ұйымдар бар.

Қазақстан студенттер Альянсы студенттердің мүдделерін белсенді түрде қорғайтын жастар ұйымы. Оның негізгі қызметі студент жастардың проблемаларын анықтауға және шешуге, студенттерге әр түрлі қолдау көрсетуге және оларды белсенді қоғамдық өмірге тартуға жолданған. Ұйым, жастарды белсенді қоғамдық қызметке тарту, салауатты өмір үлгісін насихаттау, патриоттық сезімді дамыту, студенттік жастар проблемалары бойынша әртүрлі байқаулар мен дөңгелек үстелдерді өткізу, студенттікті өз мәселелерін өздеріне дербес шешу және өз құқықтарына берік болу жөнінде іс-шаралар ұйымдастырып өткізеді. Соңғы кезде, студенттер Альянсы халықтың қорғалмаған тобын қолдау бойынша қайырымдылық акцияларға жастарды тартады (ҰОС ардагерлері, сәтсіз нашар отбасыларының балалары, және мүгедектердің балалары).

Бұл жастар ұйымы ұдайы ең жақсы жоғары оқу орындарының рейтингін жасап тұрады, онда ол студенттерді жатақханамен, медициналық қызметпен, кітапхана қорымен әлеуметтік қамтамасыз ету шарттарына сүйенеді. ҚСА әр түрлі акциялар мен әлеуметтік науқандар жүргізуімен әйгілі, мысалы, «Біздің гимн», «Тамақтануың қалай, студент?», «Жағдайың қалай, студент?» және «Кітапханалық қор»; сондай-ақ жоғары оқу орындарындағы медициналық қызметтің сапасын жақсартуды мақсат еткен «Медпункт» операциясы. Сонымен қатар, ҚСА қызметінде қол жеткен жетістіктер де аз емес, мысалы мемлекеттік тапсырыс бойынша білім алатын студенттер үшін демалыс уақытында көлікпен жүру жеңілдіктері бекітілді. Бөлінген қаржы 1 миллион теңгені құрайды. Нәтижесінде әрбір грант бойынша оқитын студент жылына екі рет 7 мың теңге көлемінде қосымша ақшалай көмек алып тұрады.

Маңызды оқиғалардың бірі әрбір аймақта жастар парламентінің құрылуы болып табылады. Оның жұмысы жастар маслихатын құру, ол 16 депутаттан — сайлаушылар сайлаған жастар ұйымдарының өкілдерінен тұрады. Олар жастарға тікелей немесе жанама қатысы бар заңдар бой-

ынша ұсыныстар дайындап, оны мәжілістің талқылауына ұсынады. осылайша жастар өз мәселелерін шешуге өзі ат салыса алады.

Жастар ұйымдарының арасында саяси бірлестіктермен қоса «қызығушылықтары» бойынша да бірлестіктер бар, олар жастардың әлеуметтік жедел әрекеттілігін арттыруға бағытталған. Бұл екі бағыт «Нұр Отан» партиясының «Жас Отан» жастар қанатының іс-әрекетінде түйіскен. Оның негізгі мақсаты, жастардың жан-жақты дамуы, рухани-адамгершілік, парасатты және денелік күш қуатын арттыру үшін, әлеуметтік-экономикалық жағдай жасауға, партияға жәрдемдесу.

Міндеттері:

- жастар арасында іскерлік белсендікті және кәсіпкерлікті дамыту, жас адамдарға жұмысқа орналасуға көмек көрсету;

- жасөспірімдер арасында, құқық бұзушылық, нашакорлық және жастар арасындағы басқа келеңсіз тенденциялардың алдын алу және күресуде уәкілетті ұйымдарға жәрдемдесу;

- ғылым, мәдениет, білім, өнер және т.б., өртүрлі салада, ғылыми-зерттеу, ақпарат жұмысын ұйымдастыру және қатысу;

- жастар саясаты мәселелері бойынша қолданыстағы заңнамаға, сондай-ақ заң жобалары мен басқа нормативтік актілерге өзгерістер енгізу жөніндегі ұсыныстарды, тиісті мемлекеттік ұйымдарына енгізу;

- өкілетті билік ұйымдарына, жастар қатарынан кандидаттарды ұсыну;

- дөнгелек үстелдер, конференциялар, жастар саясатына арналған лекцияларды өткізу.

Жастар ұйымдарының жүйесінде жастар саясатының жүзеге асуына «Қазақстан жастар Конгресі» ықпал етеді, ол бейінді жастар ұйымдарының жетекші қызметін атқарады. Олардың іс-әрекетінің маңызды бағыты ұлтаралық қатынастың толеранттығы мен мәдениетін дамыту жұмысында Қазақстан жастар Конгресі мен этномәдени бірлестіктерінің өзара әрекеттестігін нығайту болып табылады. Жастармен жұмыс барысында әр түрлі бағыттағы жұмыстар жүргізіледі.

Жастарды еңбек және жұмыспен қамту саласында кепілдікті қаматамасыз ету үшін Жастар еңбек биржасы құрылды, жоғары оқу орындарын бітірушілер мен еңбексіз жастар үшін оқтын-оқтын бос орындар жәрменкесі жүргізіледі, жастардың жаз мезгіліндегі еңбекпен қамту мәселесін шешетін СҚО (студенттердің құрылыс отрядтары) мен Ел Басы Бастамасымен қалыптастырылған республикалық «Жасыл ел» жастардың

еңбек отрядтарының Республикалық штабы жұмыс істейді. Мәселен, «Жасыл Ел» еңбек отрядының алматылық штабы 2005 жылы қаланың 16 жоғары оқу орындарының 500 –ге жуық студенттерін жазғы жұмыс кезеңінде еңбекке тартты. Жастарды жұмысқа орналастырудан басқа, «Жасыл Елдің» алматылық штабы, мезгіл-мезгілмен экологиялық мәселелерге қоғамның және жастардың назарын тарту бойынша, «Таза Әлем», «Менің таза қалам», «Халықтың бірлігі – таза Қазақстан үшін», «Сау ұрпаққа -таза таулар», «Алматы махаббат қаласы, гүл қаласы» сияқты акцияларды өткізді. Ағымды еңбек маусымында, Алматы қаласы бойынша 750-ге жуық студентті жұмысқа орналастыру жоспарланған.

Сондай-ақ, студенттік құрылыс отрядтары да маңызды жастар ұйымдары болып саналады. СҚО отрядтарының үлгісі ретінде Алматы қаласында 2005 жылғы жұмыс кезеңінде 40-қа жуық отряд құрылды, 1307 –ге жуық жастар жазғы кезеңге жұмысқа орналастырылды және мәдени-рухани, патриоттық тәрбиеге баса назар аударылып жұмыс төрт бағыт бойынша жүргізілді, тек құрылыс отрядтары емес, сондай-ақ, педагогикалық, медициналық және темір жол отрядтары құрылды. Осы жылы жазғы жұмыс кезеңінде 1500 –ден астам студенттерді жұмысқа орналастыру жоспарланды.

Жастарға білім беру мәселесі бойынша едәуір нәтижеге қол жеткізілді. Атап айтқанда, «Болашақ» республикалық бағдарламаны жүзеге асыру барысында шет елде білім алу үшін жыл сайын 3 мыңға жуық білім беру гранттары бөлінуде. Бұл бағдарлама жастардың барлық жіктемелері үшін қол жетерлік болып отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Н.Назарбаев Қазақстан дағдарыстан кейінгі дүниеде:Болашаққа интеллектуалдық серпіліс. Ақиқат, №11. қараша, 2009ж.

2. Ә.Нысанбаев Адам және ашық қоғам. «Қазақ энциклопедиясы», -Алматы,1998ж.

3. Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жастар саясатының тұжырымдамасы. 7 шілде, 2004ж.

Резюме

В статье изложены социально-личностные проблемы современной студенческой молодежи Республики Казахстан, а также основные направления воспитательной работы с молодежью.

Summary

This article touches upon the social-personal problems of contemporary students of the Republic of Kazakhstan, also the main directions of upbringing working young people.

Ж.Т. САРЫБЕКОВА

ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ ПЕДАГОГИКАСЫНДАҒЫ ҚЫЗДАР ТӘРБИЕСІ ЖӘНЕ ОНЫ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН ОРТА МЕКТЕПТЕ ПАЙДАЛАНУ

Жалпы білім беретін орта мектептің тұтас педагогикалық үдерісінде бірін-бірі толықтыратын, бір-біріне іске асырылмайтын оқу және тәрбие.

Бүгінгі таңда мектептеріміз ұлттық негіздегі мемлекеттік стандарттар, төл оқулықтар мен жана бағдарламалар, атап айтқанда, Құрсабаевтың «Атамекен», «Дәстүр», З.Ахметованың авторлық бағдарламасы «Кәусарбұлақ», «Мәдени мұра» /1, 2, 3/ сияқты ұлттық рухта құрылған тәрбиенің әдіс-тәсілдерімен қамтамасыз етіліп жатқанда ескеретін бір жайт: бастауыш буыннан бастап, барлық оқу пәндерінің мазмұнына ұлттық дәстүрлі тәрбие үлгілерін, ата-баба тәжірибелерін, соның ішінде қыз тәрбиесіне байланысты мәліметтермен толықтырып, оқулықтардың тәрбиелік мәніне баса көңіл бөліп, сапасын күшейту. З.Ахметованың «Кәусарбұлақ» бағдарламасы да /2/ «Әдеп» сабағы ретінде мектепте жүргізілгені белгілі. Және «Келіндер отауы» клубының халық педагогика бағытындағы пайдаланылатын бір саласы. З.Ахметова өз бағдарламасында негізінен қыз бала тәрбиесіне басымдық берген. 1-сыныптан 11-сыныпқа дейін пән ретінде енген бағдарлама 8 тараудан тұрады:

Сөз анасы — сәлем (Сәлемдесу, қарым-қатынас т.б.), ұлттық болмыс ұғымдары (дүниетаным, сенім-наным, әлемнің төрт негізі, жер-ана, көк тәңірі, жұлдызнама, шипалы өсімдіктер, жетілік ұғым, көк тәңірі, жыл қайыру, діни мерекелер, наурыз, бата т.б.), адамдық парыздар (туған жер, ата-ана, қарға тамырлы қазақ, сыйластық, т.б.), салт-дәстүрі қазақтың — сарқылмайтын кенмен тең (бала — өмір өзегі, торқалы той, сауық кештер, топырақты өлім т.б.), дастарқаны қазақтың — бөлінбейтін еншісі (меймандостық, қонақ күту, ас-адамның арқауы т.б.), еңсесі биік Ақ орда (ұлттық жасау-жиһаздар, ыдыс-аяқ, киім-кешек, ер-тұрман т.б.), өнерлі елдің өресі биік (сөз өнері, саз өнері, қолданбалы қол өнері), денең икемді болса, келбетің сүйкімді болады (ұлттық ойындар). Осылай сегіз тарау төменгі сыныптан жоғары сыныпқа қарай күрделеніп отырады /2/.

Ал, біздің ұсынған бағдарламада қазақ халық педагогикасы арқылы қыздарды тәрбиелеуді мектептің оқу-тәрбие үрдісінде пайдаланудағы мақсатты көзқарастар қыз балалардың психо-

физиологиялық, биологиялық және әлеуметтік даму ерекшеліктері ескерілген дәстүрлі үш басқыштық (бастауыш, орта, жоғары сыныптар) құрылым негізінде, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі бекіткен оқу жоспарындағы ғылым негіздерінің пәндік құрамына сәйкес анықталды. Енді білім мен тәрбие берудің осы үш басқыштық құрылымға сипаттама беріп, атқарылатын іс-әрекеттерге тоқталайық. Бағдарлама мазмұны 1-кестеде берілді.

Бағдарламаның мақсаты: Оқушы қыздардың ұлттық келбетін қалыптастыру.

Бағдарламаның мазмұны біздің зерттеу тақырыбымыздың әдіснамалық негізіне алынған табиғи үйлесімділікке негізделген. Табиғи үйлесімділікке оқушы қыздардың жас ерекшеліктерінің физиологиясы мен психологиясы ескерілді. Табиғи үйлесімділіктің өлшеуіштік деңгейі психологиялық көрсеткіштердің режимге сәйкестігі ата-ананың әлеуметтік тапсырмасының өлшеуіштігі, ұлттық этникалық бағыттағы қосымша білім беру курстары мен оқу мерзімінің санымен сипатталады.

Бағдарламаның ерекшеліктері. Оқу-тәрбие үдерісіне қазақ халқының қыздарды тәрбиелеудегі дәстүрлі әдістері арқылы бүгінгі қазақ қызының тұлғасына сай қызды тәрбиелеу және ұлттық келбетін қалыптастыру барысында бұл бағдарламаны үш басқыш негізінде жүзеге асырдық.

Бастауыш (1-4) сыныптар. Алғаш мектеп тәлім-тәрбиесін алған қыз балалар мұғалімдердің айтқандарына сенгіштік, тіл алғыш, қызығатын нәрселері өте көп, елгезек, әсем заттарға әсерленгіш қасиеттері және есте сақтау қабілеттері қарқынды дамуымен ерекшеленеді. Сондықтан, осы жастағы қыз балалардың ұғым-түсінігіне қарай лайықтап қазақ халқының тәлім-тәрбиесін тиімді қолдану керек. Ана тілі, дүниетану пәндеріне ортақ «Отбасы» тақырыбында, математикадағы ауызша есептерде, дене тәрбиесі, еңбекке баулу, ән сабақтарында және олардың жеке тақырыптарында қыз балаларға ұлттық тәлім-тәрбие материалдарын пайдалану, олардың тәрбиелілігін қалыптастыруға септігін тигізеді. Сондай-ақ, технология пәнін оқытуда қолөнер

Кесте 1. «Қазақ халық педагогикасының дәстүрлі қыздар тәрбиесі» бағдарламаның жоспары

Тәрбие жұмысының формалары		Тақырыбы	Максаты	Мазмұны
1	Қыздар сайысы	Әуезов арулары	Қазақ халқы үшін Абай киелі де құнарлы қазына. Абай мұрасының қылын жерде қалдырмай жнып-теріп, оны қыз тәрбиесінде пайдалану	М.Әуезовтің «Абай жолы» эпопеясындағы әйелдер бейнесі тақырыбындағы қыз бала анасына жетуге тиісті маңызды мәселені айтарда, ана құдіретін оның бойындағы мейірімділік бұлағының көзі – халқымыздың асыл тұлғасы арқылы қалып тасып елін сүйер үлкен жүректі сыршып болуға тәрбиелеу. Абайдың сүйгендері, оны қыз бойында тәрбиелеуге аналар үлесінің молырақ екендігін көрсету.
2	Аналар конференциясы	Қызыңыздың тағдыры сізді ойландырады ма?	Аналармен сырласып, пікір алысып қыздар бойында қазақ ұлттық тәрбие әдістерін тиімді пайдалану	Анкеталық сұрақтарға жауап алу арқылы көп аналардың халықтық тәрбиені қыздар тәрбиесінде пайдаланудың маңызын жоғары бағалады.
3	Ауызша журнал	Қыз он бестен асқан соң тағдыры ұлдың қолында	Қыз баланың он беске келгенде тән қалауына сексуалды еліктеулерге сыртқы көркемдігіне дұрыс жол көрсету, тәрбиелеу	Қазақ ақын-жыраулар еңбектеріндегі он бес жасқа байланысты педагогикалық ойлары және бүгінгі он бестегі қыздар тәрбиесіне, ерекшелігіне байланысты тәрбие әдістерін тандай білу
4	Мың бір мақал сайысы	Қыз тәрбиесі – ұлт тәрбиесі	Қыздардың ой жүйріктігімен қатар, мақал-мәтелдің мәнін түсінуін, талқылауын, парасат тытығын дамыту	Қазақ халқының ой тереңдігі соншалық, тоғыз ауыз сөзге тобықтай түйін айтып, қыздарына нұсқау ғана беріп, ешқандай ережесіз тәрбиелілігін жоғары дәрежеде ұстай алған. Міне, осыны бүгінгі қыз тәрбиесінде пайдалану.
5	Сынып сағаты	Әйелдерге байланысты ырым-тыйымдар	Әйелдерге байланысты ырым-тыйымдар	Қыз бойына қажетті мейірімділік, қайырымдылық, әдептілік сияқты қасиеттерді қалыптастыру да елеулі орын алатын, қазақпен бірге жасасып келе жатқан қазақи тыйымдар мен ырымдардың қыз тәрбиесіндегі орнын көрсету
6	Дәрігер - гигиенологпен кездесу Сауал-сұрақ сабағы	Қыз бойындағы өзгерістер	Қыз бойында болатын өзгерістерді түсініп, күтініп, гигиеналық тазалықты сақтауды қалыптастыру	Қыз баланың ағзасында болатын физиологиялық өзгерістерді түсіндіру. Өзін-өзі күту, осы кезеңде болатын психологиялық ерекшеліктерді ескерту және оны тәрбиелеу жолдары

(кесте тоқу, шұлық тоқу, кілем тоқу, ұршық иіру, киіз басу), ас әзірлеу, үйді безендіру, киім тігу сияқты пайдалы еңбек түрлерімен айналысу. Ал, «Атамекен» бағдарламасындағы «Балдырған» топтарында қазақ халқының қыз балаларды тәрбиелеу әдістерін пайдалану тәрбие үрдісінің тиімділігін арттыра түседі. Бүлдіршін қыз балаларымыздың тәрбиесінде ұлттық тәлім-тәрбие материалдарын пайдалану олардың ұлттық сана-сезімінің алғашқы баспалдақтарын нығыз қалыптастыруға негіз болады.

Екінші басқыш (5-9) орта сыныптар. Бұл кезеңдегі қыз балалардың өз ерекшелігі болатыны белгілі. Яғни, жаңа әлеуметтік мәртебеге ие болған жеткіншек қыз балалар үлкендердің айтқанына сене бермейді, оған сын көзбен қарап, оған өзінше баға беру мүмкіндігі оянып, өзінше көзқарасы пайда бола бастайды.

Міне, сондықтан оқу пәндерінің ұлттық ғылыми дүниетанымы негізінде меңгерту ұсынылады. Қазақ халқының қыздарды тәрбиелеуін қазақ елінің халықаралық қоғамдастықтың бір бөлігі ретіндегі орнын қарастыру мақсатында пайдалану гуманитарлық, эстетикалық, жаратылыстану, пәндерінің белгілі бір тақырыптарында, тәрбие жұмыстары арқылы жүзеге асырылады. Орта сыныптардың оқу-тәрбие үрдісінде қазақ халқының қыз балаларды тәрбиелеудегі тәжірибесі материалдарын пайдалану барысында қыз балалардың отбасындағы, сыныптағы, қоғамдағы ролдерін түсініп, жете меңгерулеріне көп көңіл бөлінеді.

Үшінші басқыш (10-11) жоғары сыныптар. Бұл кезеңдегі қыз балалардың мінез-құлқында түрлі өзгерістер пайда болады. Мысалы, қыздар өздерінің сыртқы киіміне, шашын сәндеп ұстауға,

дене қимылына айрықша көңіл бөледі, өзіне басқа адамдардың назарын аударуға тырысады.

Ал, ер балалар өдемі киініп жүруді ұнатады, қыздарға құрмет көрсетеді, оларды ұнату я оларға ұнау сезімі оянады. Олардың арасында қарым-қатынас дамиды, бір-бірімен кездесуді қажет етеді. Осының нәтижесінде өзара пікір алысады. Әңгіме ең алдымен түрлі адамгершілік, әдеби және ғылыми тақырыптар саласында айтылып, бірте-бірте жолдастық, достық, махаббат сияқты ұғымдарды да сөз етіп, көзқарастарын анықтауға тырысады.

Ал, кейбір ер және қыз балалар махаббат мәселесін жете түсіне бермейді. Олар адамдағы ең басты нәрсе-сыртқы пішін, киім кие білуі дейді. Балалармен қыздарда мынандай адамгершілік ерекшеліктердің болуы қажет: кішіпейілдік, адалдық, абырой, сенімділік, қарапайымдылық, өз күшіне сенушілік т.б. Олар өздерінің сезіміне, өзара адамгершілік мәселесіне зор жауапкершілікпен қарайды.

XX ғасырдың басынан дүние жүзіндегі ғалымдар балалардың дене және психологиялық дамуының тездеуін-акселерация құбылысы пайда болғанын айтады. Акселерацияға ұшырағандардың бойы 6-7 см-дей биік, салмағы 6-7 кг-дай артық. 1- жастағы ер және қыз балалардың бойының 15-20 см-дей биік, салмағының 15-16 кг-дай артық болатындығы, жыныс мүшесінің екі, үш жыл бұрын жетіле бастайтындығы байқалған.

Зерттеуші ғалымдардың тұжырымына қарағанда дененің дамуы мен жыныс мүшесінің жетілуі тездейді, ал баланың психологиялық жетілуі деңгейі артта қалады.

Осыған орай, ер немесе қыз бала қоғам, отбасы алдындағы өзінің борышын, ар-намысын, міндеттерін толық жауапкершілікпен түсіне бермейтіні белгілі болды. Бұл мәселені ата-аналар, мұғалімдер, тәрбиешілер ерекше ескертулері керек, өйткені 17-18 жасқа толған жастар арасында ерте үйленушілік әдетке айналуға. Өмір табалдырығын жаңадан аттау алдындағы жасөспірім қыз балалары үшін бұл кезең өте жауапты шақ болып табылады.

Өйткені, олардың қалаған мамандығын иеленіп, жоғары оқу орнына түсу мәселесі ойландыра бастайды. Бұл кезеңде қазақ халық педагогикасы арқылы оқушы қыздарды тәрбиелеу материалдарын гуманитарлық, эстетикалық, жаратылыстану, дене тәрбиесі, еңбекке баулу пәндерінің белгілі бір тақырыптарының мазмұны арқылы меңгерту ұсынылады. Ал, осы жоға-

ры сыныптарда оқытылатын «Адам және қоғам» пәндерінің орны ерекше. Сонымен қатар, «Қазақ қызы – ұлт тұтқасы», «Ақ босаға» кабинеттері арқылы оқушы қыздарымызға арналған пікір талас, лекция, сырласу әңгімелері ұдайы жүргізілуіне мән беріледі.

Қазірге дейін қолданылып келген әдіс-тәсілдерді жокқа шығармай, бүгінгі күнгі жаңа ақпараттық технологияларды тиімді пайдаланып, мектептегі және мектептен тыс тәрбие мекемелеріне арналған ұлттық мәндегі қыз тәрбиесіне негізделген, Қазақстан елдерінің ерекшеліктерін ескере отырып, болашаққа арналған қыз тәрбиесінің ұлттық бағдарламасын жасау қажет. Бағдарламада халық педагогикасында қыздарды тәрбиелеудің нақты жолдарын, түрлерін көрсету керек.

Өр мектепте өзінің типіне қарай тәрбие орталығы, факультативтер, клубтар болуы тиіс. Осы тәрбие орталықтары арқылы бастауыш буыннан бастап қыз балаларды әдептілікке, имандылыққа, ізеттілікке, т.б. баулып, тәрбиелеуді жүзеге асыру.

Ал, сыныпта және сыныптан тыс жұмыстарда қыздар тәрбиесін ұйымдастырғанда, оқушы қыздар арасынан қыздарға лайықты топтар құрып, олардың бір-біріне қол ұшын беруге ұдайы үйрету.

Бұл жерде әрине ескеретін бір нәрсе, ол қыз балалардың жас ерекшеліктерін ескеру және ұлттық негізде құрылған тәрбие бағдарламаларын тиімді қолдану.

Мектептегі қыз тәрбиесі жұмысын ұйымдастыруда отбасының, әлеуметтік ортаның, құрбы-құрдастарының, мәдени және діни орындардың ықпалын ескере отырып төмендегідей шараларды іске асыру көзделеді:

- қазақ халқының дәстүрлі қыз тәрбиесінің тарихи, әлеуметтік-экономикалық даму негіздерін зерттеу, қазіргі қыз тәрбиесімен салыстыру;

- дәстүрлі қыз тәрбиесінің мазмұнымен, жетістіктерімен таныстыру; тәрбиелі оқушы қыз балалармен, тәрбиелі ата-аналармен таныстыруды әдетке айналдыру;

- қыз тәрбиесінде отбасы мен мектептегі тәлім-тәрбиені сабақтастыра отырып, жаңа мазмұнды «Әже мектебі», «Ана-ене мектебі», «Женгемен сырласу», «Қыз-келін салты», «Болашақ ана мектебі» сияқты үйірмелер, клубтар, факультативтер ұйымдастыру;

- оқушы қыздардың мамандық тандаудағы қызығушылығын арттыру;

- халқымыздың ұлттық мерекелерін (Наурыз, құрбан айт, ерулік, қарулық, беташар, қыз ұзату, шілдехана, т.б.) өткізуге оқушы қыз балалардың ат салысуына назар аудару;

- қазақстандық халықтардың ұлттық дәстүрлерімен таныстыру, қыздарды тәрбиелеудегі үлгісін алу.

Біз зерттеу барысында қазақ халқының қыздар тәрбиесі дәстүрлерін үздіксіз білім беру жүйелерінде пайдалану жолдарына да баса назар аудардық. Студенттер практика барысында оқушылармен нақты тақырыптар бойынша әртүрлі жұмыс формаларын өткізді: сынып сағаттары («Қазақ қызы – ұлт болашағы», «Қыз ғұмыр», «Мен қазақ қыздарына қайран қалам...» және т.б.); әңгімелесу («Мен – қазақ қызымын!», «Ұлттық рух дегенді, қалай түсінемін», «Әлияның балалық шағы» және т.б.); тақырыптық кештер («Қызға қырық үйден тыю», «Қырмызы - қызғалдақ» және т.б.); экскурсиялар (өлкелік мұражайға саяхат, театрға «Қамар сұлу» спектакліне: «Қыз Жібек», «Келіншек» көркем фильмдерін көру және т.б.). Топ жетекшілеріне арнап тақырыптық семинар ұйымдастырылды (Кесте-2).

Семинар барысында мұғалімдер нақты іс-шаралар бойынша сценарий жазып үйренді, оларды өткізудің әдістемесін меңгерді. Студенттердің оқушылармен өткізген сыныптан тыс тәрбие жұмыстарының да, біздің мұғалімдермен ұйымдастырған семинарларымыздың да тиімділігі жоғары болды: Оқушылардың қазақ қызының дәстүрлі тәрбие түрлері жайлы білім қоры молайды, ұлттық сана-сезіміне, өзгерістер енді, қыз тәрбиесіне байланысты салт-дәстүрлерге көзқарастары оянды; мұғалімдер іс-шараларды өткізудің жаңа технологиясын, сценарийлерді құру принциптерін меңгерді және т.б.

Ұйымдастырылған іс-шаралар студенттердің іздемпаздықпен қазақ халқының қыздарын тәрбиелеу саласында жинақталған өнегелі дәстүрлерін шеберлікпен іске асыруына көмектеседі. Жұмыс формаларының тиімділігі қабырға газеттері пікір алысу олардың мұғалімдік кәсіпке көзқарастарын жоғарылатады. Сонымен, қыз тәрбиесін ұйымдастыруда өздігімен сыныптан тыс тәрбие шараларының жоспарын құруы пікір алмасуы қыз тәрбиесін ұйымдастырудың маңызды екендігін көрсетеді.

Жоғарыда, мазмұндалған сабақ формалары, біріншіден болашақ мамандардың сабақты ұйымдастыруға дербес жол іздеп, шығармашылық қасиеттерін жетілдіреді; екіншіден оларды білім беру мазмұнында өзіндік жаңалығымен ерекшеленетін жаңа технологиялардан хабардар етеді; үшіншіден кәсіби пәндер негізінде қыздар тәрбиесін ұйымдастыруда халық педагогикасы бойынша меңгерген теориялық білімдерін оқыту процесінде тиімді пайдалану іскерлігімен дағдысын қалыптастырады.

Зерттеу барысында, біз жоғарыда айтып өткендерді ескере отырып, қазақ халық педагогикасының дәстүрлі қыздар тәрбиесі түрлерінің мәнін ашатын, мазмұны мен формалары, әдістерін көрсететін білімдерін пәндерде (өзін-өзі тану, еңбек, бейнелеу өнері, әдебиет, қазақ тілі, тарих) пайдалану бойынша сабақ үлгілерін жасап өткіздік.

Жалпы білім беретін мектептерде қазақ халық педагогикасының дәстүрлі қыздар тәрбиесі түрлерінің мәнін аша түсіндіру, оқушыларға толық меңгерту және олардың сол туралы білімдерін тексеру аса маңызды болып табылады.

Міне, осындай іс-шараларды іске асыруда ұстаздардың жұмыстарына жеңілдік жасауда өз үлесімізді қоссақ, бағдарлама бүгінгі оқушы қыз-

Кесте 2. Семинарлық сабақтардың жоспары

п/п	Тақырыптары	Сағат саны
1.	«Қазақ қызының тәрбиесі», «Қазақ қызының ұлттық келбеті» ұғымдарының мәні, сабақтастығы	2
2.	Оқушы қыз балаларды тәрбиелеу ерекшеліктері	2
3.	Қыздар тәрбиесінің қазақ халық педагогикасындағы көрінісі: мазмұны, құралдары, формалары, әдістері	4
4.	Қазақ халық педагогикасындағы қыздар тәрбиесінің озық дәстүрлерін сұрыптау	2
5.	Қазақ халық педагогикасындағы қыздар тәрбиесінің ұлттық дәстүрлерін отбасында пайдалану әдістемесі	2
6.	Қазақ халық педагогикасындағы қыздар тәрбиесінің озық дәстүрлерін сыныптан тыс іс-шараларда пайдалану әдістемесі	2
Барлығы:		16



дардың ұлттық келбетінің қалыптасуына және дамуына мүмкіндік туғызатыны күмәнсіз.

Сонымен, қазақ халқының дәстүрлі тәрбие түрлері арқылы қыздарды тәрбиелеудің тұжырымдамасын мектепке пайдалануда тиімділігін көрсетті және қазақ қызының тәрбиесі ортақ мүдде тұрғысынан қарап шешуге міндеттейтінін айқындады. Біз 1-суретте мектепте қазақ халқының дәстүрлі тәрбие түрлері арқылы оқушы қыздарды тәрбиелеудің жүйесін көрсеттік. Бұл тәрбие жүйесі мектептерде эксперимент-тәжірибелік ізденіс кезінде жүзеге асырылып, дәлелденді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Құрсабаев М. «Атамекен» бағдарламасы. – Алматы, 1991.- 356
2. Ахметова З. «Кәусар бұлақ» бағдарламасы. – Алматы: Кәусар бұлақ, 1994.- 326.
3. «Мәдени мұра» мемлекеттік бағдарламасы. ҚР үкіметінің 2009ж. 16 ақпан. №158 қаулысы. – Астана, 2009.- 276.

Резюме

В статье рассматриваются особенности форм и методов воспитания девочек в современной общеобразовательной школе, изложена 3-ступенчатая программа воспитания девочек, охватывающая все аспекты учебно-воспитательного процесса. Значимой особенностью программы воспитания является, то что она акцентирует внимание на формировании национальной личности девочек, посредством методов казахской народной педагогики.

Summary

The given article looks through the peculiarities of practicing the forms and methods of upbringing school girls. It is the three staged program embracing all the aspects of educative and educational processes.

The significance of the program is to give a national accent to the formation of girls as a personality on the base national pedagogics.

К.К. ТУСУБЕКОВА, Н.А. АЛИМКУЛОВА

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН АҒЫБАЙ БАТЫРДЫҢ ЕРЛІГІ АРҚЫЛЫ ОТАНСҮЙГІШТІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ

Қазіргі әлемдік қаржы дағдарысы негізінде бүгінгі тарихи кезеңде элитарлы патриоттықты тәрбиелеу мәселесі өзекті, әрі маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Әлем, оның тарихы мен мәдениеті тандамалы элитарлы тұлғалардан құралады. Мұндай тұлғаларды жиі болмаса да, дегенмен кездестіруге болады. Мұндай тандамалы элитарлы тұлғалардың бірі Ағыбай батыр болып табылады. Ол Қазақстанның танымал батырларының бірі болып қалды. Қазақ халқының тарихында Ағыбай батыр қанды шайқастарда өзінің батылдығы мен жеңімпаздығымен ерекшеленіп, танымал болды. Ағыбай батырдың қатысуымен халық пен барлық әскер әрқашанда жеңіске сенген.

Біздің болашағымыз біздің өткен өмірімізді жалғастыра отырып, содан туындап өседі, өркендейді. Тарих бізді осындай адам ретінде қалыптастырады. Бұл қарапайым ақиқат. Біздің бүгінгі күніміз кешеден, ертеңіміз бүгіннен бастау алады. Адамның өзін және қоғамды тану тереңдігі, кендігі мен мүмкіндігін анықтайтын көптеген маңызды факторлардың арасындағы тарих феномені орталық орын алады. Осыған орай, Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев «Қазақстан- 2030» атты Стратегиясында былай деген: «Біздің жас мемлекетіміз өсіп, есейеді, онымен бірге біздің балаларымыз бен немерелеріміз өседі. Олар өздерінің бейбіт, қарқынды дамып келе жатқан, сонымен қатар әлемге әйгілі, әрі беделді мемлекетінің патриоттары болып өседі,» /1/. Бұл сөздер Қазақстан азаматтарының әрқайсысына терең бойлап, осы сөздерді жерге тастамай, жүзеге асыруға үлкен және кіші ұрпақты жігерлендіріп, сонымен қатар гүлденіп жатқан мемлекетіне деген махаббаттары мен терең патриоттық сезімдерін дамытады. Бұл процесті күшейту үшін біздің мақаламызда қазақ халқы тұрмысының тарихы жайлы сөз қозғалады. Ежелден-ақ, қазақ жеріне үздіксіз шапқыншылықтар жасалынып, қазақ өркениетіне теріс әсерін тигізетін жаулап алушыларды қатты қызықтырған. Қазақ мемлекетін құрту, байлығын иелену, жерін иелену сияқты мақсатты араб, моңғол мен жонғарлар көздеген. Шапқыншылардан басқа аштық, жұт сияқты табиғи сүргіндер мен апаттар да өшпес із қалдырады. Бұған қара-

мастан, халықтың рухани мұрасы ғасырлар шежіресіне бойлайды. Ауыз екі сөйлеу фольклорі бізге жеткен. Халық ауыз шығармашылығының мазмұны өсіп келе жатқан ұрпақта патриоттық сезімді оятып, оны тәрбиелеуге үлкен әсерін тигізіп қана қоймай, бүгінгі күні де өте маңызды, әрі өзекті мәселе болып табылуда/2/.

Психология пәнінің алдында тұрған мәселені талдаудың басты тапсырмасы Кеңесары ханның қолбасшысы мен кеңесшісі болған, сонымен қатар өзінің әскери жетістіктері мен саяси дағдыларымен танымал Ағыбай батыр Қонырбайұлы (1802-1885 жж. 19 ғ.) мысалы негізінде патриоттық тәрбие берудің психологиясын қарастыру. Ағыбай батыр Кеңесары ханның қоластында Ақмола, Ақтау, Көкшетау, Қарқаралы, Екатеринбург, Қызылжар сияқты басқа да, Орталық Қазақстан жерлерін босатуда, ұлттық бостандығымыз үшін болған Ресей патшалығына қарсы күрестерге қатысқан. Қазақ халқы арасында Ағыбай батыр шайқастарда көрсеткен батылдығы мен батырлығы, жеңімпаздығы арқасында танымал болды. Халық Ағыбай батырды өте бақытты, әрі жолы ашық адам ретінде білді. Әскери күрестер мен шайқастарда көрсеткен жетістіктері үшін халық оны «Ақжолтай Ағыбай батыр» деп атап кеткен. Содан кейін ресейлік император Николай I Ағыбай батырда батыр деп танып, ақтап шыққан. Осыған орай, Ағыбай батырдың портреті салынып, 1764 жылы II Екатеринаның жеке жинағы ретінде қалыптасып, 1852 жылы халық үшін ашылған, әлемдегі ең ірі, көркем және мәдени- тарихи мұражайлардың бірі болып табылатын Эрмитажға тарихи тұлға ретінде берілген. Эрмитажда ежелгі шығыстың, ежелгі египеттік, ежелгі және ортағасырлық мәдениеттің, Батыс және Шығыс Еуропа өнерінің, Азияның археологтары мен суретшілерінің мүсіндері мен 8-19 ғғ. орыс мәдениетінің мүсіндерінің жиынтығы да бар /3/. Ағыбай батырдың портреті Санкт-Петербург қаласында орналасқан Эрмитажда бүгінгі күнге дейін сақталған /4/.

Жоғарыда айтылып өткеннің барлығын ескере отырып, үшінші сыныпта болатын Ана тілі пәнінің «Өткен өмірден» атты бөліміндегі «Ақжолтай Ағыбай батыр» тақырыбына ашық сабақ өтті. Бұл ашық сабақты балалардың бой-

ындағы батылдық қасиетін қалыптастырып, Отанына деген махаббатын оятатын дәл сол патриоттық тәрбие беру деп санайтын Қазақстан Республикасындағы білім беру озаты Әлімқұлова Науқан апай өткізіп, бұл үшін ең тиімді әдіс- қазақ батырларын мысалға ала отырып тәрбиелеу. Мысалы «Ақжолтай Ағыбай батыр» тақырыбына негізделген ашық сабақта Науқан апай өз оқушыларына батырмен жақынырақ танысуға мүмкіндік береді. Бұл төменгі сынып оқушыларының патриоттық сезімін қабылдауға қызушылығын асқындыра түседі. Науқан апай үшін балалармен жұмыс істеу-үздіксіз іздену болып табылады. Ол ақиқатты ашпас бұрын, оқушыларының қай- қайсысы болсын сол ақиқатты іздеп, тануы үшін оқуға талпынысын арттыруға ұмтылады. Күнделікті сабақтарында ол түрлі әдістер мен оқытудың инновациялық технологиялары мен жолдарын қолданады.

Ұстаз бүгінгі білім беру мекемелеріндегі білім беру процесін дұрыс жүргізу және бақылау жеке бағыты, жолды іске асыру барысында инновациялық әдістерсіз мүмкін еместігін жақсы түсінеді. Тек қана Науқан апай сияқты, белгілі бір кәсіптік даму деңгейіне жеткен ұстаздар табылатын, тәжірибеге жанашылдықтарды енгізу және оларды қабылдаудың новациялық процесстерге сапалы түрде белсенді қатыса алады. Науқан апай үшін патриоттық тәрбие берудегі жетістіктерге жеткізудің басты шарттарының бірі- әр балаға деген жеке әдістеме, сонымен қатар оқушылардың бір-бірімен қабылдау мінезімен ерекшеленетіндіктен, төменгі сынып оқушыларымен топтық жұмыс істеу. Төменгі сынып оқушыларында патриоттық сезімді тәрбиелеу үшін ұстаз түрлі көрнекі материалдармен жұмыс істеу үшін барлық жағдай жасайды. Себебі бұдан балалардың жеке бағдары мен бағыты, олардың тақырыпты пассивті қабылдауы емес, тануға белсенді құлшынысын анықтайтын ойлары мен қасиеттері шығады.

Патриоттық тәрбиелеуде ұстаздың сабаққа деген шығармашылық көзқарасы ерекше орын алады. Автор лардың өткізілген ашық сабақтарының кентүрдегі жоспары мынадай:

А н а т і л і

Ашық сабақ тақырыбы:

Ақжолтай Ағыбай батыр /5/.

Сабақ мақсаты:

1 Білімділік: Ақжолтай Ағыбай батыр атанған Ағыбай батыр туралы мағлұмат беріп, туған елін, жерін жаудан қорғау әрбір азаматтың міндеті екенін түсіндіру

2 Дамытушылық: Оқушылардың тарихи танымын байытып, байланыстырып сөйлеу дағдыларын жетілдіру. Ақыл – ойларын дамыту.

3 Тәрбиелік: Отан сүйгіштікке, ел қорғау жауапкершілігіне тәрбиелеу ерлікке, батылдыққа баулу.

Сабақ түрі: Аралас сабақ

Сабақ әдісі: Көрнекілік, түсіндіру, әңгімелесу, сұрақ – жауап, ынталандыру – мотивация

1. Сабақ көрнекілігі: Ағыбай батыр портреті, «Ел қорғаған ер бабам», «Ақжолтай Ағыбай батыр», сабақ тақырыбы көрнекті жазумен тақтаға ілінеді. Шежіре, Қазақстан картасы, Астана. Карта – схема и транспортный путеводитель /6/, мақал-мәтелдер, жалаушалар, құпия сөз, сөзжұмбақ Астана., DVD дисктегі ашық сабақтың тақырыбы: «Ақжолтай Ағыбай батыр» 2009 /7/, Выдающиеся личности казахского народа /8/.

2.

Сабақ барысы:

I. Ұйымдастыру кезеңі:

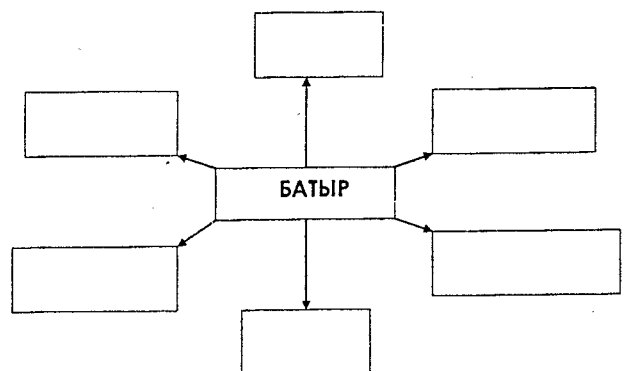
Психологиялық дайындық. Біз қандай елде тұрамыз? – Тәуелсіз Қазақстан жайлы .

II. Үй тапсырмасын пысықтау.

Қызығушылығын ояту сәтінде «БАТЫР» өлеңінен үзінді оқимын:

Батыр болып киелі
Батыр болып бір кезде
Батырларды бастапты,
Қарсыласқан дұшпанды
Қайратымен жасқапты
Батырлар ғой батырлар!
Жауға қарсы шапқанда
Халқын оңға бастапты.

- Балалар, бұл өлеңде кімдер туралы айтылып жатыр? Батыр қандай болуы керек?



ТҮЛПАРЫ БАР	ҚАТЫГЕЗ
ҚАҒУ	МЕЙІМСІЗ
ЖАРАҒЫ БАР	САТҚЫН
ЖАУДАН ҚОРҒАЙДЫ	ӨТІРІКШІ
ЕЛІН СҮЙЕДІ	ЕЛІН, ЖЕРІН СҮЙМЕЙДІ
ЖЕРІН СҮЙЕДІ	АДАМГЕРШІЛІК ҚАСИЕТІ ЖОҚ

(Карточкаларды қыркып алу керек. Одан кейін оқушыларға көрсетілген сөз- карточкалардан нағыз батыр бейнесін ашатын қасиеттерді білдіретін сөз- карточкаларын схемадағы бос орынға қою тапсырмасы беріледі.)

III. Оқушыларды 3 топқа бөлу:

- 1. Ізденгіштер
- 2. Зеректер
- 3. Тапқырлар

Топпен жұмыс:

- «Өткен өмірден» тарауын оқуды бастағалы бері қандай батырлар жайлы мағлұмат алдық?
- Халық қорғаны атанған «Нар бала», «Дарабоз» атанған - Қабанбай батыр жайлы.
- Алмас қылышты ардагер атанған Бөгенбай батыр жайлы түсініктерімізді кеңейттік.
- Қане, кім еске түсіреді?

IV. Бұқар жырау өлендерінен үзінді оқыту, сұрақтарға қысқаша жауап алу.

V. Үй тапсырмасы : - Балалар, мен сендерге Ағыбай батыр жайлы ізденіп, біліп келуді тапсырып едім. Қай топ көп еңбектенген екен, ортаға салайық:

VI. Жаңа сабақ:

Тақтаға «Ақжолтай Ағыбай батыр» тақырыбын ілу.

1-оқушы:

Қоңырбайұлы Ағыбай (1802-1885) – қазақ халқының тәуелсіздігі үшін күрескен әйгілі батыр, қолбасшы. Кенесары ханның Ресей отаршылдығына қарсы жүргізілген көтеріліс башыларының бірі. Туып өскен жері Қарағанды облысындағы Балқаш, Бетпақ дала алабымен жапсарласқан Ұлытау деп аталатын сілемді таулары. Ағыбай батырдың шыққан тегі Орта жүз Арғын, оның ішінде Шұбыртпалы руынан өрбиді.

2-оқушы:

Ағыбайдың анасының әкесі де, бауырлары да заманында батыр болған. Анасы ер мінезді, күшті, қандай да мықты жігіттерді екі қолынан ұстап қозғалтпайды екен.

Батырдың серігі, тұлпары «Көкбесті» туралы да аңыз әңгімелер көп.

3-оқушы:

Орыстың Николай патшасы байтақ далада ешкімге тиіспей жай жатқан, мал баққан момын елге істеген зорлық қысымдары күн санап күшее бергеніне Кене хан шыдамай, патшаға қарсы шығып, көтерілістерге шыққан. Осы соғыстарда Ағыбай батыр, Наурызбай батырмен үзеңгілес бола тұрып, салт атты әскери тактикаға жүйрік болған. Ағыбайды замандастары «Ақжолтай батыр» деп атап, оның есімін ұранға қосқан.

4-оқушы:

Батыр қартайып, бойынан күші қайтқан кезде ауыл-елін егіншілікке, балықшылыққа үйреткен.

Қазақ халқының тәуелсіздігі үшін барлық өмірін арнаған Ағыбай батырдың өмірі біздерге, келер ұрпаққа үлгі-өнеге. Осындай батырларын халқы қашан да қастерлеп, жырға батылдығын, ерлігін қосып отырған екен.

- «Ағыбай батыр» жырынан кім үзінді жаттап келді екен?

1 – оқушы: Атақты ер Ағыбай шұбыртпалы Белгілі сарбаздарын шұбыртқаны Ағыбай, Қошқарбаймен ер Бұқарбай Бұларды соңына ерткен Кене ханы.	2 – оқушы: Ағыбай – аға батыр, үлкен жасы Жөн айтар Кенекеннің замандасы. Күрестен елі үшін тайсалмаған, «Ақжолтай батыр» атанған мол айласы
3 – оқушы: Ақжолтай – Ағыбайым – сенің атың Жайылған жер жүзіне салтанатың, Мерейін қазағымның асқақтатқан, Ерекше жаралғансың асыл затың [9].	

VII. Оқулықпен жұмыс.

- Мәтінді оқып, түсіндіру.
- Сөздік жұмыс.
- Жасақ - әскер
- Кеңесші — ақыл беруші
- Шұрайлы жер — сулы, құнары мол жер
- Ақжолтай — жолы болғыш
- Кәрі құлақ — естігені, білетіні көп адам.

3. Сұрақтарға жауап алу.

- Ағыбай батырдың туған өлкесі туралы не айтылған?

- Кенесары кім болған адам?

- Патша үкіметі қазаққа қандай қысым көрсетті?

- Отарлық басқыншылықтан халықты қорғауға шақырған кімдер?

- Халық Ағыбайға «Ақжолтай» деп ат берді?

- Ағыбайдың ерлігін, даңқын халқы қалай шығарды?

Тапсырма: Қару-жарак суретін салу.

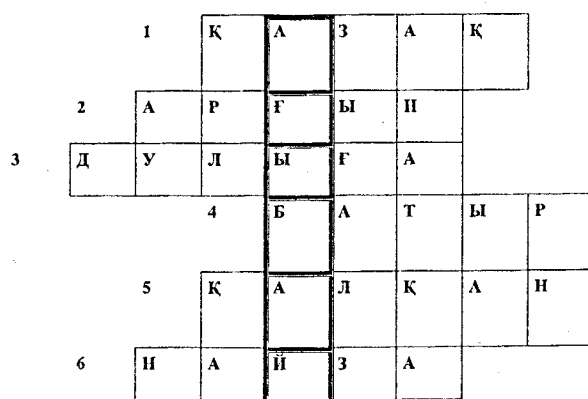
Зеректер: мәтінде әңгімеленген батырларды ата.

Ізденгіштер: Патша үкіметінің қазаққа зорлық көрсеткен тұстарын тауып оқы.

Тапқырлар: Мәтіннен Ағыбай батырдың ерлігі жөнінде айтылған тұстарды мән беріп оқы.

Үш топ батырлық туралы мақал-мәтелдер айтып жарысады.

Сабақты қорыту:

VIII. СӨЗЖҰМБАҚ:

1. Біздің ұлтымыз
 2. Ағыбай батыр руы
 3. Бас киімі
 4. Ағыбай кім?
 5. Қорғаныс құралы
 6. Соғыс құралы
- IX. Ұрпақтар жалғасы:**

- Балалар, бүгін біздің ортамызда Ағыбай батырдың нағыз ұрпақтары қонақта.

1. Ағыбай батырдың немере келіні, Джуаспаева Шайкүл әжей батыр атасы жайлы бабалардан көп естіп, көкейіне түйгендерінен бізге біраз естеліктер ала келіпті:

2. Ағыбай батырдың тікелей ұрпағы біздің мектептің тәрбие ісінің меңгерушісі Башенов Айболдың анасы Ағыбай батырдың туған жерінде туып-өскен Ағыбаева Салтанат Ақылбекқызына сөз береміз.

3. Ағыбай батырдың тікелей ұрпағы педагогика ғылымдарының кандидаты, доктор PhD, доцент Түсібекова Күнсұлу Қадырқұлқызына сөз береміз.

X. Оқушылардың білімін бағалау.

XI. Үйге тапсырма: Мәтінді оқып, мазмұнын ашу. Мақал-мәтелдер тауып, жаттауды жалғастыру.

Бұл кең түрдегі жоспар төменгі сынып оқушыларының элитарлы патриоттық тәрбиелеу психологиясының практикалық процесін көрсетеді.

Сөйтіп, жеке танымал тұлғалар мысалына сүйенген элитарлы патриоттық тәрбиелеу психологиясы мәселесіне жүргізілген зерттеулер әсіресе төменгі сынып оқушылары үшін өте маңызды екенін көрсетеді. «Ақжолтай Ағыбай батыр» тақырыбында өткен ашық сабақ барысында Ағыбай батырдың элитарлы тұлғасын мысалға ала отырып, төменгі сынып оқушыларының Отанына деген сүйіспеншілігі мен патриоттық сезімін дамытуға болатынына көзіміз жетті. Себебі, Қазақстанның ұлан ғайыр жерін сақтап қалу, қазақ халқының ұлт болып қалыптасуы мен дамуында осындай батырлардың орны ерекше.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента страны народу Казахстана. «Казахстан 2030». Алматы, 1997. — 106 с.
2. Қазақстан Республикасындағы білім берудің ұлттық моделі бағырламасын жүзеге асырудағы қазіргі технология — 2005. — 144 бет. «Современные технологии в реализации программы национальной модели образования в РК».
3. Советский энциклопедический словарь (Гл. ред. А.М. Прохоров. — 4 — изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 1632 с.).
4. «Қазақстан». Ұлттық энциклопедия/Бас ред. Ә. Нысанбаев. — Алматы: «Қазақ энциклопедиясы» бас редакциясы, 1998. — 85-866./
5. Әбдікәрімова Т. т.б. Ана тілі: Жалпы білім беретін мектептің 3 — сыныбына арналған оқулық / Т. Әбдікәрімова, С. Рахметова, Б. Қабатаева. 2 — басылымы, өңделген. — Алматы: Атамұра, 2003. — 288 б.

6. Астана. Карта — схема и транспортный путеводитель. Астана 2010.

7. DVD дисктегі ашық сабақтың тақырыбы: «Ақжолтай Ағыбай батыр» 2009

8. Турова Т.В. Выдающиеся личности казахского народа // Семья и детский сад — 2002 - № 4. — С. 29 — 30.

9. Ақжолтай Ағыбай батыр. Алматы: Ғалым, 2002. — 632 б.

Резюме

В статье раскрывается психология патриотического воспитания на примере выдающейся личности Ағыбай

батыра. В настоящее время такое патриотическое воспитание важно и необходимо особенно для младших школьников, поскольку это именно тот возраст сензитивного периода, когда происходит цементация фундамента знаний и формирование личности.

Summary

The main idea of the article is to give psychological and patriotic education to school children based on the examples of great Kazakh individualities like Agibai Batur's heroism. Certain education better to start from the primary school. At this age children are very sensitive and open to perceive knowledge.

Е.С. САЛТАНОВ

НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ

Достижение целей учебно-воспитательного процесса на военной кафедре в значительной мере зависит от того, насколько полно преподаватели учитывают социально - психологические характеристики каждого студента и учебного звзда в целом.

Каждый человек по-своему уникален. Когда употребляется термин «личность», то имеется ввиду то, что делает одного человека отличным от другого. Несмотря на какие-либо сходные признаки во внешности, условиях развития и воспитания, интересах и увлечениях, каждый из них обладает исключительно своими качествами и свойствами, которые и являются его социально-психологическими особенностями.

Условия воспитания, обучения, круг общения и принятые в нем нормы морали, поведения, систем ценностей накладывают свой отпечаток и формируют социально-психологические особенности личности.

Познание характера студента позволяет со значительной долей вероятности предвидеть его поведение и тем самым корректировать его ожидаемые действия и поступки. Вместе с тем относительная устойчивость характера не исключает его высокой пластичности. Для формирования характера решающую роль играет воспитание, включение личности в различные социальные группы и усвоение принятых там норм, а также опыт пребывания человека в различных жизненных ситуациях, условиях жизнедеятельности. Кроме того, характер обнаруживает зависимость от мировоззрения личности, ее убеждений и мораль-

ных принципов, которые также формируются в процессе взаимодействия.

Преподаватели военных кафедр, осуществляя учебную и воспитательную работу, должны исходить из предпосылки, что студенты пришли в гражданский вуз, чтобы приобрести специальность, которую они добровольно для себя избрали, как правило, с учетом своих наклонностей или призвания. Одновременно они должны уметь убедить студентов в том, что подготовка офицеров запаса в вузах определена законодательством Республики Казахстан, а изучение военных дисциплин на профессиональном уровне, кроме того, является для них патриотическим долгом. Умение «настроить» студентов на активное сознательное изучение курса военной подготовки является одним из показателей высокого педагогического мастерства преподавателя военной кафедры.

Кратко рассмотрим общие социально-психологические характеристики, присущие студентам как социальной группе. В свое время советские ученые разработали целостную социологическую концепцию студенчества, согласно которой «студенчество есть общественная группа, в состав которой входит часть учащейся молодежи, получающая образование в высшей школе стационарно, и для которой учеба в вузе есть основной вид деятельности» /1/.

Поскольку образование представляет собой социальную подсистему, имеющую свою структуру, то в качестве ее основных элементов можно выделить учебно-воспитательные учреждения, в том числе вузы как социальные организации,

социальные общности (педагоги и обучающиеся), учебный процесс как вид социокультурной деятельности.

Получение образования студентами во многом специфично. Оно связано с нелегким процессом познания сложных закономерностей в различных науках, овладением навыками и умениями, необходимыми для будущей работы. Стремление к общему со сверстниками участию в различных видах общественной деятельности — характерная особенность социально-психологического облика студента. Также особенностью студенческой культуры, независимо от учебно-профессиональной направленности, является сравнительно высокий интеллектуальный потенциал.

Современное студенчество характеризуется разносторонностью интересов, активным стремлением разобраться в сложных социально-экономических проблемах. Возросла информированность студентов (в этой связи особую роль играют средства массовой информации, Интернет), расширяются их интересы и запросы, усиливаются требования к тем, кто обучает и воспитывает их в вузе, друг к другу. Но отсутствие социально значимого опыта у студенческой молодежи приводит к тому, что ее познавательная активность порой уживается с максимализмом, категоричностью в оценках сложных общественных проблем, в завышенных требованиях, которые не всегда свидетельствуют о принципиальности.

В связи с этим преподаватели военных кафедр встречаются с определенными трудностями в процессе воспитания студентов, у которых проявляются такие черты характера, как завышенная самооценка, мнительность, чрезмерная чувствительность, обидчивость и болезненное самолюбие. Часть студентов имеют слабую волю, проявляют неуверенность в своих способностях преодолеть трудности.

Все это в целом, естественно, обуславливает необходимость вдумчивого, тактичного и неформального подхода к каждому студенту с учетом психологии его личности.

При организации учебно-воспитательного процесса на военных кафедрах необходимо учитывать также то, что развитие студентов на различных курсах имеет некоторые особенности /2/.

Так, *первый курс* решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма, у них отсутствует дифференцированный подход к сво-

им ролям. Имеет место относительно большая личная свобода и независимость студентов — вчерашних школьников — от родителей. Студенты первого курса принимают активное участие в разнообразной общественной деятельности, характеризуются добросовестной исполнительностью, с желанием берутся за порученное дело.

Второй курс — период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую научную, теоретическую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к среде вуза в основном завершен.

Третий курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Четвертый курс — реальное знакомство со специальностью. Перспектива скорого окончания вуза формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, все более актуальные ценности, связанные с достижением поставленных жизненных ценностей.

В процессе обучения студентов на военной кафедре необходимо учитывать также их физиологическую характеристику. Исследования возрастной физиологии свидетельствуют о том, что к 17-18 годам организм достигает физической зрелости, нервная система достигает уровня развития взрослого человека.

Практика учебно-воспитательного процесса военных кафедр убеждает, что физиологическое развитие большинства студентов позволяет им успешно овладевать военно-профессиональными знаниями, выдерживать значительные физические нагрузки, быстро вырабатывать навыки и умения по овладению оружием и боевой техникой. Однако надо подчеркнуть, что состояние здоровья ряда студентов требует определенного внимания, некоторые из них пытаются скрывать свои физические недостатки. На это нужно обратить особое внимание при проведении отбора на военную кафедру, а в последующем — при проведении учебного сбора, когда многократно увеличиваются физические нагрузки.

Таковы некоторые социально-психологические характеристики студентов. Безусловно, в

каждой учебной группе (взводе) у отдельных студентов эти особенности будут проявляться по-своему. Знание же общих типологических черт студентов поможет преподавателю учитывать особенности и динамику развития личности студентов при организации учебно-воспитательного процесса на военной кафедре.

Требования к подготовке офицеров запаса реализуются в ходе учебно-воспитательного процесса на военной кафедре и профессиональной подготовки студентов в вузе. Определяющая роль в формировании необходимых офицеру военно-профессиональных качеств принадлежит педагогическому мастерству преподавателей военной кафедры, «воинскому микроклимату», который должен быть создан в процессе военного обучения и воспитания студентов, полевой выучке на учебных сборах. Вместе с тем эффективность формирования у студентов этих качеств тем выше, чем активнее принимают участие в этом процессе деканаты, профилирующие кафедры факультетов и студенческие организации (студенческое правительство, центры, дебатные и другие клубы). Поэтому руководство военной кафедры должно так планировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, чтобы он был тесно связан с обучением на кафедрах факультетов. Кроме того в процессе военной подготовки студентов необходимо использовать опыт военно-учебных заведений, военных кафедр других вузов, опыт службы офицеров-участников боевых действий в последних локальных конфликтах.

Комплекс качеств, который должен быть сформирован у студента как будущего офицера запаса в процессе его военной подготовки в вузе, включает в себя *моральные, профессионально-боевые, психологические и физические качества*.

Современный уровень развития средств вооруженной борьбы и происшедшие в связи с этим коренные изменения в характере и способах ведения боевых действий неизменно повышает роль морального фактора, включающего идеологические, нравственные и психологические элементы подготовки студентов.

Формирование соответствующих качеств у обучаемых достигается в процессе моральной и психологической подготовки, осуществляемой в ходе обучения и воспитания как в учебном заведении, так и при проведении учебного сбора в войсках. *Моральная подготовка* предусматривает

целеустремленное воспитание будущих офицеров запаса, убеждений, идеалов и нравственных принципов поведения в любых, самых трудных условиях боевой обстановки.

Цель моральной подготовки – вооружить обучаемых идеологией, пониманием политики Президента и правительства, государственных интересов страны, сущности, характера войны с целью защиты государства.

Основная задача моральной подготовки – воспитание патриотизма, интернационализма, готовности отдать все силы для защиты Родины, а важнейшими моральными качествами являются идейная зрелость, политическая сознательность, высокая дисциплинированность и бдительность.

Профессионально-боевые качества включают в себя военно-профессиональную компетентность, дисциплинированность, командирскую волю, организаторские и творческие способности.

Военно-профессиональная компетентность характеризуется военно-профессиональными знаниями, необходимыми для уверенного исполнения обязанностей в будущем на офицерских должностях. Объем и содержание этих знаний, навыков и умений определяются программами военной подготовки по соответствующим военно-учетным специальностям.

Дисциплинированность – сознательное выполнение требований Конституции Республики Казахстан, других законодательных актов, внутренняя убежденность в необходимости выполнения Военной присяги, уставов; умение управлять своим поведением в любой обстановке, беспрекословно выполнять приказы командиров и начальников.

Командирская воля – целеустремленность, инициативность, самостоятельность, решительность, настойчивость в достижении цели; требовательность к себе и к подчиненным; выдержка и самообладание.

Организаторские способности – умение выделить главное в работе, способность мобилизовать подчиненных на эффективное выполнение задач, твердо управлять подразделением в бою, обеспечить контроль исполнения, создать в подразделении благоприятный морально-психологический климат.

Творческие способности – поиск новых путей для решения поставленной перед подразделением задачи, максимально используя при этом творческий подход и инициативу.

Преподаватели военных кафедр должны дать студентам навыки обучения и воспитания личного состава, знания основ военной психологии и педагогики. Важным направлением в учебно-воспитательном процессе является формирование у студентов творческого мышления, самостоятельности при решении практических задач, а также стремления активно участвовать в общественной жизни военной кафедры и вуза в целом.

Психологические качества вырабатываются у студентов главным образом в ходе учебно-воспитательного процесса на военной кафедре и особенно на учебном сборе.

Под психологической подготовкой следует понимать формирование у студентов психологической устойчивости, то есть таких психологических качеств, которые усиливают его способность в будущем выполнять боевые задачи, действовать в напряженных и опасных ситуациях современного боя в полном соответствии с убеждениями и нравственными принципами поведения; способствуют целеустремленному развитию, совершенствованию их психики, формированию способности переносить любую моральную и физическую нагрузку, проявлять самообладание, стойкость, мужество, отвагу, действовать в бою самоотверженно, активно, инициативно, умело используя боевую технику и оружие /3/.

Моральная и психологическая подготовка тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это единый, непрерывный процесс воспитания офицеров запаса. Преподаватели военных кафедр при проведении занятий должны предусмотреть элементы психологической закалки. Большие возможности целенаправленной психологической подготовки содержат занятия по тактической и огневой подготовке, особенно во время учебного сбора. Для этого необходимо создавать на занятиях (в целесообразных пределах) сложные препятствия и трудности, вызывающие физические неудобства и психологические нагрузки, сложные внутренние эмоции и состояния, организовывать сложные и нестандартные ситуации, выход из которых требует самостоятельных решений.

Физические качества студентов формируются и развиваются в общей системе физического воспитания в вузе, в первую очередь, на кафедре физического воспитания и спорта.

Физическое воспитание — один из важнейших составных элементов подготовки офицеров запаса. Характер воинской деятельности офицера как в военное, так и в мирное время требует от него крепкого здоровья и высокого уровня физической закалки. В связи с этим при проведении отбора студентов для прохождения военной подготовки необходимо обратить особое внимание на их физическую подготовку.

Кроме того, в процессе проведения занятий по военной подготовке, для совершенствования физической подготовленности студентов преподаватели могут включать попутные физические тренировки. Ценность попутной физической тренировки возрастает, когда она носит разносторонний, систематический характер и умело сочетается с решением основных задач занятий.

Таким образом, успех в решении задач физической подготовки студентов во многом зависит от взаимодействия усилий преподавателей военной кафедры и кафедры физического воспитания и спорта вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Филиппов Ф.Р. Советское сотрудничество как общественная группа, Москва, «Наука», 1996, 85 с.
2. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психология высшей школы, Минск, 2008, 34-35с.
3. Бирюков В.М. Психологическая работа в части: теория, методика, практика, Алматы, Военное издательство ВС РК, 2002, 390 с.

Резюме

Бұл мақалада әскери кафедрадағы студенттердің әлеуметтік-психологиялық сипаттамасы беріледі.

Summary

The student's social-psychological characteristics and their effect on the teaching educational process of the University are revealed in the article.

Д.В. ЧЕТВЕРИКОВ

ПРЕВЕНЦИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ

Последние достижения в области реализации психосоциальных подходов в науке открывают новые перспективы для профилактики злоупотребления психоактивными веществами, проводимой на индивидуальном и государственном уровнях. Установлен ряд факторов риска и защитных факторов, от которых зависит вероятность употребления и злоупотребления психоактивными веществами. Расширился объем профилактических мер, что позволяет рекомендовать индивидам разные формы вмешательства в зависимости от того, предрасположены они к экспериментированию с психоактивными веществами, к постоянному употреблению или к зависимости от них (*аддиктивное поведение*). Более глубокое понимание связи между психическими расстройствами и расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ, предоставляет широкое поле деятельности для профилактики /14/.

Под превенцией понимают любые мероприятия, разработанные для того, чтобы избежать злоупотребления психоактивными веществами и уменьшить негативные социальные последствия и вред, наносимый здоровью. Это широкое понятие может включать действия, направленные на ограничение предложения, основанные на том принципе, что снижение доступности психоактивных веществ ограничивает возможности для злоупотребления и возникновения зависимости и для увеличения спроса, включая пропаганду здоровья и профилактику психических заболеваний.

Актуальность превенции аддиктивного поведения психически больных. Превентивные мероприятия по предотвращению потребления психоактивных веществ у психически больных оправданы в силу ряда причин.

1. Как было показано выше, сочетание психиатрических и наркологических расстройств существенно снижает качество жизни и социальное функционирование личности, а также усиливает симптоматику обоих нарушений.

2. Традиционные стратегии профилактики, которые основаны на психообразовании относительно опасностей использования алкоголя и наркотиков или формировании у молодежи на-

выков, чтобы сопротивляться давлению, при-
нуждающему потреблять психоактивные вещества (ПАВ), у психически больных абсолютно неэффективны; более того, некачественные профилактические программы могут усилить экспериментирование с различными психоактивными субстанциями.

3. Показана сильная связь между интернализованными проблемами, обусловленными психическим расстройством (к примеру, депрессия и деперсонализация), и их экстернализацией через аддиктивное поведение. Следовательно, раннее вмешательство при психиатрических нарушениях является мощным средством профилактики потребления ПАВ.

4. Психически больные на разных стадиях формирования патологии попадают в поле зрения психиатров и сотрудников психиатрических и социальных служб в силу разных причин: сиротство, психосоциальные стрессы, нарушения социального функционирования, психические и соматические расстройства и пр. Таким образом, создается целевая группа для проведения превентивных мероприятий в отношении аддиктивного поведения.

По нашему мнению, структурно превенция аддиктивного поведения у психически больных состоит из следующих компонентов: мониторинга, оценки факторов риска, психиатрической диагностики, наркологической диагностики, оценки расстройств, а также терапии и профилактики.

Мониторинг. Мониторинг включает в себя внимательное выделение фокусных групп, где могут формироваться сочетанные психиатрические и наркологические расстройства. Отметим, что мониторинг может и должен осуществляться не столько специалистами в области душевного здоровья, сколько профессионалами, которые работают с большими группами населения.

При этом, на наш взгляд, можно выделить конкретные социальные сферы мониторинга, в которых играет весомую роль та или иная группа профессионалов: это образование (*педагоги, школьные психологи, социальные работники*), здра-

воохранение (специалисты соматических и специализированных учреждений), социальная сфера (социальные работники, специалисты по социальной работе), правоохранительная сфера (сотрудники ОППН, следователи ОВД, прокуратуры, сотрудники пенитенциарной системы, психологи ОВД), военные комиссариаты (врачи призывных и военно-врачебных комиссий, военные психологи).

Факторы риска. В литературе приведены данные о факторах, предрасполагающих к наличию ассоциированных психических расстройств. Их выявление соответствующими службами, причем не только медицинскими, но и социальными, правоохранительными, образовательными, позволит оценить риск сочетания и провести соответствующие диагностические и ресоциализирующие мероприятия. В ряде работ /9, 13, 21/ показано, что эти факторы могут быть разделены на две большие группы.

1. Контекстные факторы описывают параметры социального контекста и включают такие факторы, как текущие законы и законодательство, моральные и социальные нормы, семейную ситуацию, экономический статус и пр. Общие контекстуальные факторы, такие, как неравенство, бедность, беспорядок в районе проживания, отсутствие социальных и медицинских служб, доступность психоактивных веществ, — важные определяющие факторы, от которых зависят уровень потребления психоактивных веществ при психических заболеваниях и последующие проблемы /17, 22/. Популяции с более высоким уровнем дохода потребляют больше психоактивных веществ, тем не менее последствия злоупотребления ими более масштабны среди бедных, так как сочетаются с их многочисленными каждодневными проблемами /15/. Страны могут уменьшить это бремя, осуществляя политику интеграции социальных меньшинств, предоставляя им помощь и оказывая содействие местным сетям поддержки /17/.

2. Персональные факторы включают множественные факторы, определяющие как клинико-динамические параметры болезни, так и генетические данные /1/, анамнез, актуальную семейную ситуацию, социальное функционирование и качество жизни пациента. В таблице 2 представлены основные контекстные и персональные факторы риска потребления, основанные как на оригинальных данных, так и полученные в работах других специалистов /1-3, 5, 7/.

Психиатрическая диагностика. Психиатрическая диагностика предполагает выявление психических расстройств у лиц, злоупотребляющих психоактивными веществами. Речь в первую очередь идет о следующих категориях наркологических пациентов:

1. Больные с психиатрически отягощенной наследственностью.

2. Лица с паттернами потребления ПАВ, не характерными для данной возрастной и / или социальной группы. К этой категории могут быть отнесены:

- дети с признаками синдрома зависимости;
- больные ранним алкоголизмом, в том числе и больные с ранними алкогольными психозами;
- больные с полисубстанционным аддитивным поведением

3. Лица, потребляющие редкие ПАВ и их комбинации (антидепрессанты, антипсихотики, галлюциногены).

4. Наркологические больные, многократно проходящие наркологическое лечение (в т.ч. и эмоционально-стрессовую психотерапию — «Кодирование») без должного терапевтического эффекта.

5. Значительная атипия клинико-динамических параметров наркологического заболевания (быстрота формирования основных наркопатологических феноменов, стертость синдрома отмены, викарное потребление неспецифических ПАВ и пр.).

6. Несовпадение тяжести алкоголизации / наркотизации и ее социальных последствий — многократные аресты, судимости, бродяжничество, утрата документов, грубые нарушения навыков социального функционирования, утрата жилья, одиночное либо нестандартное проживание, гигиенические проблемы и пр.

7. Наркологические больные с психосоциальными стрессами в анамнезе, в том числе и комбатанты.

8. Наркологические больные с тяжелыми соматическими и неврологическими расстройствами.

Психиатрическая диагностика в данных ситуациях предполагает не только традиционное клиническое обследование, но и использование широкого диапазона исследовательских методик — патопсихологических, социальных, параклинических. К примеру, в ряде исследований последних лет показано, что важнейшим компонентом клинической картины шизофрении являются нейрокогнитивные нарушения. Дефицит социальных навыков, что включает недостаточность способности к эмоциональному и вербальному

Таблица. Оценка факторов риска потребления ПАВ у психически больных	
<i>Контекстные факторы</i>	
Законы и нормы	Дешевизна и доступность спиртных напитков Приемлемость потребления алкоголя и наркотиков
Доступность	Высокая доступность психоактивных веществ
Экономическая депривация	Бедность Непостоянный доход
Дезорганизация в социальных сетях	Высокая плотность популяции Миграция Дезорганизованное сообщество
<i>Индивидуальные факторы</i>	
Физиологические факторы	Генетический риск аддитивных расстройств
Психопатологические факторы	Психиатрическое расстройство Высокий уровень поиска ощущений, низкий уровень понимания вреда
Семейное аддитивное поведение	Алкоголизм / наркомания у родителей или сиблингов Потребление психоактивных веществ в семье, причем не только нелегальных, но и легальных, к примеру, антипсихотиков или антидепрессантов Моделирование аддикции старшим братом Потребление ПАВ отцом вкупе с его эмоциональной стабильностью Родительская перmissивность в отношении ПАВ
Семейное воспитание	Противоречивые методы воспитания Низкий уровень родительского образования Низкий уровень заботы о детях Общая родительская перmissивность Отрицательные паттерны коммуникации Неясные критерии поведения Нереалистичные родительские ожидания Враждебный образ отца Родительские взаимодействия и психологическая неустойчивость
Семейная ситуация	Конфликты и разногласия в семье Низкий уровень вовлеченности матери в воспитание Проживание с престарелыми родственниками
Школьные факторы	Интеллектуальный дефицит Низкая вовлеченность в жизнь школы Школьные стрессы Пропуски Слабая успеваемость Склонность к правонарушениям и антисоциальному поведению
Сверстники	Низкая вовлеченность в референтную среду Потребление ПАВ сверстниками Ранняя агрессия Ранняя сексуальная активность Психологическая вовлеченность в поп-культуру
Начало приема ПАВ	Раннее начало потребления Широкий диапазон ПАВ

самовыражению, тонкой оценке ситуации и моделированию адекватного ей поведения, коммуникативную неэффективность, сниженную способность к социальному научению, расценивается как расстройство, присущее широкому кругу психической патологии и в большей мере ответственное за социальную несостоятельность пациентов, чем собственно психопатологическая симптоматика /19/. В современной концепции шизофрении социально-когнитивному дефициту придается самостоятельное, независимое от выраженности и характера продуктивной и негативной симптоматики значение в объяснении снижения социального функционирования больных шизофренией, а социотерапевтической коррекции этого дефицита приписывается не только реабилитационная, но и патогенетическая роль /18/. Выявление нейрокогнитивных расстройств у больных ранним алкоголизмом с большой долей вероятности может свидетельствовать о латентном эндогенном процессе. Также имеет значение патопсихологическая диагностика маскированных аффективных расстройств — депрессий и гипоманий, проводимая с помощью специальных опросников и структурированных интервью, ЭЭГ-исследование для оценки экзогенно-органических нарушений и пр.

Существенное значение в этом направлении имеет социально-психиатрическая диагностика наиболее десоциализированных групп населения, прежде всего — бездомных, поскольку бездомность у психически больных рассматривается рядом авторов как «адаптация на асоциальном уровне» /4/. Указывается, что среди обитателей ночлежек значительное количество составляют лица, страдающие шизофренией и другой тяжелой психической патологией /6/. По данным некоторых зарубежных авторов, распространенность психических расстройств среди бездомных достигает 90 %, в том числе у 29 % из них диагностируется алкоголизм, у 21 % — расстройства личности и в 40 % случаев — другие психические расстройства /8/.

Наркологическая диагностика. Наркологическая диагностика при психиатрических расстройствах ставит основной целью оценку тяжести сочетанного потребления алкоголя или наркотиков. В этой связи целенаправленное выявление наркологических расстройств следует проводить у следующих категорий пациентов:

1. Пациенты с экзогенно-органическим поражением головного мозга, прежде всего посткоммоционного генеза.

2. Больные с пограничной умственной отсталостью.

3. Больные шизофренией с расстройствами депрессивного и деперсонализационного характера, а также с психопатоподобным поведением.

4. Больные с посттравматическими расстройствами.

5. Лица с психотическим уровнем расстройств, в тех случаях, когда психоз носит атипичные клинические признаки или течение. К примеру, у больного шизофренией с монотонной параноидной продукцией возникают яркие зрительные галлюцинации, нарушения сознания делириозного характера.

6. Психические больные с наличием экстра-нозологических соматических, неврологических или инфекционных заболеваний. Примером может служить цирроз печени, патология поджелудочной железы, гепатиты или ВИЧ-инфекция.

7. Лица с существенными социальными проблемами, не соответствующими тяжести психопатологической симптоматики. Примером может служить семейно-социальная дезадаптация, утрата работы и/или жилья, черепно-мозговые травмы у больных с аффективными расстройствами нетяжелого уровня. К этому же можно отнести резкую деформацию социальной сети эндогенных больных за счет коммуникации с лицами с антисоциальным поведением.

8. Больные, совершившие общественно опасные действия в состоянии алкогольного и /или наркотического опьянения.

9. Лица, осуществляющие потребление алкоголя или иных психоактивных веществ в условиях стационара круглосуточного пребывания, для которых характерны группирование с антисоциальными пациентами, госпитализм, психопатоподобное поведение.

10. Лица, осуществляющие активный поиск психиатрического / наркологического лечения.

Масштабы профилактики. В прошлом отмечалась тенденция считать единственно правильной только первичную профилактику (вмешательства, используемые до возникновения симптомов). На сегодня общепризнано, что эффективные профилактические вмешательства необходимы как до, так и после проявления симптомов, поскольку расстройства, связанные со злоупотреблением психоактивными веществами, имеют хроническое рецидивирующее течение. Более того, личные и финансовые затраты могут быть в значительной степени приписаны эпизодам, которые следуют за появлением первого эпизо-

да. Это означает, что профилактика рецидивов или срывов — включая обострение после успешного лечения — является существенным аспектом стратегии здравоохранения, направленной на снижение распространенности расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами у психически больных.

Кроме того, в зависимости от степени риска употребления психоактивных веществ первичная профилактика разделяется на универсальную, избирательную и адресную /11/. Институт медицины США /12/ определил универсальные профилактические вмешательства как нацеленные на население в целом или на полную группу населения. Избирательные профилактические мероприятия направлены на подгруппы населения с более высоким, по сравнению со средней, степенью риска возникновения расстройства (это лица с риском развития расстройства в ближайшее время или на протяжении жизни). Адресные профилактические вмешательства нацелены на индивидов из группы высокого риска, у которых выявлены минимальные, однако различные признаки или симптомы, предвещающие расстройство, или биологические маркеры, указывающие на предрасположенность к определенному расстройству, но не достигающие диагностического уровня на данный момент.

К профилактическим мерам также относятся раннее вмешательство (среди индивидов, которые экспериментируют с психоактивными веществами, но без тяжелой зависимости, которых можно “переучить” посредством вмешательств, основанных на научении), а также лечение зависимости, профилактика срывов и социальная реинтеграция. В настоящее время признано, что весь спектр вмешательств уменьшает бремя проблемы для всего общества.

Злоупотребление психоактивными веществами приводит к интоксикации и зависимости. Существенными компонентами профилактики являются: уменьшение ущерба, причиняемого интоксикацией, как на уровне отдельного индивида, так и общества в целом (например, управление транспортом под воздействием психоактивных веществ), и снижение риска воздействия психоактивных веществ и соответственно развития зависимости.

Уменьшение вреда представляет собой несколько иной метод профилактики. Было показано, что мероприятия, предусмотренные таким подходом, существенно уменьшают негативные

социальные и медицинские последствия. Примерами мероприятий, направленных на уменьшение вреда, могут быть следующие: обеспечение доступности стерильных шприцев, что снижает риск заражения вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ) и гепатита В; заместительная терапия, которая снижает уровень преступности на улицах /10/.

В широком значении определение профилактики включает в себя также пропаганду здорового образа жизни и предупреждение расстройств. Первое из этих двух направлений нацелено на повышение уровня благополучия, например за счет накопления социального капитала /22/, и уменьшение неравенства, а второе — на снижение показателей заболеваемости и распространенности расстройств, частоты рецидивов, на сокращение продолжительности течения симптоматики, предупреждение срывов и уменьшение тяжести проявлений. Уменьшение влияния заболевания на индивида, семью и общество обоснованно рассматривается как составной элемент профилактики. Профилактика также предусматривает меры, направленные на уменьшение стигматизации, а следовательно, и на снижение барьеров на пути к лечению.

Психосоциальные вмешательства в профилактике. Различия в личностных характеристиках и социально-культуральной среде приводят к различиям в предрасположенности к экспериментированию с психоактивными веществами, продолжительному употреблению и развитию зависимости, следовательно, профилактические вмешательства также различаются как по содержанию, так и по интенсивности.

Расширение спектра мер, начиная от профилактики употребления психоактивных веществ и заканчивая профилактикой, направленной на факторы риска, открывает новые возможности, особенно после того как в этот спектр включены вмешательства, применяемые на ранних стадиях развития. Тем не менее воздействие факторов риска, даже если их очень много, не обязательно приводит к употреблению психоактивных веществ или к эскалации к зависимости. В действительности, дети, выросшие в проблемной семейной среде, даже если они проживали в обстановке, где психоактивные вещества были легко доступны, могут достичь зрелого возраста, не экспериментируя с этими веществами, и это возможно благодаря наличию защитных факторов, компенсирующих воздействие факторов риска /

20/.

Защитные факторы также обнаруживаются в разных сферах:

а) на индивидуальном уровне (например, высокая самооценка или такое качество личности, как избегание риска);

б) в семье (например, проживание с родителями, способными удовлетворять эмоциональные потребности детей);

в) в школе (например, строгое соблюдение школьных правил);

г) среди сверстников (например, близкие друзья с низкой толерантностью к употреблению наркотиков);

д) в сообществе (например, сильная сеть социальных связей).

Хотя эти факторы и могут защитить индивида от риска, их нельзя рассматривать как отсутствие риска. Факторы риска указывают на то, где нужно вмешаться, а защитные — как это сделать.

Профилактические вмешательства должны учитывать специфические для расстройства, а также более общие защитные факторы и факторы риска. Последние являются общими для нескольких расстройств и позволяют разрабатывать широкий спектр профилактических мер, направленных на преодоление таких явлений, как бедность или жестокое обращение с детьми. Специфические для расстройства защитные факторы и факторы риска преимущественно имеют отношение к развитию определенного расстройства: например, толерантность общества к алкогольному опьянению и отсутствие предписаний, касающихся управления транспортом в нетрезвом состоянии, напрямую связаны с вероятностью дорожно-транспортных происшествий по вине нетрезвых водителей /16/.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуткевич Е.В., Семке В.Я. Медико-генетические основы превентивной психиатрии. — Томск, 2004. — 319 с.
2. Дмитриева Т.Н., Сучков В.А. Об алкоголизации подростков с патологическим формированием личности неустойчивого типа // Социальная и клиническая психиатрия. — 1993. — Т. 3. Вып 1. — С. 49-53.
3. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Основные характеристики развития аддиктивного поведения // Современные задачи психиатрии и наркологии: Материалы Алтайского краевого съезда психиатров и наркологов — Барнаул, 1990. — С. 33 — 35.
4. Мальцева М.М., Котов В.П. Значение некоторых социальных факторов в генезе общественно опасных действий психически больных // Актуальные вопросы социальной и судебной психиатрии. — М., 1980. — С. 91—96.

5. Резник В.А. Некоторые практические аспекты групповой психотерапии при токсикоманическом поведении у подростков // Психологические исследования и психотерапия в наркологии. — Л.: изд. Института им. В.М. Бехтерева, 1989. — С. 122—128.

6. Adams C.E., Pantelis C., Duke P.J., Barnes T.R.E. Psychopathology, social and cognitive functioning in a hostel for homeless women // Br. J. Psychiatry. — 1996. — Vol. 168. — P. 82-86.

7. America's children are smoking, drinking, and using drugs at the youngest ages ever — alcohol remains, by far, the drug teens most widely abuse // CASA adolescent commission report. — Washington, 1997. — 298 p.

8. Bassuk E., Rubin J., Lauriat A. Is homeless a mental health problem // Am. J. Psychiatry. — 1984. — Vol. 141, N 12. — P. 1546—1550.

9. Botvin G.J. Adolescent drug abuse prevention: Current findings and future directions. // Drug abuse: origins and interventions / Ed. By Glantz C.R. — Washington, 1999. — P. 285-308.

10. Brunelle E. Etude de suivi d'une serie de 69 patients consommateurs de substances psychoactives sous therapeutique de substitution (buprenorphine). — Lille, 1996. — 56 p.

11. Gordon R. An operational classification of disease prevention. // Preventing mental disorders: a research perspective / Ed. Steinberg J.A., Silverman M.M. — Rockville: US Department of Health and Human Services, 1987. — P. 20—6.

12. Institute of Medicine. Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research. Washington: National Academy Press, 1994. — 218 p.

13. Kilpatrick D. G., Acierno R., Saunders B., Resnick H.S., Best C.L., Schnurr P.P. Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample. // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 2000. — Vol. 68(1). — P. 19-30.

14. Medina-Mora E.M. Профилактика злоупотребления ПАВ: обзор литературы. // World Psychiatry. — 2005. — Vol. 4 (1). — P. 25-36

15. Medina-Mora M.E., Natera G., Borges G. Del siglo XX al tercer milenio. Las adicciones y la salud publica: drogas, alcohol y sociedad. // Salud Mental — 2001. — Vol. 24. — P. 3-19.

16. Medina-Mora M.E., Natera G., Borges G. Del siglo XX al tercer milenio. Las adicciones y la salud publica: drogas, alcohol y sociedad. // Salud Mental — 2001. — Vol. 24. — P. 3-19.

17. NIDA Releases. A new research. Report on comorbidity of addiction and other mental illnesses. — 2009. — <http://www.drugabuse.gov/PDF/RRComorbidity.Pdf>

18. Penn D.L., Spaulding W., Reed D. Cognition and social functioning in schizophrenia // Psychiatry. — 1997. — Vol. 60. — P. 281-291.

19. Silverstein S.M. Information processing, social cognition, and psychiatric rehabilitation in schizophrenia // Psychiatry. — 1997. — Vol. 60. — P. 327-340.

20. Villatoro J., Medina-Mora M.E., Juarez F. Drug use pathways among high school students of Mexico. // Addiction. — 1998. — Vol. 93. — P. 1577—1588.

21. Weinberg N.Z., Glantz C.R. Child psychopathology risk factors for drug abuse: Overview. // Journal of Clinical Child Psychology. — Vol. 28. — P. 290-297.

22. World Health Organization. Neuroscience of psychoactive substance use and dependence. – Geneva: World Health Organization, 2004. – 232 p.

Резюме

Мақалада психологиялық-әлеуметтік тұрғыдан қарағанда, заманауи ғылымда аддиктивті мінез-құлыққа байланысты ауытқушылық мониторингі, диагностикасы

және алдын-алу жөніндегі жұмыстардың формалары мен әдістері талқыланады; тәуелділіктің негізгі факторлары зерттеледі.

Summary

In the given work the author throughs the light to the recent achievements in preventing and reducing methods of work and monitoring the addictive behavior of people with mental diseases.

Г.Б. ИБАТОВА

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА КЕЗДЕСЕТІН СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ КЕМШІЛІКТЕРІ

(Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы туралы қазіргі замандағы түсініктер)

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (кейін ЖСТД деп аталады) сияқты мұндай дамудағы ауытқуды алғашқы ғылыми түсіндіруді Р.Е. Левина және АПН КСРО дефектология ҒЗИ-ның ғылыми қызметкерлер ұжымы (Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, Н.И. Никашина, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова т.б.) XXғ. 50-60 ж.ж. берді.

Бұл кезеңде сөйлеу тілі ауытқуларының педагогикалық классификациясы дидактикалық педагогикалық процестің мақсаттарына сай, яғни ақаулығының құрылымы және табиғаты әртүрлі балаларды түзете оқыту мақсаттарына сай жасалды.

Сол кезеңде танымал клиникалық классификация және психологиялық типология арнайы педагогикалық тәжірибенің талаптарын қанағаттандырмады. Осы проблеманы психологиялық-педагогикалық жағынан жанадан шешу қажет болды. Бұл шешім педагогикалық классификацияда көрсетілді. Бұл классификация естуі және зияты қалыпты әртүрлі сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларды фронтальді түрде оқытудың бірыңғай формасын іске асырып, теориялық жағынан негіздеуге мүмкіндік береді.

Есту қабілеті және зияты сақталған балалардың ЖСТД – ол сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің (дыбыстық жағы сөйлеу тілінің мағынасы жағы) қалыптасуы бұзылған сөйлеу тілінің ақаулығы. ЖСТД алалия мен афазия сияқты сөйлеу тілінің жүйелі күрделі бұзылыстарында байқалады. ЖСТД фонациялық бұзылыстарда (ринолалия, дизартрия) сөйлеу тілінің фонетикалық бұзылысымен қатар фонетикалық қабылдаумен сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық жағының жеткілікті қалыптаспауында байқалады /1/.

ЖСТД сөйлеу тілінің кеш басталуы, сөз қоры аз, аграмматизмдер, дыбыс айту бұзылыстары, фонема жасау бұзылыстары тән. Сөйлеу тілінің дамымауы балаларда әртүрлі болады: былдырлап сөйлеу, мүлдем сөйлей алмау, жайылма сөйлеу тілінде фонетика-фонематикалық немесе лексика-грамматикалық дамымау элементтері бар.

Ақаудың белгілерінің ауырлық деңгейі бойынша шартты түрде ЖСТД-ның 4 деңгейге бөлінеді. Алғашқы үшеуін Р.Е. Левина бөліп толық сипаттама берген, 4-ші деңгей Т.Б. Филичеваның берген.

Сөйлеу тілінің дамымауының бірінші деңгейінде мектеп жасына дейінгі шақтағы ересектер тобы балалары сөйлеу алмайды: дыбысқа еліктеу, аморфты түбір сөздерден тұрады. Өз сөйлеулерін балалар жеспен, ым-ишарамен жетелейді. Бірақ, ол айналасындағыларға түсініксіз болады.

Олар қолданатын жеке сөздердің дыбыстық жағы құрылымы бойынша анық емес. Балалар бір атаумен әртүрлі заттарды жеке қасиеттері, белгілерінің ұқсастығы бойынша біріктіріп атайды. Бір затты әртүрлі жағдайда әртүрлі сөздермен белгілейді, іс-әрекет атауын, зат атауын ауыстырып айтады. Осы деңгейде фраза жоқ. Балалар бір жағдай туралы айтуға тырысып, жеке сөздерді айтады, кейде 1-2 сөзден құралған бұрмалап айтқан сөйлемдерді айтады.

Сезім мүшелері арқылы қабылданған заттар мен құбылыстарды аз ғана сөз қорында көрінеді. Терең дамымауда қосымшалары жоқ түбір сөздер ғана болады.

Енжар сөз қоры белсенді сөз қорынан мол, бала бөрін түсініп, өзі ештеңе айта алмайды де-

ген ой келуі мүмкін. Сөйлемейтін балалар сөздің грамматикалық жағынан өзгеруін түсінбейді. Зат есім, сын есімнің жекеше, көпше түрін ажырата алмайды, кейбір сөздердің мағыналарын білмейді.

Бір сөздің дыбыстық құрамы тұрақсыз, дыбыстар артикуляциясы ауысып, сөздің буындық элементтерін қайталау мүмкіндігі бұзылған.

Былдырлап сөйлеу деңгейінде дыбыстық талдау жасау мүмкін емес, дыбыстарды ажырату міндетін бала түсінбейді. Сөйлеу тілінің дамуының екінші деңгейінде — балалардың сөйлеу мүмкіндіктері көбейеді, қарым-қатынасқа бала тұрақты, бірақ қатты бұрмаланған сөйлеу құралдарының көмегімен түседі.

Сөз қоры әртүрлі болып, заттарды, іс-әрекеттерді, қасиеттерді белгілейтін сөздер пайда болып, ажырата алады. Бұл деңгейде балалар өздік есімдікті қолданады. Таныс жағдайлар туралы жай сөйлемдер көмегімен айтып беру мүмкіндігі туындайды.

Сөйлеу тілінің дамымауы көп сөздерді білмеуінде, дыбыстарды дұрыс айтуында, сөздің буындық құрамының бұзылуында аграмматизм де байқалады, бірақ айтқан жағдайдан тыс та түсінуге болады.

Балалар түсіндіру үшін жест те қолданылады. Зат есімді атау септігінде, етістіктерде — инфинитивте қолданады, септік жалғауларды дұрыс пайдаланбайды, етістіктерді пайдалануда қателер жібереді.

Сын есімдер сөйлеу тілінде сирек кездесіп сөйлемдегі сөздермен үйлеспейді.

Сөйлеу тілінің дыбыстық жағы бұрмаланған болып кездеседі. Дұрыс айтпайтын дыбыстар үш төрт фонетикалық топтарға жатады, мысалы: тіл алды (ысқырық, ызын, сонор), тіл арты және еріндік. Дауысты дыбыстардың артикуляциясы анық емес. Қатаң дауыссыздар жіңішкертіліп айтылады. Сөздің буындық құрамын қайталау жеңілрек болып, бала сөздің буындық шеңберін қайталайды, бірақ дыбыстық құрамы анықсыз болып келеді. Бір буыннан тұратын сөздің дыбыстық құрамы дұрыс айтылады. Екі буындық сөздерді қайталағанда дыбысты тастап кету, үш буындық сөздерде дыбыстарды айтпай кету, орнын ауыстыру, төрт-бес буындық сөздер екі-үш буынға дейін қысқарту байқалады.

Сөйлеу тілінің үшінші деңгейінде балалардың күнделікті сөйлеуі оңды болып, лексика-грамматикалық және фонетикалық қателердің күрделі (грубый) ауытқулары байқалмайды.

Ауызша сөйлеу тілінде жеке аграмматикалық фразалар, кейбір сөздерді нақты қолданбаулар байқалып, фонетикалық жетілмеулері аздау болады.

Балалар жай жайылыма үш-төрт сөздерден тұратын сөйлемдерді пайдаланады. Балалардың сөйлеу тілінде күрделі сөйлемдер болмайды. Өзіндік сөйлеуінде дұрыс грамматикалық байланыс жоқ, және жағдайлардың логикасы берілмейді.

Сөз өзгерту қателеріне: септіктерде зат есімдердің жалғауларын шатастыру; зат есімдердің септіктеріндегі қолданудағы қателер, етістіктердің түрін ажырата алмау, сын есімнен зат есімді үйлестірудегі қателер, зат есіммен етістікті нақты үйлестіре алмау жатады. Сөйлеу тілінің дыбыстық жағы бұл деңгейде қалыптасқан, дыбыс айту кемістіктері, артикуляциясы қиын дыбыстарда ызын, сонор дыбыстарда кездеседі. Сөздегі дыбыстардың орнын ауыстырудағы қателер буындық құрамы қиын, таныс емес сөздерді қайталағанда байқалады.

Сөйлеу тілінің төртінші деңгейі сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық жағының дамуындағы жеке проблемалармен сипатталады. Бір қарағанда қателер маңызсыз болып көрінеді, бірақ балалардың жинағы балаларға оқып, жазып үйренуде қолайсыз жағдай туғызады. Оқу материалын бала әлсіз қабылдайды, әрі қабылдау деңгейі төмен, грамматика ережелерін меңгере алмайды.

Жалпы сөйлеу тілінің құрылымын, негізінде жатқан себептерін біріншілік және екіншілік бұзылыстардың өзара байланысын түсіну баланы арнайы мекемеге жіберу, адекватты түзету іс-шараларын таңдау, бастауыш мектепте оқу мен жазу бұзылыстарының алдын алу сияқты мәселелерді шешу үшін маңызды.

ЖСТД мектеп жасына дейінгі балалардың клиникалық типологиясы.

ЖСТД этиологиясы әртүрлі болып, осыған сәйкес ауытқулы белгілер құрылымы да әртүрлі болады. ЖСТД себебі көп жағдайда акустика-гностикалық процестердің әлсіздігінен болады. Бұндай жағдайларда есту қабілеті сақтаулы болғанда сөйлеу тілінің дыбыстарын қабылдау қабілеті төмен екені байқалады /2/.

Естіп қабылдау бұзылуының нәтижесі біріншіден, фонемаға тән акустикалық белгілерді дұрыс ажырата алмау, екіншіден, дыбыс айту бұзылыстары және сөздің буындық құрамын қайталауда қателер кездеседі. ЖСТД ОЖЖ белгілі бөлімдерінің органикалық зақымданумен немесе жетілмеуімен байланысты бұзылыстар салдарынан пайда болады. ЖСТД әлеуметтік себептерге

(екі тілдік, көптілдік, естімейтін ата-аналардың тәрбиесі), баланың дене дамуындағы әлсіздік жиі ауыратындығы, уақытынан ерте туылуына байланысты. Мұндай жағдайда сөйлеу тілінің тежелуі (дамымауы) туралы айтылады. Басқа жағдайларда ЖСТД орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануының белгісі болып табылады.

Е.М. Мастокованың (1991) зерттеулері бойынша ЖСТД балалар негізгі үш топқа шартты түрде бөлінуі мүмкін:

- моторлы алалисы бар балалар;
- церебральді органикалық генезді сөйлеу тілінің дамымауы бар балалар;
- ЖСТД асқынбаған түрі бар балалар.

Моторлы алалияда сол жақ жарты шар қыртысындағы бас миындағы сөйлеу тілінің аймақтары, бірінші кезекте Брока аймағы – сөйлеу тілінің моторлы орталығы зақымдалған. Моторлы алалияға сөздің буындық құрамының қалыптасуындағы қиындықтар фонемалық және лексикалық бұзылыстардың өзара тәуелділігі, фразалық сөйлеуінің дамуындағы қиындықтар тән. Екіншілік ақаулық – тәртібіндегі негативизм, психомоторикасының, эмоциясы-ерік сферасының бұзылыстарында көрінеді.

Моторлы алалияда ЖСТД ауыр түрде өтуі мүмкін, себебі бұл жерде бала өз бетінше сөйлей алмайды, сөйлеу тілінің лексика-грамматикалық құрылымындағы аз көрінетін қиыншылықтар байқалады. Әсіресе ақаулық байланыстырып сөйлеуінің қалыптасуында байқалады /3/.

Сенсорлы алалияда бала айналасындағылардың сөйлеу тілін түсінбейді, әрі өзі де сөйлемейді. Бұл бұзылыс жеке түрде сирек кездеседі де, сөйлеу тілінің ақауын сенсорлы алалияның жеңіл түрінде ЖСТД айналасындағылардың сөйлеу тілін түсінудегі қиындықтар да білінеді. Сенсорлы алалиясы бар баланың сөйлеу тілінің мазмұны кедей, ыммен жетіспен жетелейді.

Алалия көп жағдайда дизартриямен қатар жүреді. Дизартрияның негізгі белгілері дыбыстар артикуляциясының, тыныс алу және интонациясының өзгеруінде. Бұзылыстар әртүрлі комбинацияда және деңгейде болады. (зақымданудың орналасуына бұзылыстың ауырлығына, ақаудың пайда болу уақытына байланысты).

Сөздері ұғынықты дыбысталатын сөйлеу тілін қиындататын артикуляциямен, фонацияның бұзылыстары біріншілік ақауды құрап, құрылымын ауыр жасайтын екіншілік белгілердің пайда болуына әкелуі мүмкін.

Дизартрияның себептері баланың миына бас ми ішіндегі немесе дамуының ерте кезеңінде жа-

ғымсыз жағдайлардың пайда болған орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымданулары болып табылады. Бульбарлы дизартрия сопақша мидың ауруларында (қабыну, ісіну) болады. Бұның белгілері: тандай, тіл, көмей, жұтқыншақтың бұлшық еттерінің парезі, параличі.

Қабықасты дизартрия бас миының қабықасты түйіндерінің зақымдануы салдарынан пайда болады. Соның салдарынан сөйлеу тілінің әуезділік жағы – темпі, ритмі, интонациясы зақымданады, әртүрлі гиперкинездер пайда болып, дистония типі бойынша бұлшықеттер тонусы бұзылады.

Мишық дизартриясы – жылдам сөйлеу тілімен сипатталып, жеке дыбыстарды айқайлап айтумен белгілі.

Қабықша дизартриясында артикуляциялық аппараттың ерікті моторикасы бұзылған, қозғалысы бір түрден екінші түрге ауысуы қиынға түседі.

Жалған бульбарлы дизартрия – ерте жаста туылғанда немесе туылғанға дейін энцефалит, туылу кезіндегі жарақаттар, ісіктер, интоксикациялар нәтижесіндегі бас миының органикалық зақымдануының салдары болып табылады. Бұл жерде жалпы және сөйлеу тілінің моторикасының күрделі бұзылатындығын да атап кеткен жөн /4/.

ЖСТД топтағы балалар санының азында – ринолалия байқалады – артикуляциялық аппараттың құрылымындағы тандайдың жарықшақтығы сияқты ақаулардың салдарынан болған дауыс тембрінің және дыбыс айтудың бұзылысы.

Тандай-жұтқыншақтың түйісуіндегі функциясының бұзылуы сипатына қарай ринолалияның жиі кездесетін себебі – жұмсақ және қатты тандай жарықшақтығы.

Жүре пайда болған ринолалия мұрын және ауыз қуыстарының жарақаты салдарынан болады, немесе жұмсақ тандайдың жүре пайда болған параличі нәтижесінде болады.

Церебральді-органикалық генезді сөйлеу тілінің дамуында балалардың жалпы сөйлеу тілінің дамымауы неврологиялық және психопатологиялық синдромдармен қатар жүреді. Балаларға ой-өрісінің жұмысқа икемділігі тән болады.

Гипертензионды-гидроцефальді синдромдарында бала тез шаршап, зейіні, есте сақтауы, бір іс-әрекетпен екіншіге ауысуы, кейбір жағдайларда қозғыш, ашуланшақ, қозғалыстары тежелген болып келеді.

Цереброастеникалық синдромында жүйке-психикасының шаршағыштығы, эмоционал-

ды тұрақсыздық, зейін, есте сақтау функциясының бұзылысы байқалады. Бір жағдайларда жалпы эмоционалды және қозғалыс тынымсыздығы басқа жағдайларда тежелгіштік, енжарлық болады.

Бұл топ балаларының жеке ми құрылымының бұзылыстары айқындалады. Атап айтқанда, дистония типі бойынша бұлшық еттер тонусының бұзылыстары, тремор (діріл) түріндегі еріксіз қимылдар, моторлы дамуының кешігуі, тепе-теңдіктің жеткіліксіздігі байқалады. Балалар кеңістікте бағдарлауға киналады, оларда көру-кеңістіктік гнозис бұзылыстары айқындалып, ритмді қайталауда киналады, және де фонематикалық есту қабілеті жетілмеген болып келеді /5/.

ЖСТД-ның күрделенбеген түрінде сөздік-қозғалыс анализаторының біріншілік аялары сақталған; ЖСТД-ның патогенетикалық негізі бұл балаларда анализаторлардың үшіншілік аяларының кешігіп дамуы табылады.

Күрделі неврологиялық бұзылыстар болмаған жағдайда балаларда ерік іс-әрекеті, эмоция-ерік аясы әлсіз реттелген болып келеді, және де жазбаша сөйлеу тілін меңгеруде қиындықтарға әкеліп соғады.

ЖСТД барлық балаларға жалпы моторлы икемсіздік, оптика-кеңістіктік гнозис бұзылыстары тән. ЖСТД балалардың негізгі қимыл біліктері мен дағдылары әлсіз қалыптасқан, қимылдары ритмикалық жағынан ұйымдастырылмаған, қимыл жасағандағы шаршағыш

келетіні, қимылды есте сақтауы және зейіні төмен.

ЖСТД мәселесіне деген клиникалық көзқарас, сөйлеу тілінің әртүрлі бұзылыстарында сөйлеу тілінің құрылымын ашатын, медициналық диагнозды қоюды көздейді. Сөйлеу тілі жетілмеуінің құрылымын дұрыс түсіну, әр жағдайда балаларға тиімді логопедиялық және медициналық көмек берудің, маңызды шарты болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әмірбекова Қ.Қ., Серкебаев К. - Алматы, 1996ж.
2. Волкова Л.С. Логопедия, М., 2007г.
3. Шапкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками, учебное пособие, М., Академия, 2003.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, М., Айрис, 2005.
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб., 2003.

Резюме

В статье характеризуется недоразвитие общего разговорного языка у детей дошкольного возраста. Обозначены особенности разговорного языка у детей с общей недоразвитой разговорной речью.

Summary

The article deals with the problems of speech development of preschool children.

А.Р. ЕРМЕНТАЕВА

СТУДЕНТТЕРДІ СУБЪЕКТ-БАҒДАРЛЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

Жоғары оқу орындарында студенттерді психологиялық дайындау кәсіби білім беру жүйесінің нақты құраушысы ретінде болуы қажетті шарт /1; 2/.

Алайда, студенттерді психологиялық дайындаудың дәстүрлі жүйесі оларды қазіргі күн талабына лайық жеке дара іс-әрекет, қарым-қатынас субъектісі ретінде дамытуға қосар үлесі шамалы екенін тәжірибе айқындауда. Мұнда «дәстүрлі психологиялық дайындау» ұғымын студенттердің психологиялық даярлығын жетілдіру процесін сырттан реттеу басымдылығының; білімнің мінез-құлыққа сіңісті болуын емес, тек академиялық деңгейге бағдарының; оқу-кәсіби іс-әрекет пен қарым-қатынасты жетілдіруді және студенттердің өзін-өзі тануынан бастап өзін-өзі дамыту, өзін-өзі актуалдандыру дәрежесіне жетуін қамтамасыз ететін психологиялық технология дәрежесіне жете алмауының жалпы сипаттамасы ретінде қолдандық. Осы орайда студенттерді психологиялық дайындаудың дәстүрлі технологиясын құрылымдарына сәйкес көрсетуге болады (1-кесте).

Болашақ мамандар психологиялық білімді «өзімнің кез келген психологиялық проблемамды шешу үшін керек білім» санатында меңгерулері тиіс. Ал психологиялық дайындаудың формальді-логикалық жағдайға бағытталуы студенттердің психология бойынша ұғымдарды емес, терминдерді ғана меңгеруін қамтамасыз етеді; ең ұзағанда оқу-танымдық іс-әрекетте ғана репродуктивті процестерге әкеледі. Студенттерді психологиялық дайындаудың дәстүрлі технологиясы психология бойынша нақтылы бір білім беруге, практикалық бағдары болса, онда олардың іс-әрекеті мен қарым-қатынасындағы өткен шаққа бағдарланған.

Психологиялық дайындау студенттердің өзіне және басқаларға құнды қатынасының жоталануымен анықталатын субъектілік қасиеттің дамуын мақсат етеді. Субъектілік студенттердің психология бойынша білім меңгеру, жалпы оқу-кәсіби іс-әрекетін, қарым-қатынасты, өзіндік даму процесін жетілдіруге қажетті психология-

лық даярлықты дамытуға әлеуетті негіз болады. Алайда, көптеген зерттеулер, жоғары мектептегі іс-тәжірибе болашақ мамандардың субъект ретінде танылуының өзі мәселе екенін көрсетеді /3-5/. Сондықтан студенттердің психологиялық даярлығын олардың субъектілік ұстанымын дамытумен байланысты қарастыру керек. Біздің зерттеуде психологиялық дайындау арқылы дамитын субъектілік студенттердің өзіне және басқаларға құнды қатынасы арқылы анықталады.

Сонда арнайы ұйымдастырылатын психологиялық дайындау студенттердің психологиялық даярлығы мен субъектілігі бір-бірімен тығыз байланысты дамуына ахуал ретінде қарастырылады. Осыған орай студенттерді психологиялық дайындауды субъект-бағдарлы негізде болу керек деп, «субъект-бағдарлы психологиялық дайындау» терминін қолданамыз.

Субъект-бағдарлы психологиялық дайындау мақсат-бағдарлы түрде ұйымдастырылады. Сондықтан ол психологиялық және педагогикалық ғылым жетістіктеріне; маман және тұлға дамуына қойылатын талаптарға; әдіснамалық қағидаларға; студенттердің жеке-дара және ұлттық психологиялық ерекшеліктерін ескеруге негізделеді. Осыған орай студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау мәселесі арнайы технология құрастырып, оны іске асыруға тіреледі.

Субъект-бағдарлы психологиялық дайындау технологиясын (СБПДТ) құрып, жүзеге асыру аса маңызды мәселелерді шешеді:

— студенттерді психологиялық дайындау процесінің нәтижелі болуын қамтамасыз ететін негіз анықталады;

— психологиялық даярлық пен субъектілік ұстанымның қажетті деңгейлерін дамытуға кепілдік беретін психология және педагогика ғылымдары мен тәжірибесінің зор жетістіктерін қолдану мүмкін болады;

— субъект-бағдарлы психологиялық дайындау процесін бекерден бекер күш, уақыт шығындауға әкелетін экстенсивті емес, барынша ғылыми негізде қарқынды түрде жүзеге асыруды қамтамасыз етеді;

2-кесте. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау технологиясының құрылымдық үлгісі

Іс-әрекет құрылымы	Іс-әрекет сипаты
СБПДТ-тағы доминантты бағыт	Студенттердің оқу-кәсіби іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруге және өзіндік даму процесін өзекті етуге әрдайым психологиялық даярлығының субъектілік тұрғыдан жоғары деңгейде болуы
СБПДТ-тағы приоритетті мақсат	Студенттердің психологиялық даярлығы мен субъектілігін деңгейлі дамыту
СБПДТ-тың мазмұны	Ғылыми ақпарат; ғылыми ұғымдар жүйесі
СБПДТ-тағы белсенділік типтері	Білім-бағдарлы субъектілік, өзіне-бағдарлы субъектілік және әлеумет-бағдарлы субъектілік негізінде психологиялық даярлықты ұдайы жетілдіруге бағытталған ізденушілік іс-әрекет
СБПДТ-тың нәтижесі	Студенттердің өзіне және басқаларға құнды қатынасын анықтайтын субъектілік ұстанымы және оқу-кәсіби іс-әрекетті, қарым-қатынасты жетілдіруге және өзіндік даму процесін өзекті етуге психологиялық даярлықтарының өзара шарттастықта дамуы
СБПДТ-тағы өзара қатынас	«Субъект-субъект» типті қатынас
СБПДТ-тағы өзара әрекеттестік	«Субъект-объект-субъект» типті әрекеттестік
СБПДТ-тағы рөлдік ұстаным	Оқытушы – субъект-бағдарлы психологиялық дайындау субъектісі болу; студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау процесіне жетекшілік жасау; олардың субъектілік ұстанымы мен психологиялық даярлықтарының өзара байланыста дамуы үшін психология пәні бойынша білім беру; оларға фасилитаторлық тұрғыдан психологиялық серіктестік, демеу, қолдау көрсету. Студент – субъект-бағдарлы психологиялық дайындау субъектісі болу; өз проблемаларын өзі психологиялық жолмен шешуде субъектілік таныту.
СБПДТ-тың басты құраушылары	1) Психология және өзін-өзі тану пәндері бойынша білім беру; 2) арнайы курстар, практикалар, студенттермен ғылыми-зерттеу жұмыстары және т.с.с.; 3) психологиялық серіктестік, демеу, қолдау шаралары – психологиялық ағарту, психологиялық пропедевтика, психодиагностика, психоконсультация, психологиялық тренинг т.с.с.
СБПДТ-тағы центрация	Студенттердің субъектілік ұстанымы мен психологиялық даярлық деңгейлері
СБПДТ-н мазмұнын жоспарлау стратегиясы	Субъектілік тұрғысынан студенттерді қоғам және кәсіби білім беру талаптарына, әлеуметтік үміт пен күтімге, студенттердің қажеттіліктеріне сәйкес субъект-бағдарлы психологиялық дайындау
СБПДТ-н әдістері	Проблемалық әдістер, оқытудың белсенді әдістері, психологиялық сұхбат, мәселелерді талдау, пікірталас, өзіндік жұмыстар т.с.с.
СБПДТ-н формасы	Жеке-дара, топтық формалар

терде психологиялық даярлық пен субъектілік деңгейлерінің дамуы басқалардан әлдеқайда жоғары болды;

– жеке басындағы психологиялық проблемаларды аса өзекті деп танып, оларды шешу мақсатын көздеген студенттерде психологиялық даярлық пен субъектілік деңгейлерінің оңтайлы дамуы тағайындалды;

– тіршілік әрекетінде кейбір қиыншылықтарға кездескен студенттерге психологиялық даярлық пен субъектілік деңгейлерін дамыту онды ықпал етті;

– бірлескен іс-әрекетті жүзеге асырып, жетілдіруде белсенділік таныта алатын студенттердің психологиялық даярлық пен субъектілік даму деңгейлері жоғары болды;

– оқудағы жетістіктері жақсы бағаланған студенттер психологиялық даярлық пен субъектілік

деңгейлерін дамытуда да тұрақты түрде жоғары нәтиже көрсетті;

– іс-әрекеттегі, қарым-қатынастағы жетістіктеріне орай студенттердің өздеріне идеал тұтатын референтті тұлғалардың болуы психологиялық даярлық пен субъектілік даму деңгейлерінің артуына ықпалын тигізді.

Біздің зерттеуде СБПДТ-н студенттердің ішкі, психологиялық реттеушілеріне қатысты толымды сыртқы ықпал болатыны анықталды/6/. Психологиялық, педагогикалық ықпал формалары студенттердің психологиялық даярлық пен субъектілік дамуының әр түрлі деңгейлеріне дәлме-дәл сәйкес келген сайын, соншама сыртқы әсердің ішкі жоспарға айналуы нәтижелі болады.

Сонымен, субъект-бағдарлы психологиялық дайындау жүйесін жасауда студенттерді қазіргі

заман талабына сай келетін психологияланған субъект ретінде дамыту көзделді. Осы орайда СБПДТ студенттердің субъектілік пен психологиялық даярлық деңгейлерін жоғары дәрежеде дамытуды қамтамасыз ететін шарттардың, әрекеттер мен шаралардың бірізділікпен алынған жүйесі ретінде анықталады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. — Минск: БГУ, 1983.
2. Шерязданова Х.Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. — 1999. — 47 б.
3. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. — 1998. — №3. — С. 104-115.

4. Мухаметзянова Ф.Г. Психология субъектности: общепсихологические основы развития профессионально значимых личностных качеств специалиста. — М., 2000. — 164с.

5. Формирование учебной деятельности у студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. — М.: МГУ, 1989.

6. Ерментаева А.Р. Студенттерді психологиялық дайындау негіздері. — Өскемен: С.Аманжолов ат. ШҚМУ баспасы, 2009. — 400 б.

Резюме

В статье рассматривается эффективность субъектно-ориентированной психологической подготовки студентов.

Summary

Efficiency of the subject-oriented psychological preparation of students is examined in the article.

Е.Б. БЫСТРАЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Современный этап развития Российского общества характеризуется необходимостью его интеграции в мировое политическое, экономическое и социокультурное пространство. В этой связи актуализируется проблема межкультурного взаимодействия Российских граждан с представителями иноязычных культур как необходимого условия позитивного взаимообогащающего диалога в совместном поиске новых конструктивных подходов к дальнейшему цивилизованному развитию мирового сообщества.

В этой связи могут быть конструктивно решены многие конфликты, происходящие в условиях глобализации обусловленные прогрессирующим мировым экологическим кризисом, наличием жестких тоталитарных режимов власти в ряде стран, крупными военными столкновениями, национальной враждой между представителями различных культур, обезличиванием национальных традиций целых народов, а также демонстрацией политического и экономического превосходства целого ряда государств по отношению к развивающимся странам. Поэтому российская система образования, являясь социальным институтом, должна способствовать снижению социальной напряженности и нестабильности в межкультурном взаимодействии российских граждан с представителями иноязычных

культур. Таким образом, в условиях модернизации российского образования, предусматривающей реализацию европейских договоренностей в рамках Болонского процесса, появляется уникальная возможность получения основательных языковых знаний и достижения лучшего взаимопонимания между молодежью различных стран.

В силу изменяющейся социально-экономической обстановки в мире, вхождения России в единое образовательное пространство большую роль приобретает проблема формирования толерантности школьников, которым предстоит жить в обществе интеграционного типа в условиях глобализации.

Признавая факт наличия у каждого народа своего менталитета и системной дифференциации мира по всей палитре критериев и признаков, следует отметить и естественность процесса интеграции, объединения, взаимопонимания, взаимообогащения и сотрудничества народов и государств. Перед лицом глобальных процессов современного общества необходимо понять безальтернативность и спасительную сущность толерантности, доктрина которой может быть сформирована на основе общих, инвариантных по своей сути, мировоззренческих ценностей и приоритетов.

В 1995 г. ООН приняла «Декларацию принципов терпимости», в которой не только провоз-

глашаются принципы человеческого единения в современном и будущем мире, но и указаны пути их реализации. В данной Декларации указывается на то, что ключевым понятием человеческих взаимоотношений является толерантность (терпимость). Декларация трактует толерантность как уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мыслей, совести, убеждений. Она является не только моральным долгом, но и политической и правовой потребностью. В Декларации утверждается мысль о том, что толерантность не является уступкой, снисхождением или потворством, а прежде всего, активным отношением к действительности, формируемым на основе признания универсальных прав и свобод человека /2, с. 3-13/.

Г.М. Коджаспирова определяет толерантность следующим образом: «Отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию; способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации». /3, с. 150/.

По определению академика В.А. Тишкова, толерантность является личностной или общественной характеристикой, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу /5/.

Резюмируя вышеизложенные точки зрения ученых, мы отмечаем следующие аспекты толерантности: она является личностной и общественной характеристикой человека. Являясь первой, она подразумевает отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо фактор, а также способность человека противостоять разного рода трудностям без утраты психологической адаптации. Являясь общественной характеристикой человека, толерантность подразумевает осознание многомерности мира и социальной среды и взглядов на него; уважение, принятие, понимание многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Толерантность проявляется внешне в выдержке и самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей. В основе толерантности лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и

возможность предвидеть выход из ситуации — с другой.

Для нашего исследования интересна точка зрения Г.Д. Дмитриева, который утверждает, что в ходе своего многокультурного становления учитель и ученик проходят несколько ступеней или уровней: 1. толерантность, понимание, и принятие другой культуры, которое подразумевает также понимание и принятие культурного плюрализма, умение жить по демократическим правилам; 2. уважение культуры и культурных различий, предполагающее восхищение ими и их высокую оценку; 3. утверждение культурных различий, заключающееся в утверждении человеком себя и своей идентичности в процессе деятельности, предполагающей необходимость активной позиции. Необходимо формировать у школьников готовность допускать отклонения от общепризнанных стандартов и развивать у них терпимость к культурным различиям и либеральное отношение к ним.

В своей книге «Творческое разрешение конфликтов» американский специалист в области конфликтологии Б. Крайдлер пишет, что у учащихся также необходимо развивать умение признавать разнообразие людей, которое может сделать их жизнь интересной, не скучной.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что толерантность как качество личности играет большую роль в межкультурном общении.

В этой связи особую значимость приобретает иностранный язык как учебный предмет, в рамках которого происходит адаптация к «чужой» культуре и формируется толерантное отношение к ней, так как язык является главной формой выражения и существования национальной культуры.

В процессе подготовки школьников к межкультурному общению большую роль играет их включение в интерактивную межкультурно-ориентированную среду обучения.

Проблема активности личности в обучении — одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике. Стратегическим направлением активизации личности в обучении является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучающегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

С точки зрения А.А. Вербицкого, «активное обучение знаменует собой переход от преимуще-

ственно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим проблемным, исследовательским, поисковым, творческим, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении» /1, 95/.

М.В. Буланова-Гопоркова, А.В. Духавнева, В.С. - Кукушкин, Г.В. Сучков определяют активные методы обучения как методы, побуждающие обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. «Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности» /4, 96/.

Активное обучение способствует развитию и формированию познавательной самостоятельности школьников в области межкультурно-ориентированного обучения посредством стремления и умения самостоятельно творчески мыслить, способности ориентироваться в новой ситуации, нахождения своего подхода к решению задачи, желания не только понять усваиваемую учебную информацию, но и способности добывания знаний; критического подхода к суждениям других, независимости собственных суждений /4,96/

Одним из видов активного обучения, разработанного нами, являются адаптационно-культурологические этюды, позволяющие вести себя адекватно ситуации межкультурного общения. Признавая тот факт, что сама практика межкультурного общения гораздо многообразнее, глубже и сложнее, нежели практика применения адаптационно-культурологических этюдов, мы, тем не менее, полагаем, что именно в процессе реализации последних у школьников формируются поведенческие паттерны, позволяющие им в дальнейшем не испытывать затруднений в реальных ситуациях межкультурного общения.

Разработанная структура адаптационно-культурологических этюдов, дидактические принципы их реализации, а также механизмы их применения в процессе формирования толерантности школьников основаны на кейс-методе («case» – случай, событие, происшествие, обстоятельство). Данный метод достоверно документирует различные ситуации межкультурного общения, в которых существует определенный конфликт и которые могут сопровождаться «культурным шоком», что позволяет осуществить превентивные меры предотвраще-

ния возникновения различного рода недоразумений при встрече с иноязычной культурой. Таким образом, адаптационно-культурологические этюды способствуют подготовке школьников к межкультурному общению, формированию у них поведенческих паттернов, позволяющих им общаться с представителями иноязычной культуры.

При проведении адаптационно-культурологических этюдов школьники находятся вне самой ситуации межкультурного общения и составляют суждение об определенном случае и относящимся к нему атрибутам с позиции неучаствующего. Они обсуждают произошедшее между собой и приходят к коллективному решению по поводу того, что делать.

Подобного рода этюды в основном реализуются в групповых формах работы и имеют очень важную воспитательную цель. Адаптационно-культурологические этюды могут касаться самого широкого спектра тем – от политических до бытовых.

В рамках адаптационно-культурологических этюдов обучающиеся перевоплощаются в действующих и существующих в реальности лиц, хотя внутренне они понимают, что освобождены от ответственности реально действующих лиц. Обучающиеся должны быть в состоянии понять сложные взаимосвязи между реальными ситуациями межкультурного общения или действующими лицами, самостоятельно собрать информацию и, что представляется особенно важным, они должны ориентироваться в теме, которой посвящен адаптационно-культурологический этюд.

В проведении адаптационно-культурологических этюдов важна роль преподавателя как организатора и координатора. В его функции входит подготовка материала для самих этюдов, помощь обучающимся в поиске дополнительной информации, обеспечение хода дискуссии.

Приведем несколько примеров адаптационно-культурологических этюдов.

Русские туристы должны посетить одну немецкую семью. Они приносят прекрасный букет цветов в оберточной фольге для хозяйки дома. Русские туристы замечают, что члены немецкой семьи немало удивлены. Гости думают: а) немцы негостеприимны; б) в Германии вообще не дарят цветы, когда идут в гости; в) в Германии не принято дарить цветы в оберточной фольге в силу экологической культуры немцев.

Русская школьница приглашена на день рождения своего немецкого друга. В подарок она приносит коробку шоколадных конфет. Именинник убирает коробку в шкаф. Русская школьни-

ца в недоумении: а) ему не понравился подарок; б) немцы жадные; в) может в Германии не принято угощать подаренными конфетами?

После предъявления кейса из реальной жизни школьникам дается возможность найти дополнительную информацию по проблеме. На занятиях организуется дискуссия по поводу того, какой из приведенных вариантов является верным. Таким образом, обучающиеся как бы еще раз переживают случившееся, экстраполируя его в плоскость своего поведения, гипотетически предполагая, как бы они реагировали в подобной ситуации и что необходимо знать, чтобы преодолеть «культурный шок».

В процессе проведения адаптационно-культурологических этюдов применяются такие инновационные методы, как дискуссии и брейнсторминг, которые помогают, во-первых, избежать так называемого «культурного шока» при встрече с иноязычной культурой; во-вторых, в определенной степени адаптировать обучающихся к реальной жизни страны изучаемого языка; в-третьих, лучше узнать и понять мир иноязычной культуры; в-четвертых, сформировать у обучающихся поведенческие паттерны, адекватные ситуации межкультурного общения.

Таким образом, активные методы обучения, применяемые на уроках иностранного языка, способствуют эффективному формированию терпимого отношения школьников к иноязычной

культуре, более глубокому проникновению в реалии жизни страны изучаемого языка, осознанию своего культурного «Я», что в конечном итоге позволяет сформировать у них чувство толерантности, так необходимого для существования в современном мультикультурном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высш. шк., 1991. - 204 с.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. - № 7. - 2002. - С.3-13.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2001. - 176 с.
4. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. А.А. Радугина. - М.: Центр, 1999. - 254 с.
5. Тишков В.А. Этнология и политика: ст. 1989-2004 годов / В.А. Тишков. - Изд. 2-е, доп. - М.: Наука, 2005. - 383 с.

Резюме

Макалада автор ресей азаматтарының басқа ұлт азаматтарына деген көзқарас мәселелеріне тоқталып, оларды онды шешу зайырлы қоғам құруға септігін тигізетін фактор деп көрсетеді.

Summary

The problem between cultural cooperation of Russian citizens with the representatives of foreign language cultures as the necessary condition of the positive mutually enrich dialogue in the joint search for new constructive approaches to further civilized development of the world community is actualized In this article.

И.Г. КРЕМЕШКОВА, Т.С. КЛИМУК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современная система образования предполагает личностно-ориентированную модель обучения, организацию индивидуальной формы обучения, сочетающейся с фронтальной и групповой формами учебных занятий. Главной задачей является активизация самостоятельной познавательной деятельности учеников, их личностное развитие. Это возможно осуществлять, если процесс обучения строить на основе уровневой дифференциации, используя различные методы обучения, а также учитывать индивидуальные особенности каждого из учащихся.

Современные концепции начального образования исходят из приоритета воспитания и развития личности младшего школьника на основе формирования учебной деятельности. Важно создать условия для того, чтобы каждый ученик мог полностью реализовать себя, стал подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться. Обучение, по выражению Ш.А. Амонашвили, должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Одним из средств реализации индивидуального подхода к детям является дифференциация обучения.

Дифференцированным считается такой учебно-воспитательный процесс, для которого характерен учет типичных индивидуальных различий учащихся.

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

1. определение критерия, на основе которого выделяются группы учащихся для дифференцированной работы;
2. проведение диагностики по выбранному критерию;
3. распределение детей по группам с учетом результатов диагностики;
4. выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся;
5. реализация дифференцированного подхода к школьникам на различных этапах урока;
6. диагностический контроль за результатами работы учащихся, в соответствии с которым может изменяться состав групп и характер дифференцированных заданий.

В работе с младшими школьниками целесообразно, на наш взгляд, использовать два основных критерия дифференциации: *обученность* и *обучаемость*. По мнению психологов, *обученность* — это определенный итог предыдущего обучения, т.е. характеристики психического развития ребенка, которые сложились у него к сегодняшнему дню. Показателями обученности могут служить достигнутый учеником уровень усвоения знаний, уровень усвоения навыков и умений, качества знаний и навыков (например, осознанность, обобщенность), способы и приемы их приобретения.

Рассмотрим различные способы дифференциации, которые могут быть использованы на уроке математики на этапе закрепления изученного материала. Они предполагают дифференциацию содержания учебных заданий по уровню творчества, трудности, объему.

Используя разные способы организации деятельности детей и единые задания, учитель дифференцирует по:

- а) степени самостоятельности учащихся;
- б) характеру помощи учащимся;
- в) форме учебных действий.

Способы дифференциации могут сочетаться друг с другом, а задания могут предлагаться ученикам на выбор.

1. Дифференциация учебных заданий по уровню творчества

Такой способ предполагает различия в характере познавательной деятельности школьников,

которая может быть репродуктивной или продуктивной (творческой).

К *репродуктивным заданиям* относятся, например, решение арифметических задач знакомых видов, нахождение значений выражений на основе изученных вычислительных приемов и т.п. От учащихся требуется при этом воспроизведение знаний и их применение в привычной ситуации, работа по образцу, выполнение тренировочных упражнений.

К *продуктивным заданиям* относятся упражнения, отличающиеся от стандартных. Ученикам приходится применять знания в измененной или новой, незнакомой ситуации, осуществлять более сложные мыслительные действия (например поисковые, преобразующие), создавать новый продукт (составлять задачи, равенства или неравенства и т.п.). В процессе работы над продуктивными заданиями школьники приобретают опыт творческой деятельности.

На уроках математики используются различные виды продуктивных заданий, например:

- поиск закономерностей;
- классификация математических объектов (выражений, геометрических фигур);
- преобразование математического объекта в новый (например, преобразование простой арифметической задачи в составную);
- задания с недостающими или лишними данными;
- выполнение задания разными способами, поиск наиболее рационального способа решения;
- самостоятельное составление задач, математических выражений, уравнений и др.;
- нестандартные и исследовательские задания.

Дифференцированная работа организуется различным образом. Чаще всего учащимся с низким уровнем обучаемости (1-я группа) предлагаются репродуктивные задания, а ученикам со средним (2-я группа) и высоким (3-я группа) уровнем обучаемости — творческие задания. Можно предложить продуктивные задания всем ученикам. Но при этом детям с низким уровнем обучаемости даются задания с элементами творчества, в которых нужно применить знания в измененной ситуации, а остальным — творческие задания на применение знаний в новой ситуации.

Приведем примеры дифференцированных работ с использованием типов продуктивных заданий из учебника математики Т.К. Оспанова.

Пример. Даны выражения:

$$\begin{array}{ll} 81 - 29 + 27 & 400 + 200 + 300 - 100 \\ 72 : 9 - 3 & 400 + 200 + 30 - 100 \end{array}$$

8:6-7:8

27:3-2:6-9

84-9-8

54 + 6 · 3 - 72 : 8

Задание для 1-й группы. Вспомните правила о порядке выполнения действий в выражениях и выполните вычисления.

Задание для 2-й группы. Разбейте выражения на три группы. Найдите значения выражений.

Задание для 3-й группы. Выполните задание для 2-й группы. Подумайте, по какому признаку можно разбить выражения на две группы.

2. Дифференциация учебных заданий по уровню трудности

Такой способ дифференциации предполагает следующие виды усложнения заданий для наиболее подготовленных учащихся:

- усложнение математического материала (например, в задании для 1-й и 2-й групп используются однозначные числа, а для 3-й группы — двузначные);

- увеличение количества действий в выражении или в решении задачи (например, 1-й и 2-й группам дается задача в 3 действия, а 3-й группе — в 4 действия);

- выполнение операции сравнения в дополнение к основному заданию (например, 3-й группе дается задание: запишите выражения в порядке увеличения их значений и вычислите);

- использование обратного задания вместо прямого (например, 1-й и 2-й группам дается задание на замену крупных мер мелкими, а 3-й группе — более трудное задание на замену мелких мер крупными);

- использование условных символов («сказочных цифр», букв и т.п.) вместо чисел или отдельных цифр (например, 3-й группе предлагается задача не с числовыми, а с буквенными данными).

Пример. Найдите значения выражений.

1-я группа.

28: 2 + 3

45-7-3

2-я группа.

28 : 2 + 56 : 8

5-9-7-3

3-я группа.

28 : 2 + (50 + 6) : 8 (35 - 30) · 9 - 7 · 3

Усложнение заданий в данном случае заключается не только в увеличении количества действий, но и в изменении ситуации применения правил о порядке выполнения арифметических действий.

3. Дифференциация заданий по объему учебного материала

Такой способ дифференциации предполагает, что учащиеся 2-й и 3-й групп выполняют, кроме основного, еще и дополнительное задание, аналогичное основному, однотипное с ним.

Необходимость дифференциации заданий по объему обусловлена разным темпом работы учащихся. Медлительные дети, а также дети с низким уровнем обучаемости обычно не успевают выполнить самостоятельную работу к моменту ее фронтальной проверки в классе, им требуется на это дополнительное время. Остальные дети затрачивают это время на выполнение дополнительного задания, которое не является обязательным для всех учеников.

Как правило, дифференциация по объему сочетается с другими способами дифференциации. В качестве дополнительных предлагаются творческие или более трудные задания, а также задания, не связанные по содержанию с основным, например, из других разделов программы. Дополнительными могут быть задания на смекалку, нестандартные задачи, упражнения игрового характера. Их можно индивидуализировать, предложив ученикам задания в виде карточек, перфокарт, подобрав упражнения из альтернативных учебников или тетрадей на печатной основе.

4. Дифференциация работы по степени самостоятельности учащихся

При таком способе дифференциации не предполагается различий в учебных заданиях для разных групп учащихся. Все дети выполняют одинаковые упражнения, но одни это делают под руководством учителя, а другие самостоятельно.

Обычно работа организуется следующим образом. На ориентировочном этапе ученики знакомятся с заданием, выясняют его смысл и правила оформления. После этого некоторые дети (чаще всего это 3-я группа) приступают к самостоятельному выполнению задания. Остальные с помощью учителя анализируют способ решения или предложенный образец, фронтально выполняют часть упражнения. Как правило, этого бывает достаточно, чтобы еще одна часть детей (2-я группа) начала работать самостоятельно. Те ученики, которые испытывают затруднения в работе (обычно это дети 1-й группы, т.е. школьники с низким уровнем обучаемости), выполняют все задания под руководством учителя. Этап проверки проводится фронтально.

Таким образом, степень самостоятельности учащихся различна. Для 3-й группы предусмотрена самостоятельная работа, для 2-й — полусамостоятельная, для 1-й ? фронтальная работа под руководством учителя. Школьники сами определяют, на каком этапе им следует приступить к самостоятельному выполнению задания. При необходимости они могут в любой момент вернуться к работе под руководством учителя.

В учебниках «Математика» (авторы Т.К. Оспанов и др.) большинство заданий построено так, что они содержат в себе и продуктивную, и репродуктивную часть, поэтому имеется возможность использования дифференциации по уровню творчества. Для дифференцированной работы используются также тетради на печатной основе. Так, в дополнение к указанным учебникам изданы тетради «Для тех, кто любит математику».

Для успешного осуществления разноуровневого подхода в обучении математики учитель должен опираться на базовые психолого-педагогические положения, учитывать общие закономерности процесса обучения:

- специфику данного учебного материала;
- учет постоянно изменяющегося уровня знаний, умений и навыков, уровня владения самостоятельной мыслительной деятельностью учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. «Здравствуйте, дети», М.: «Промсвещение», 1997.
2. Оспанов Т.К., Кочеткова О.В. «Методика обучения математике в начальных классах по учебникам нового поколения», Алматы, «Атамұра», 2005.
3. Бутузов И.Т. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. М., 1998.

Резюме

Мақала бастауыш сынып оқушыларына іс-әрекет негізінде математиканы оқыту проблемасына арналған. Балалардың мектеп оқуы мен өмір талабының өзара байланысының сұрақтары қаралады.

Summary

The usage of different leveled tasks at the lesson of mathematics and one of the factors of successful development of primary school children are touched upon in this article.

Л.А. ЛЕБЕДЕВА, О.В. ПИВОВАРОВА, Н.М. ЕВТУШЕНКО

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Общеобразовательная школа призвана формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть базовые и предметные компетенции. Это долгий и трудоемкий процесс, основы которого закладываются в начальной школе. Велика в этом роль самостоятельных работ, проводимых на уроках и во внеурочное время.

Значение самостоятельной работы в учебном процессе трудно переоценить. Самостоятельная работа содействует формированию у детей самостоятельности как качества личности, способствует реализации принципа индивидуального подхода, позволяет дифференцировать учебные задания и, тем самым, содействует достижению действительно сознательного и прочного овладения знаниями.

Классификации видов самостоятельной работы весьма разнообразны. Рассмотрим некоторые из них.

1. Самостоятельные работы различаются по их дидактической цели. Они могут быть направлены:

- на подготовку учащихся к восприятию нового материала;

- на усвоение учащимися новых знаний;
- на закрепление, расширение и совершенствование усвоенных знаний;

- на выработку, закрепление и совершенствование умений и навыков. Еще совсем недавно младшим школьникам предлагались самостоятельные работы, направленные, как правило, на закрепление и совершенствование ранее приобретенных знаний, умений и навыков. Эти работы ставили перед учащимися не новые задачи, а подобные тем, которые они уже выполняли под руководством учителя. Но практика показала, что школьники начальных классов могут справляться и с самостоятельной работой, направленной на изучение и усвоение новых знаний. Эта работа включает почти все элементы самостоятельной работы, правда данные в готовом виде. Но данная работа – лишь ступень для овладения умением самостоятельно получать новые знания.

Сюда же примыкает классификация видов самостоятельной работы согласно этапам развития познавательного процесса:

- самостоятельная работа как источник знаний – этап первичного знакомства с учебным материалом;

- самостоятельная работа как средство получения и закрепления знаний — этап формирования знаний;
- самостоятельная работа как способ формирования и закрепления умений — этап формирования и закрепления умений;
- самостоятельная работа как способ практического применения знаний и умений — этап применения знаний и умений;
- самостоятельная работа как способ контроля результатов обучения — этап проверки и оценки.

М.И.Моро выделяет в зависимости от дидактической цели:

- а) самостоятельную работу обучающего характера;
- б) самостоятельную работу проверочного характера.

Содержание и характер самостоятельных работ определяются сутью излагаемого раздела программы, конкретными задачами данного этапа учебного процесса и материальным обеспечением урока.

Подготовке самостоятельных работ включают в себя три этапа: определение содержания работы, выбор формы выполнения и установление способа выявления результатов.

Несомненно, что мыслительная деятельность учащихся определяется, прежде всего, содержанием заданий — следовательно, первый этап можно считать доминирующим. Однако при постоянном применении самостоятельных работ не менее важен и вопрос о разнообразии их форм, так как трафарет в учебной работе вызывает у ребенка негативное отношение к ней. И, наконец, третий этап — проверка самостоятельной работы. Известно, что всякая самостоятельная работа только тогда достигает своей цели, когда проверка и исправление ошибок осуществляются сразу после ее выполнения. Но известно, что систематическое проведение самостоятельных работ требует превышающих реальные возможности затрат времени, поэтому возникает необходимость выбора экономящих время учителя форм контроля.

Обучающие самостоятельные работы тренировочного характера

Это работы по карточкам-заданиям, которым отводится большая роль на уроках в начальной школе. Цель этих работ — не контроль, а тренировка, активная работа детей с целью приобретения умений и навыков. Небольшие 10-минутные самостоятельные работы обучающего характера

можно проводить регулярно. Такие задания содержат однотипные упражнения, ориентированные на основные, существенные признаки и свойства определенного понятия или правила (например, переместительный закон сложения), и помогают выработать определенный навык.

Карточки должны быть многовариантными, что исключит возможность дублирования и списывания. Кроме того, имея карточки-задания различной сложности, учитель может сильным ученикам предложить более трудные варианты, а слабым — более простые.

Работа с карточками, например, может быть организована следующим образом:

- делаются карточки разных цветов (красные — задания повышенной трудности, зеленые — средней степени, синие — менее сложные);
- система связи «ученик-учитель» реализуется с помощью разноцветных флажков, которые раздаются детям (красный флажок — ученик нуждается в помощи учителя; зеленый — задание выполнил, просит дополнительное; желтый — просит задание повышенной сложности).

Все работы обязательно должны проверяться. Но отрицательные отметки ставить не рекомендуется: лучше позаниматься с ребенком дополнительно и дать повторную работу.

Тренировочные самостоятельные работы с последующей самопроверкой

Самопроверка своей работы с опорой на зрительное восприятие имеет большое значение в учебном процессе: ребенок сам выявляет и исправляет ошибки. Для этой цели можно использовать, например, кодоскоп.

Работы с последующей взаимопроверкой

Большой интерес вызывает у младших школьников такой вид самостоятельной работы, как взаимопроверка. Проверяющий тщательно разбирает решение, анализирует ошибки, исправляет их и дает пояснения. Такие работы вырабатывают у учащихся внимание, сосредоточенность, приучают их к рациональному методу решения задач и выполнения упражнений, к правильному и аккуратному ведению записи в тетради, развивают чувство ответственности. Задания для этой цели должны быть средней сложности, так как желательно, чтобы с работой справились все дети. Конечно, слабый ученик может и не заметить ошибки в работе сильного ученика, но при этом он наглядно увидит, каким образом решается та или иная задача.

Домашние контрольные работы

Данный вид заданий тоже относится к обуча-

ющим самостоятельным работам. Естественно, что домашние работы в начальной школе должны быть сведены к минимуму, но совсем обойтись без них нельзя. Домашняя работа — это логическое продолжение работы в классе, важная часть учебно-воспитательного процесса. Домашние контрольные задания углубляют и расширяют полученные знания, служат подготовкой к активному восприятию новых знаний, обеспечивают разностороннее повторение ранее пройденного материала, способствуют выработке навыков самообразования.

При этом необходимо иметь в виду, что домашние задания только тогда эффективны, когда они составлены с учетом индивидуальных способностей учащихся и выполняются самостоятельно. Решенные таким образом задачи приносят больше пользы, чем механическое списывание.

Составление карточек-заданий для индивидуальной контрольной работы требует больших затрат времени только в начале, постепенно материал у учителя будет накапливаться и использование описанной формы самостоятельных работ в дальнейшем не вызовет никаких затруднений.

Математические диктанты

Близки по своему характеру к самостоятельным работам с перфокартами математические диктанты. Их цель — за малое время проконтролировать знания и умения учащихся по тому или иному вопросу. Проанализировав диктант, преподаватель получает достаточную информацию об уровне усвоения пройденного материала как отдельным учеником, так и классом в целом. Диктанты обычно проводятся в начале или конце урока и занимают не более 5-7 минут.

Устные упражнения по таблицам и карточкам

Устные самостоятельные работы можно проводить на любом этапе урока. В начале урока такие работы помогают проверить домашнюю работу или повторить пройденный материал. В середине урока используются в связи с опросом или решением задач. В конце — для закрепления усвоенного.

Существует, как минимум, три формы ознакомления учащихся с заданием: демонстрационные карточки, настенные таблицы и проецирование средствами мультимедиа.

На демонстрационной карточке можно написать пример и задавать устные вопросы (сколько решений имеет данный пример? каков наиболее рациональный способ решения этого примера?). Настенные таблицы могут содержать раз-

личные вопросы из курса математики. Например, учитель, показывая указкой на различные пары чисел, предлагает произвести над ними различные действия: сложение, вычитание, деление, умножение. Подобные таблицы можно применять на многих уроках для повторения какой-либо темы. Можно предоставить возможность задавать вопросы самим детям: ученик задает вопрос своим товарищам, оценивает их ответы. Для этого он сам должен найти верный ответ. Получается взаимный контроль.

Сочинение по математике

Сочинение по математике — это тоже творческая самостоятельная работа. Детям предлагается написать сочинение после прохождения какой-либо темы или при повторении материала. Такие работы помогают детям находить геометрические образы в окружающей обстановке, увязывать пройденный материал с жизнью, с его практическим использованием.

Проведение самостоятельной работы на уроках математики прочно вошло в практику начальной школы. Самостоятельная работа проводится без непосредственной помощи учителя в процессе ее выполнения, но это вовсе не исключает, а, наоборот, предполагает руководящую роль учителя, так как проведение самостоятельной работы — это фактически решение той или иной дидактической задачи, которую ставит учитель на уроке. Это подготовка детей к изучению нового материала, усвоение новых знаний, их расширение и углубление, формирование вычислительных навыков и другие задачи.

Учитель также может поставить перед собой задачу проверить знания, умения и навыки учащихся. В этом случае дается проверочная самостоятельная работа. В процессе самостоятельной работы встречаются различные виды деятельности учащихся (самостоятельная деятельность по образцу, предложенному учителем, применение знаний в аналогичных условиях, творческая деятельность). Организуя самостоятельную работу, учитель обычно предлагает всему классу общее задание или дифференцирует задания по вариантам (два или четыре). Задания в каждом из вариантов чаще всего аналогичны по содержанию и требуют от учащихся использования однородных способов выполнения работы (независимо от дидактической задачи и видов деятельности учащихся).

Значимость самостоятельной работы школьников как вида учебной деятельности несомнен-

на, она составляет сегодня существенное условие для развития познавательной активности и самостоятельности детей в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моро М.И. Самостоятельная работа учащихся на уроках арифметики в начальных классах. - М.: 1983.
2. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: 1990.
3. Пидкасистый П.И., Коротяев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. - М.: 1998.

Резюме

Мақалада бастауыш мектептегі математика сабағында қолданатын өз бетінше жұмыстың нысандары мен тәсілдері жайлы жазылады.

Summary

The peculiarities of individual work in learning mathematics at primary schools, the forms and methods of it are touched upon in the article.

С.И. КАЛИЕВА, Е.А. ПЕРЕДЕРИЙ

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Последние десятилетия характеризуются интенсивными изменениями в жизни человека, обусловленными новыми возможностями в сфере коммуникаций. Бурное развитие вычислительной техники и расширение её функциональных возможностей предъявляет все более высокие требования к образовательному уровню выпускников учебных заведений. Прогресс в области информатизации привёл к изменению форм предоставления образовательных услуг. В связи с этим повышение эффективности образования невозможно без внедрения и использования новых форм обучения. Важную роль здесь играет активное внедрение современных информационных технологий, позволяющих расширить использование технических средств и образовательных методик, находить новые решения в развитии методологической, организационной и технологической базы системы образования.

Недостаток научно обоснованного и методически грамотного дидактического программного обеспечения для ЭВМ, а также методик применения компьютерных технологий в обучении приводит к тому, что компьютеры применяются в учебно-воспитательном процессе не рационально, не по назначению, служат для игр, используются как дорогая пишущая машинка или вообще не используются и морально стареют. Такое отношение к использованию информационно-коммуникационных технологий приводит к нерациональному использованию вложенных материальных средств и полному отсутствию их отдачи в виде повышения качества обучения. Вме-

сте с тем немногие педагоги эффективно и умело используют информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе, не стремятся совершенствовать свои знания в этой области. Внедряется Государственный общеобразовательный стандарт по информатике, тем самым обеспечивая и реализуя требования Государственной программы информатизации системы среднего образования по «обучению педагогов других предметов использованию средств вычислительной техники».

Таким образом, реалии сегодняшнего дня говорят о необходимости применения информационно-коммуникационных технологий в обучении и подготовке конкурентоспособных, востребованных на рынке труда специалистов, но научно-методического обеспечения информационно-коммуникационных технологий для формирования профессиональных умений и навыков недостаточно.

Возникла необходимость в разработке научно-методического обеспечения информационно-коммуникационных технологий, учитывающей приоритетные требования к подготовке конкурентоспособных специалистов. Поэтому эффективное научно-методическое обеспечение информационно-коммуникационных технологий сегодня рассматривается как важнейшее средство формирования профессиональных умений и навыков учащихся.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обучения в учебных заведениях технического и профессионального образования развиваются в 3-х направлениях:

- использование компьютерной техники в качестве средства обучения в составе автоматизированных обучающих систем, предназначенных для организации учебного процесса и управления познавательной деятельностью;

- обучение компьютерной технике, принципам её функционирования, программированию, разработке программного обеспечения;

- обучение применению ИКТ в технических, экономических, общественных, естественнонаучных и гуманитарных дисциплинах.

Все три направления нуждаются в разработке дидактических материалов с целью наиболее эффективного проведения учебных занятий. Дидактическое обеспечение занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий представлено следующими средствами: традиционными печатными изданиями (учебниками, учебными пособиями, методическими указаниями, журналами и т.д.); изданиями на магнитных носителях (видео и аудио); электронными учебными ресурсами и тестовыми изданиями (электронными учебниками и учебными пособиями, интернет-ресурсами, автоматизированными системами тестирования). В качестве дидактического обеспечения отдельных занятий могут выступать сервисы: форум, чат, электронные и видеоконференции. Разработку дидактического обеспечения преподаватель осуществляет в стан-

- как и какими средствами осуществлять контроль знаний, оценивать уровень закрепления навыков и умений;

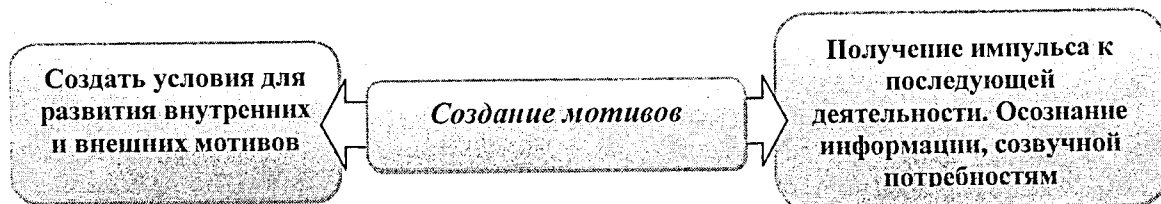
- какие информационные технологии применять для реализации поставленных педагогических и дидактических задач ?

С точки зрения логической последовательности процесс обучения можно представить такой схемой: *создание мотивов – восприятие материала – осмысление (осознание, понимание) материала – проверка понимания материала – закрепление материала – домашнее задание.*

Итак, первое – создание мотивов. В организации современного учебного процесса большую роль играет мотивация учащихся. *Мотивы* – это внутренние силы, связанные с потребностями личности и побуждающие её к определённой деятельности /1/.

Мотивационными процессами, утверждают психологи, можно и нужно управлять: создавать условия для развития внутренних и внешних мотивов.

Содержание обучения выступает для учащихся в виде той информации, которую они получают от преподавателя и из учебной литературы. Однако сама по себе информация вне потребностей обучаемого не имеет для него какого-либо значения и не оказывает на него какого-либо воздействия, а следовательно, и не вызывает какой-либо деятельности.



дартных офисных редакторах (Microsoft Word, Excel, Power Point, Paint и т.д.) и в специальных редакторах для создания различных мультимедийных приложений и тестовых заданий (Adobe Fotoshop, Adobe Reader, Adobe Acrobat и т.д.).

При подготовке к занятиям с использованием компьютера преподавателю необходимо проделать большую работу и, прежде всего, решить следующие вопросы:

- как переработать учебный курс для его компьютеризации;

- как построить учебный процесс с применением компьютера;

- какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера;

Только та информация, которая как-то созвучна его потребностям, подвергается эмоциональной (оценочной) и умственной (рациональной) переработке. В результате обучаемый получает импульс к последующей деятельности /2/.

Используя мультимедийные возможности современных компьютеров, можно сделать этот процесс с одной стороны интересным, за счет новизны и необычности такой формы работы для учащихся, а с другой – увлекательным и ярким, разнообразным по форме. Например, тему урока можно вывести либо на интерактивной доске (бегущая строка), либо на экране как статичное, но яркое изображение, которое может сопровождать изложение материала в течение всего урока. С помощью видеофрагментов или слайдов можно

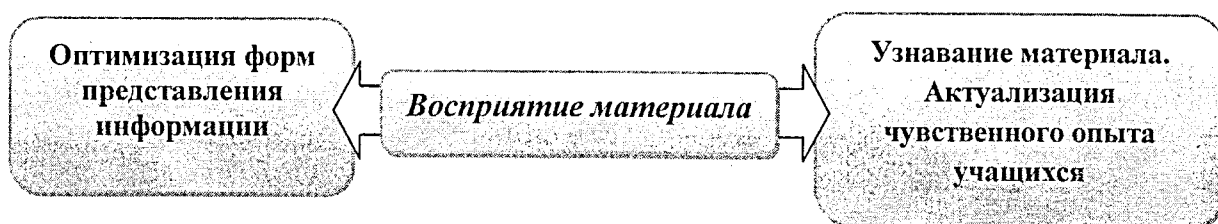
показать практическую значимость изучения нового материала, тем самым мотивируя учащихся к его усвоению.

Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить эффективность восприятия и осмысления нового материала, активизация познавательной деятельности учащихся.

Второе — восприятие материала. *Восприятие материала* — это начальный этап процесса усвоения знаний.

ментов) происходит актуализация чувственного опыта и опорных (базовых) знаний учащихся (узнавание материала), появляется интерес (специальная направленность к познанию). Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить качество ответов учащихся на следующих этапах урока.

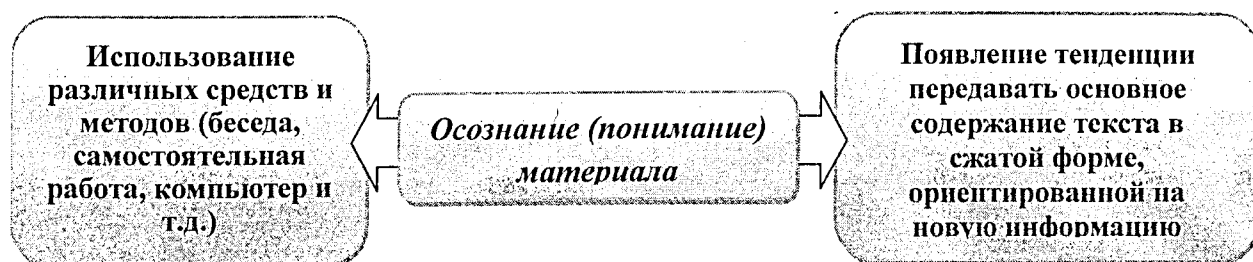
Третье — осознание (понимание) материала. *Понимание* — это процесс, в ходе которого учащийся постигает смысл предъявляемого ему учебного материала.

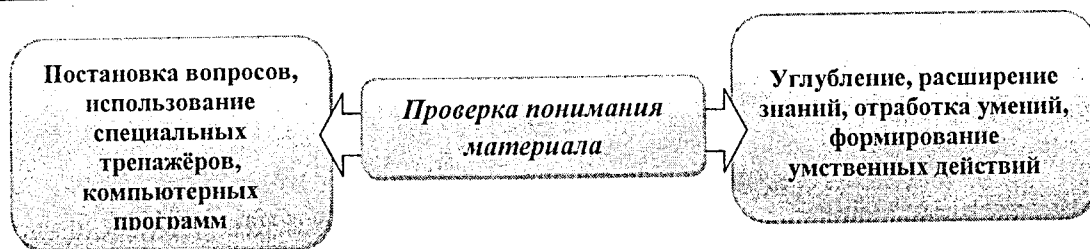


Восприятие — глубокий и содержательный процесс, требующий напряжения умственных сил учащихся, их стремления получить знания, а также желания и умения учиться. Чтобы знания, получаемые учащимися, были сознательными и прочными, восприятие должно быть активным. Для эффективной организации принятия и восприятия информации учащимися сообщение должно быть правильно построено (восприятие объектов облегчается, если они расположены в определенной, строго продуманной системе, требующей минимальных усилий со стороны наших органов чувств. Восприятие объектов, расположенных хаотически, осуществляется неохотно и требует значительных волевых усилий) /3/. Известно, что наибольшее воздействие на человека оказывает та информация, которая воздействует одновременно на несколько органов чувств, и запоминается она тем лучше, чем больше каналов восприятия было активизировано. Поэтому именно на этом этапе при передаче учителем информации с помощью средств ИКТ (например, мультимедийных презентаций, электронных учебников, видеофраг-

Большинство учащихся испытывает трудности именно в процессе понимания излагаемого учителем учебного материала, различных устных и письменных заданий, предназначенных для выполнения /3/.

Учащиеся, находясь в учебной ситуации, вовлекаются в процесс понимания предметного материала, осознания средств собственной учебной работы и границ их возможного применения, освоения новых средств. Это определяет возможность формирования новых способностей, приводящих к освоению новых способов, новых средств работы. Используя различные способы активизации мыслительной деятельности учащихся (например, учащийся, знакомясь с материалом, одновременно выполняет конкретное задание, помогающее глубже понять данный материал, или привлекается к творческому участию в процессе создания мультимедийных презентаций по изученной теме, как правило, на интегрированных уроках и пр.) преподаватель тем самым создаёт условия для достижения положительных результатов.





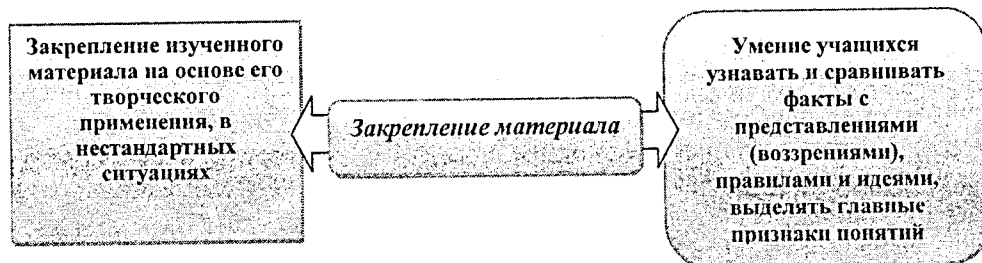
Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить правильность ответов, действий учащихся.

Четвёртое – проверка понимания изложенного материала. На следующем этапе – этапе *проверки понимания изложенного материала* – происходит углубление, расширение знаний, отрабатываются умения, формируются умственные действия учащихся. Поэтому преподавателю необходимо определить, какими приёмами ему необходимо пользоваться для проверки понимания материала учащимися.

Одним из приёмов является постановка вопроса, на который учащиеся должны дать ответ. Например, через проектор можно вывести на

экран, тренировочные упражнения, направленные на формирование умений применения полученных знаний. Как видно, воспроизведение изученного материала при закреплении знаний связано не только с речевым выражением, но и с практическими упражнениями.

Следовательно, оно способствует развитию речи, мышления, памяти, совершенствованию умений и навыков. Компьютер и другие технические средства обучения позволяют использовать пособия, в которых учащиеся в процессе закрепления и обобщения знаний могут что-либо дописывать, дорисовывать, заполнять. Закреплять изученный материал на основе его творческого применения, создание нестандартных ситу-



экран какое либо незавершённое определение, предложение, химическую реакцию и пр. по изученной теме и предложить ребятам завершить его; вывести на экран несколько вариантов ответов на поставленный вопрос и попросить найти верный, при этом попросив обосновать свой выбор; используя возможности интерактивной доски можно предложить учащимся построить (достроить) схему, отражающую механизм тех или иных процессов или явлений, изученных на уроке.

Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить определение преподавателем по количеству и качеству ответов учащихся наличия пробелов в понимании материала, умение учащихся воспроизводить основные идеи нового материала.

Пятое – закрепление материала. На данном этапе преподавателю необходимо использовать различные способы *закрепления знаний*. Это могут быть вопросы, требующие мыслительной ак-

ций способствует формированию у учащихся умений узнавать и сравнивать факты с различными представлениями или воззрениями, правилами и идеями, умения выделять главное.

Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить умение учащихся воспроизводить основные идеи нового материала, конкретизировать признаки ведущих понятий.

Шестое – домашнее задание.

Домашнее задание является важной и неотъемлемой частью всего учебного процесса. Оно должно активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствовать воспитанию самостоятельности, ответственности и добросовестности. После подведения итогов урока перед преподавателем ставится задача сообщить учащимся о домашнем задании, разъяснить методику его выполнения, мотивировать его необходимость. Конаржевский Ю.А. отмечает, «что многообразие домашних заданий – преграда односторонне-



му развитию личности... Домашнее задание — инструмент развития любознательности учащихся, их интереса к учёбе, нравственного потенциала и мировоззрения»/4/. При творческом подходе к выполнению домашнего задания рекомендуется использовать возможности компьютера. Например, к урокам обобщения можно создать презентацию, которая, помимо фотографий на слайдах, может иметь и видеофрагменты.

Критерием достижения положительных результатов на данном этапе может служить тот факт, что домашняя работа из скучной необходимости превращается в увлекательную, творческую работу.

Мы считаем, что данная методика ориентирована на обеспечение успеха усвоения материала учащимися, активизации их собственной деятельности за счет использования информационно-коммуникационных технологий. Апробация этой методики была осуществлена в Алматинском колледже новых технологий. Результаты внедрения методики использования информационно-коммуникационных технологий позволили заключить, что для получения высокого обучающего эффекта важно их систематическое использование на всех этапах процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. — М.:Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.- 368 с.
2. Бабанский Ю. О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. — 1986. - № 11. С.105-111 http://www.pedlib.ru/Books/2/0145/2_0145-16.shtml
3. Статьи и материалы. Закономерности усвоения учебного материала и закономерности памяти. <http://www.ik-7.ru/publ/1-1-0-16>

4. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.-с.51

Резюме

Соңғы он жылдық оқу процесіне осы заманға сай ақпараттық — коммуникациялық технологияларды енгізумен ерекшеленеді, бірақ ЭЕМ-ға арналған ғылыми дәлелденген және әдістемелік сауатты дидактикалық бағдарламалардың жетіспеушілігінен оқу процесінде тиімді қолданылмайды. Сондықтан қазіргі уақытта да ақпараттық — коммуникациялық технологиялардың ғылыми әдістемелерін қамтамасыз ету өзекті мәселе болып табылады. Мақалада колледждің оқу процесінде ақпараттық — коммуникациялық технологиялардың (АКТ) зерттемелерін қолдану мәселері айқындалады. Техникалық және кәсіптік білім беру оқу орындарында АКТ-ны дамыту бағыттары, сонымен қатар АКТ-ның сабақ барысында дидактикалық қамтамасыз етілуі қарастырылады. Мақалада АКТ-ны қолдана отырып сабақ кезендерінің қысқаша сипаттамасы және олардың оң нәтижеге жетуі мазмұндалады.

Summary

The last ten-years have been characterized with the active installation of modern information- communicative technologies in educational process, but the lack of scientific grounded and methodical competent didactic programme guarantee for Electronic calculated machine that comes to these computers are not used rationally. So, the problem of elaboration of scientific methodical guarantee of information communicative technologies (ICT) is actual at present. In this article the problem of elaborate methods of using ICT are elucidated in educational process of the college. The directions of development ICT are examined in educational technical and professional schools, and also didactic guarantee of lessons by using ICT. This article contains a short description of lesson steps by using ICT and criteri of positive results achievement on every steps.

Д.И. АБДРАИМОВ

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ, ЛИЦЕЯХ И КОЛЛЕДЖАХ

Современные процессы в сфере образования свидетельствуют о тенденции создания многоуровневой системы, основным элементом которой является среднее профессиональное образование (профессиональные школы, лицеи и колледжи). Общество заинтересовано в максимальном развитии интеллектуально-творческого, нравственного потенциала каждого его члена, вместе с тем и каждый человек имеет право на максимальное развитие своей индивидуальности, получение образования высокого уровня как условия успешной самореализации, самораскрытия личности.

Стратегическая важность развития технического и профессионального образования в целом отмечается в новой «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года» /1/. Согласно этому документу *«техническое и профессиональное образование – это профессиональное образование, обеспечивающее подготовку квалифицированных кадров и специалистов технического и обслуживающего труда по всем направлениям общественно-полезной деятельности на базе основного образования»* /1/. При этом основным направлением деятельности технического и профессионального образования Концепция определяет создание достаточных и необходимых условий для обеспечения квалифицированной профессиональной подготовки обучающихся на уровне требований новейших технологий и в соответствии с развитием рынка труда.

Большинство публикаций в Казахстане и странах СНГ, посвященных проникновению информационных и коммуникационных технологий в образование, отражают формирующиеся тенденции к комплексному рассмотрению отдельных компьютерных программ учебного назначения. На фоне рассмотренных процессов вопросы информатизации системы технического и профессионального образования могут быть решены в общем педагогическом и технологическом ключе /2,3/.

Очевидно, что профессиональный уровень современного специалиста не может быть надлежащим без наличия профессионального владения современными компьютерными и телекоммуникационными технологиями. В связи с этим по-

требность общества в квалифицированных специалистах, владеющих арсеналом средств информатизации, превращается в ведущий фактор образовательной политики. Ведь деятельность людей все в большей степени зависит от их информированности и способности эффективно использовать информацию. Для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров и средств телекоммуникаций, что должно быть в максимальной степени учтено в процессе совершенствования системы среднего профессионального образования.

Можно отметить особенности оперирования студентами профессиональных школ, лицеев и колледжей содержательной информацией телекоммуникационных сетей:

-*доступность* (доступ к средству информатизации возможен с любого компьютера, что делает этот метод доступным как для любого преподавателя, так и для любого студента);

-*открытость* (гипертекстовая система подачи информации, а также интеграция и унификация ресурсов в рамках единых электронных телекоммуникационных изданий, сайтов и порталов позволяет студентам находить собственную «траекторию» изучения учебного материала, углублять и расширять знания по своему усмотрению и возможностям в рамках овладения специальностью);

-*эффективность визуализации содержательного материала* (с помощью технологий мультимедиа, использующихся в построении и функционировании средств информатизации, можно при необходимости встраивать в учебный материал иллюстрации, анимацию, результаты научных исследований, разработки, применяемые вне учебного процесса вуза или колледжа);

-*интерактивность* (интерактивные формы информационного взаимодействия, используемые в работе средств информатизации, позволяют студенту выбирать условия поиска, отбора и загрузки учебной информации или информации, связанной со спецификой будущей профессиональной деятельности).

В то же время опыт использования информационных и телекоммуникационных технологий в системе технического и профессионального образования показывает, что простое приобретение и применение современных и ранее разработанных компьютерных средств приводит к появлению большого количества проблем, которые условно можно назвать проблемами недостаточного качества таких технологий. В частности, в связи с этим можно отметить, что:

- налицо практическое отсутствие специализированных информационных технологий, ориентированных на обучение студентов профессиональных школ, лицеев и колледжей;

- используемые информационные и телекоммуникационные технологии, как правило, подбираются по принципу «из того, что есть» и не соответствуют в полной мере потребностям и особенностям дидактических систем обучения отдельным дисциплинам, преподаваемым в учреждениях технического и профессионального образования;

- отсутствуют специализированные методы обучения студентов в профессиональных школах, лицеях и колледжах, что также негативно отражается в общем итоге на эффективности применения информационных и телекоммуникационных технологий;

- даже поверхностный анализ содержания большинства используемых средств информатизации технического и профессионального образования показывает, что нередко случаи использования ненаучной или недостоверной информации /4/. Зачастую такое содержание сильно отстает от потребностей и особенностей современной казахстанской промышленности и, в целом, профессионального сектора;

- как правило, используемые в профессиональных школах, лицеях и колледжах Республики и, в частности, в Жамбылской области информационные и телекоммуникационные технологии не учитывают особенности и проблемы оснащения учебных заведений компьютерами и системами мультимедиа, не в полной мере используют потенциал и информационные ресурсы Интернета, доступ к которому появляется у все большего количества профессиональных колледжей.

Не следует забывать, что, работая с компьютерами и другой аналогичной техникой, осуществляя информационное взаимодействие с помощью современных телекоммуникационных сетей, таких, как Интернет, любой специалист на самом деле оперирует с определенным классом спе-

циальных информационных ресурсов, созданных по определенным правилам и требующих достаточно индивидуального подхода, соответствующих знаний, умений и навыков.

Востребованность специалистов с техническим образованием повышается с каждым днем. Неслучайно в последнее время наблюдается появление новых и перепрофилирование существующих учебных заведений, осуществляющих подготовку профессионалов и специалистов технического и обслуживающего труда в области различных направлений техники и технологий. В связи с этим вопросам совершенствования и повышения эффективности системы технического и профессионального образования уделяется особое внимание. Очевидного прогресса в области подготовки специалистов технического и обслуживающего труда можно достичь на основе комплексного повсеместного внедрения современных информационных и телекоммуникационных технологий в систему обучения /5,6/.

Диапазон дисциплин, изучаемых в учебных заведениях системы технического и профессионального образования, достаточно велик, что делает данный уровень республиканской системы образования уникальным и конкурентоспособным. Специфичность и качество технического образования в Республике обусловлены, в частности, солидным блоком дисциплин технической направленности. К ним относятся такие дисциплины, как электротехника, термодинамика, гидравлика, теоретическая механика и некоторые другие. Предметом их изучения являются теоретические основы устройства и функционирования всевозможных технических систем и устройств. Базой, необходимой для изучения подобных дисциплин, служат теоретические знания, полученные, в основном, из курсов математики, физики, химии и информатики. Задачей преподавания блока общетехнических дисциплин в профессиональных школах, лицеях и колледжах является обеспечение плавного перехода от наиболее общих абстрактных понятий курсов физики и математики к изучению разнообразных реальных технических систем и устройств /7/.

Следует отметить, что на сегодняшний день существуют различные мнения о целесообразности использования современных информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе профессиональных школ, лицеев и колледжей. Мнения колеблются от чрезмерного превознесения этих технологий до полного отрицания целесообразности их практического

использования. Различие мнений вызвано тем, что каждый из высказывающихся имеет свой ограниченный субъективный опыт в этой сравнительно новой области.

Вместе с тем большинство специалистов едино во мнении, что информационные и телекоммуникационные технологии приносят в обучение многие важные преимущества, в числе которых:

- интенсификация учебного процесса;
- освобождение обучаемых от рутинных вычислений;
- освобождение преподавателей от рутинной работы по формированию учебных заданий и проверки результатов;
- возможность частого оперативного контроля знаний учащихся.

Использование специализированных компьютерных учебных программ в условиях системы технического и профессионального образования целесообразно для изучения теоретического материала, для организации лабораторно-практических занятий, для выполнения курсовых и типовых расчетов, для организации самостоятельной работы учащихся, для САПР и инженерной графики.

В рамках проводимых научных исследований нами был осуществлен анализ основных аспектов, преимуществ и проблем, связанных с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий в республиканской системе технического и профессионального образования.

Несмотря на все большее распространение в системе технического и профессионального образования лекционных форм педагогической деятельности, применение компьютерных средств обработки и визуализации учебного материала на лекционных занятиях носит пока ограниченный характер. Несмотря на чрезвычайно богатые педагогические возможности, такое применение трудно осуществимо по материально-техническим и кадровым причинам. В большинстве профессиональных школ, лицейх и колледжей практически отсутствуют лекционные аудитории, оснащенные соответствующей компьютерной и видеотехникой, а существующие педагогические кадры не обладают требуемым уровнем профессиональной подготовки и желанием использовать информационные технологии при объяснении нового учебного материала. Кроме того, до конца не проработанными остаются вопросы формирования требуемого программного обеспечения

и его содержательного наполнения по направлениям технической подготовки обучаемых.

Наиболее существенное внедрение информационных и телекоммуникационных технологий имеет место для лабораторно-практических занятий, что объясняется целым рядом факторов:

- большой объем рутинной работы преподавателей по формированию и проверке индивидуальных практических заданий создает потребность в автоматизации этих видов работ;
- использование средств информационных и телекоммуникационных технологий позволяет существенно расширить границы экспериментальных исследований и индивидуализировать обучение;
- условия проведения лабораторно-практических занятий не выдвигают существенных требований к качеству, функциональным возможностям и компонентному составу компьютерной техники.

Неизменный рост использования средств информационных и, особенно, телекоммуникационных технологий наблюдается в ходе курсового и дипломного проектирования, а также самостоятельной работы обучаемых. Существенным фактором развития данного направления является увеличение доступности ресурсов сети Интернет, расширение ее казахстанского сегмента, расширение состава Интернет-ресурсов, посвященных отраслям профильной подготовки специалистов.

Информационные и телекоммуникационные технологии в условиях системы технического и профессионального образования предоставляют пользователям возможность в удобном для них индивидуальном темпе изучать теорию, проводить экспериментальные исследования, приобретать навыки и умения путем тренировочных действий, осуществлять самоконтроль. Одна и та же компьютерная учебная программа может быть использована на лекции, на лабораторно-практическом занятии, при выполнении групповых учебных проектов и курсовом проектировании, для организации самостоятельной работы обучаемых, для проведения текущего и итогового контроля.

На сегодняшний день наибольшее распространение в системе технического и профессионального образования получили сервисные программные средства, программные средства для контроля и тестирования уровня знаний обучающихся, различные тренажеры, программные средства для математического и имитационного моделирования, информационно-справочные систе-

мы, автоматизированные обучающие системы, электронные учебники, экспертные обучающие системы, интеллектуальные обучающие системы. Следует отметить, что современному образованию характерна тенденция объединения указанных разноплановых средств автоматизации информационной обработки в рамках единого понятия образовательных электронных ресурсов /8/.

Вместе с тем не все компоненты образовательных электронных ресурсов равнозначны и представляют одинаковый интерес для научно-педагогических исследований. Так, в частности, существенно снижается интерес к применению сервисных программ, поскольку программы, упрощающие рутинные вычисления, обработку экспериментальных данных и т.п., в системе технического и профессионального образования стали уже привычным инструментом.

С другой стороны, сравнительно редкое применение характеризует информационно-справочные системы в области общетехнических дисциплин. В первую очередь, это связано с тем, что информационно-справочные системы способны хранить огромные массивы разнообразных материалов и обеспечивать к ним быстрый доступ, что больше соответствует задачам гуманитарной подготовки.

Наибольший интерес для педагогических исследований представляют программные средства для математического и имитационного моделирования. С одной стороны, моделирование существенно расширяет границы познания и является характерным методом изучения основных процессов, свойственных политехническому профилю, а с другой стороны, уже существует большое количество разработанных известными фирмами универсальных прикладных пакетов типа MathCad, MathLab, Evrica, MicroCap, pSpice и др., с помощью которых можно сравнительно легко реализовать процедуру моделирования для исследования самых разнообразных технических и технологических объектов. Более того, изучение и возможность профессионального применения указанных средств выпускниками профессиональных школ, лицеев и колледжей становится требованием времени и направлением развития современного информационного общества, члены которого все больше применяют информационные и телекоммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Широкое распространение на всех уровнях республиканской системы образования получают программные средства для контроля и тести-

рования уровня знаний обучающихся. Данная тенденция характерна и для системы технического и профессионального обучения. Подобные компьютерные средства и образовательные информационные ресурсы существенно разгружают преподавателей от работы по формированию многовариантных индивидуальных практических заданий и контролю их выполнения. Возникающая при этом возможность частого контроля знаний повышает у будущих специалистов мотивацию к обучению. Наблюдаемая тенденция к некоторому снижению отдельных научно-педагогических исследований с целью применения контролирующих компьютерных программ, по-видимому, объясняется тем, что компоненты педагогических измерений и контроля все в большей степени включаются в состав комплексных образовательных электронных ресурсов.

К сожалению, на сегодняшний день роль тренажерных программных средств в учебном процессе по общетехническим и специальным дисциплинам все еще невелика. С одной стороны, это объясняется явно недостаточным уровнем обеспечения технического и профессионального образования данными узкоспециализированными средствами. С другой стороны, данный факт можно объяснить тем, что тренажеры в большей степени предназначены для отработки практических навыков и умений, например для приобретения навыков и умений реагирования в условиях аварийных ситуаций, что больше соответствует задачам специальных дисциплин и не может быть распространено в целом на направления общетехнической подготовки специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. // Астана — 2004. 18 с
2. Абдрашмов Д.И. Информационные технологии в повышении эффективности среднего профессионального образования // Вестник Евразийского гуманитарного института. 2004. №2. С.156—159.;
3. Абдрашмов Д.И. О педагогической целесообразности использования электронных информационных ресурсов в среднем профессиональном образовании // Вестник Евразийского гуманитарного института. 2004. №3. С.180—183
4. Бидайбеков Е.Ы., Гриншкун В.В. Система факторов повышения качества образовательных электронных изданий и ресурсов. // В сб.: Материалы II Международной научно-методической конференции «Математическое моделирование и информационные технологии в образовании и науке» (ММ ИТОН). Том I. / Алма-Ата: АГУ им. Абая, — 2003. С. 99—103
5. Долженко О.В., Шатуновский Б.Л. Современные; методы и технология обучения в техническом вузе. М.: Высш. шк., 1990,—190 с.;

6. Востриков А.С., Гаврилов Е.Б., Музыченко Е.А., Хабаров В.И. Информационные технологии в техническом университете // Материалы Международной научно-методической конференции «Новые информационные технологии в университетском образовании». – Новосибирск: НИИ МИОО НГУ, 1996. – С.6–8

7. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с

8. Бидайбеков Е.Б., Григорьев С.Г., Гришкун В.В. Информационное интегрирование и анализ образовательной области в разработке электронных средств обучения. // Монография. / Алма-Ата: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АГУ им. Абая. – 2002, 100 с

Резюме

Қазіргі уақытта техникалық және кәсіптік білім республикада жүргізіліп отырған реформаларды дамытудағы маңызды стратегиялық бағыт болып отыр. Мақалада ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың білімге енуі мәселелеріне арналған, техникалық және кәсіптік білім беру процесстерін қарастыруда қалыптасып отырған тенденцияларды көрсетеді.

Summary

Now technical and vocational training becomes the major strategic direction of development of the reforms carried out in the republic. The article is devoted to the problems of penetration of information and communication technologies in education, reflects forming tendencies to consideration the processes of information system of technical and vocational training.

И.А. ТОБАГАБЫЛОВА

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях развития рыночных отношений актуализируется интеграция науки и образования.

Задача современного и будущего образования – формирование новой неклассической картины мира, «расширение» внутреннего мира личности через поощрение проявлений творческого начала в человеке.

Основополагающим требованием общества к современной высшей школе в подготовке специалистов является формирование личности, которая умела бы самостоятельно и творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

А для этого важно дать студентам метод, путеводную нить для организации приобретения знаний, т.е. вооружить их умениями и навыками научной организации умственного труда, т.е. умениями ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать работу во времени.

В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, но его основой.

В первую очередь необходимо достаточно четко определить, что же такое самостоятельная работа студентов. В общем случае это любая дея-

тельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов.

Самостоятельная работа студентов реализуется: непосредственно в процессе аудиторных занятий – на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ; в контакте с преподавателем вне рамок расписания – на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.; в библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду в основном внеаудиторную работу. Следует отметить, что для активного владения знаниями в процессе аудиторной работы необходимо, по крайней мере, понимание учебного материала, а наиболее оптимально творческое его восприятие.

Самостоятельная работа студента – это средство вовлечения студента в самостоятельную познавательную деятельность, формирующую у

него психологическую потребность в систематическом самообразовании. Научить студента самостоятельно учиться — одна из важных задач преподавателей в ходе организации учебного процесса. Благодаря развивающему обучению студент приобретает умение мыслить, творчески подходить к процессу обучения, развиваться умственно и морально. У него появляются такие важные качества, как сознательность, активность, инициативность.

К самостоятельной работе студентов можно отнести выполнение домашних заданий, работу с основной и дополнительной литературой, написание курсовых и дипломных работ, лабораторные, контрольные работы, самостоятельное преобразование студентом теоретических знаний в практические умения.

В то же время нужно заметить, что для успешной самостоятельной работы имеет смысл учитывать некоторые психолого-педагогические аспекты.

Во-первых, самостоятельная работа строится на основании учебных программ, интересов и потребностей студентов. Успешность выполнения самостоятельной работы студентов прямым образом зависит от подготовки его по предмету на занятиях, т. е. чем выше подготовка студента по предмету, чем больше мотивирован студент, чем больше его интерес к предмету, тем выше уровень выполнения самостоятельной работы.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается не в оптимизации ее отдельных видов, а в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности студентов в аудитории и вне ее в ходе реализации всех видов учебной деятельности.

Простейший путь — уменьшение числа аудиторных занятий в пользу самостоятельной работы — не решает проблемы повышения или даже сохранения на прежнем уровне качества образования, ибо снижение объемов аудиторной работы совсем не обязательно сопровождается реальным увеличением самостоятельной работы, которая может быть реализована в пассивном варианте.

В стандартах высшего профессионального образования на внеаудиторную работу отводится не менее половины бюджета времени студента. Кроме того, большая часть времени, отводимого на аудиторные занятия, также включает в себя самостоятельную работу. Таким образом, времени на самостоятельную работу в учебном процессе

вполне достаточно, — вопрос в том, как эффективно использовать это время.

Возможны два основных направления построения учебного процесса на основе самостоятельной работы студентов. Первый — это увеличение роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки.

Второй — повышение активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время. Повышение активности студентов при работе во внеаудиторное время связано с рядом трудностей. В первую очередь это неготовность к нему как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном, и в психологическом аспектах. Кроме того, существующее информационное обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы.

Основная задача организации самостоятельной работы студентов (СРС) заключается в создании психолого-дидактических условий для развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы.

Основным принципом организации СРС должен стать перевод всех студентов на индивидуальную работу с переходом от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли студента к познавательной активности с формированием собственного мнения при решении поставленных проблемных вопросов и задач. Цель СРС — научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Решающая роль в организации СРС принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями. Задача преподавателя — увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

При изучении каждой дисциплины организация СРС должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. внеаудиторная самостоятельная работа;
2. аудиторная самостоятельная работа, кото-

рая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя;

3. творческая, в том числе научно-исследовательская работа.

Виды внеаудиторной СРС разнообразны: подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы. Студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы; выполнение домашних заданий разнообразного характера (решение задач; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов и др.; выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы). Индивидуальные задания (выполнение курсовых проектов и работ; подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах и др.) может получать как студент, так и часть студентов группы.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной СРС, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельного выбора цели и постановки конкретных задач.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций.

Таким образом, самостоятельную работу студентов, можно рассматривать как деятельность, в которой проявляется активная творческая умственная работа по овладению сущностью той или иной научной дисциплины как под руководством преподавателя, так и по собственному интересу и желанию, без посторонней помощи.

Одним из факторов, от которых зависит успех выполнения самостоятельной работы студентов, является личный пример преподавателя, его активность в научной работе. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста. Это служит стимулированием формирования положительных мотивов самостоятельной работы.

Следующим важным моментом приучения студентов к самостоятельной работе является осознание того, что самостоятельная работа на-

чинается уже на учебном занятии, а не после него. Преподаватель должен добиваться не просто присутствия студентов на лекции, семинаре, а его активного участия на них, осознания и стремления вникнуть в изучаемый материал дисциплины. Решение этих поставленных задач во многом зависит от духовного потенциала преподавателя, от его умения правильно организовать, направлять и стимулировать познавательную деятельность студента. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Одним из важных мотивационных факторов является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютерных технологий.

Мотивирующими факторами контроля знаний могут стать накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры. Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу также могут служить мотивациями. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

Таким образом, можно отметить следующее причины, от которых зависит успех выполнения самостоятельной работы:

- 1) осознание студентами поставленных целей;
- 2) осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний;
- 3) эмоциональная форма изложения научной информации;
- 4) новизна исследуемого материала;
- 5) поддержание любознательности и «познавательного психологического климата».

На основании вышеизложенного, можно сказать, что эффективность и результативность са-

мостоятельной работы студентов зависит от знания преподавателем аудитории, умения видеть проблему глазами студента, способности выстраивать взаимоотношения в сотрудничестве и партнерстве. Иными словами руководство познавательной деятельностью студентов в процессе выполнения самостоятельной работы должно строиться на партнерских отношениях системы «преподаватель-студент», чему способствует демократический стиль общения и взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хрестоматия по психологии. Уч. пособие для студентов М., Просвещение 1987г.
2. Хрестоматия по истории педагогики. Уч. пособие для студентов М., Просвещение 1987г.

3. Есипов Б.П. «Самостоятельная работа учащихся на уроках». — М.: Учпедгиз, 1961г.

4. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей. Под общей редакцией кандидата педагогических наук Н. Д. Хмель. Алма-ата «МЕКТЕП» 1984г.

5. Пидкасистый П.И. «Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении» — М, 1980.

Резюме

Мақалада студенттердің білімдерін қалыптастыру ерекшеліктерін, нақтылап айтқанда, өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру (аудиториядан тыс) мәселелері қарастырылған.

Summary

In this article the author speaks about peculiarities of organization of student's research work.

А.Е. МУСАЕВА

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В дошкольном возрасте интересы ребенка перемещаются от мира предметов к миру взрослых людей. Ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей. Взрослый начинает выступать не только как конкретное лицо, но и как образ.

Классическая психологическая ситуация, складывающаяся в конце раннего детства, — феномен «Я сам». Внешне это выражается в противостоянии «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого. Ребенок стремится действовать самостоятельно, вести себя «как взрослый». Однако современный мир слишком сложен, и прямое, непосредственное участие ребенка в большинстве видов труда, учитывая реальный уровень его развития, невозможно.

Противоречие разрешается в особом типе деятельности дошкольника — в игре. Игровое действие свободно от обязательных способов действия, оно носит символический характер. В сюжетно-ролевой игре, характерной для дошкольного детства, ребенок берет на себя роль другого (чаще всего взрослого) и моделирует его действия, проигрывает эту воображаемую ситуацию.

Игра — это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символично-моделирующей деятельности. Игра как модель содержит в себе «культурный код» детского развития. Игра — эмоционально насыщенная деятельность, она захватывает ребенка целиком.

Мотив игры лежит в самом игровом процессе; формула мотивации игры — не выиграть, а играть.

Ведущий тип деятельности в дошкольном возрасте — сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра глубоко и всесторонне изучена в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Ф.И. Фрадкиной и др.

Рассмотрим основные стороны детской игры: содержание и сюжет. Развитие сюжетной и содержательной сторон детской игры показывает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых.

Сюжет — отражаемая в игре область, сторона действительности. Разнообразие сюжетов увеличивается по мере знакомства ребенка с новыми аспектами жизни взрослых: игра «в семью», «в доктора», «в магазин», «в погоню» и т.д. Младшие дошкольники заимствуют сюжеты из наблюдения повседневной жизни своей семьи, близкого окружения.

Учитывая замечание Д.Б. Эльконина о том, что обычно любимыми детскими ролями бывают роли тех людей, которые «занимают особое место в обществе, на которых сконцентрировано общественное внимание», можно посмотреть на современную социальную действительность и с этой, важной для будущего, точки зрения/1/.

Содержание игры — то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности и отношений взрослых; то, какие именно действия и взаимо-

отношения людей воспроизводятся им в игровой форме. Отношения «человек — человек» могут быть воссозданы в собственной деятельности ребенка по-разному, в зависимости от того, насколько глубоко он понимает сущность той или иной деятельности взрослых. Содержательная сторона игры развивается и углубляется на протяжении дошкольного детства.

В младшем дошкольном возрасте в игре находит отражение внешняя сторона деятельности. Дети воспроизводят предметные действия, характерные для той или иной роли. Игра «в больницу» — это «лечебные» манипуляции с условным градусником, шприцем и т.п. Роль взрослого (в данном случае врача) рождается из фактически производимых действий, логика которых не всегда соответствует реальной и легко нарушается.

Далее содержанием игры становятся внешние социальные отношения (чаще всего профессиональные) и социальная иерархия. Это ролевые взаимоотношения водителя и пассажиров, командира и подчиненных, продавца и покупателя, врача и пациента — «кто главней?», «кто и что должен делать?».

Наивысший уровень развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте связан с выделением внутренней, смысловой сущности деятельности человека. В этом случае предметом ориентировки становятся мотивы, морально-нравственные основания, общественный смысл человеческой деятельности.

Роль как ведущий компонент игры формируется постепенно. Выше мы говорили об этом как о предпосылках возникновения ролевой игры в раннем возрасте. Игровые предметы замещают другие, происходит перенос значения с одного предмета на другой. Возникает воображаемая (мнимая) ситуация.

Л.С. Выготский говорил о расхождении видимого пространства и смыслового поля как наиболее существенной характеристике воображаемой ситуации. Игра осуществляется не в видимом, а в смысловом поле. Это означает, что ребенок действует в игре с тем, чем предмет является по смыслу (например, скачет «на лошади», хотя вместо реальной лошади использует предмет-заместитель — палку)/2/. Символизация детской игры состоит в том, что предметная сторона деятельности сокращается, становится символической. Игровые действия носят изобразительный характер, они схематичны, иногда лишь обозначаются, освобождены от операционально-технической оснастки, но сосредоточены на воспро-

изведении системы отношений между людьми. Игра чувствительна к сфере человеческих отношений, к сфере профессиональных ролевых функций, моральной и нравственной стороне человеческой деятельности. В ней происходит проникновение ребенка в мотивы и смыслы человеческих действий.

В игре рождается и формируется воображение. Воображение — это действие в смысловом поле, которое является предтечей символического мышления.

Игра не создает общественно значимого продукта. В игре начинается формирование человека как субъекта деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение.

В психическом развитии ребенка игра выступает, прежде всего, как средство овладения миром взрослых. В ней на достигнутом ребенком уровне психического развития происходит освоение объективного мира взрослых.

Анализируя игру как вид деятельности, следует, прежде всего установить ее природу. В иностранной психологической литературе широко распространены биологизаторские теории игры, согласно которым игра ребенка освобождает врожденную биологическую потребность в активности, одинаково присущим как животным, так и человеку. Развитие игры ребенка пытаются связать с соответствующими этапами развития человеческого общества. Интерес к игре в песочек, копание ям, этапы хлебопашества.

Велико значение мотивационной сферы ребенка, сознательного желания учиться. Обращая внимание на эту особенность игры, Д.Б. Эльконин пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов...»/1/. Именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму, до сознательных, аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно и другие виды деятельности влияют на формирование новых потребностей, но и в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка.

Все качества, свойства личности не только проявляются, но и формируются в активной деятельности, в тех ее различных видах, которые составляют жизнь личности, ее общественное бытие. В зависимости от того, что человек делает (т.е. каково содержание его деятельности), как делает (способы деятельности), каковы условия организации этой деятельности и т.д., у него формируются определенные склонности и черты характера, закрепляются знания. Личность формируется в деятельности.

В разнообразных видах своей деятельности человек вступает в многочисленные и разнообразные отношения с другими людьми. Чем разнообразнее его деятельность, тем многообразнее его отношения с другими людьми, и тем более и разносторонними становятся его интересы, побуждения, чувства, способности.

Через деятельность, осуществляемую личностью совместно с другими людьми, человек познает себя. В процессе развития ребенка его сознание формируется в совместной со сверстниками деятельности. Он учится понимать других и себя, управлять собой и оценивать свои поступки.

Существуют разные виды игр, характерных для детского возраста. Это подвижные игры (игры с правилами), дидактические, игры - драматизации, конструктивные игры. Особое значение для развития детей в возрасте от 2 до 7 лет имеют творческие или ролевые игры, которые представляют собой формы активного отражения ребенком окружающей его жизни людей.

И в этом новом, открывающемся перед ребенком мире его, прежде всего, интересуют взрослые люди, действующие с целым рядом новых предметов, непосредственно недоступных ребенку, но чрезвычайно для него привлекательных. В этом новом для него мире ребенок открывает разнообразные общественные и трудовые функции взрослых людей и отношения между людьми. Все это начинает приобретать в условиях жизни ребенка особое значение. Открытие мира серьезной человеческой деятельности пробуждает у ребенка активное желание участвовать в этой жизни. В связи с этим жизнь ребенка-дошкольника характеризуется, во-первых, относительным отделением его деятельности от взрослых, во-вторых, расширением условий жизни, в-третьих, открытием общественных функций людей и их отношений друг к другу, в-четвертых, активным желанием ребенка участвовать в жизни взрослых.

Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэто-

му она меняется с изменением исторических условий жизни людей.

Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования.

В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества.

Разносторонне развивая детей, сама игра тоже изменяется и развивается. При систематическом руководстве со стороны педагога игра может изменяться:

- а) от начала к концу;
- б) от первой игры к последующим играм той же группы детей;
- в) наиболее существенные изменения в играх происходят по мере развития детей от младшего возраста к старшему.

Игра, как вид деятельности, направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей.

Средствами игры являются:

- а) знания о людях, их действиях, взаимоотношениях, выраженные в образах речи, в переживаниях и действиях ребенка;
- б) способы действия с определенными предметами в определенных обстоятельствах;
- в) те нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей.

Научный анализ игровой деятельности показывает, что игра есть отражение ребенком мира взрослых, путь познания окружающего мира.

В игре, как и в остальных видах деятельности, идет такой же процесс воспитания.

Изменение роли игры в дошкольном возрасте по сравнению с ранним детством связано, в частности, с тем, что в эти годы она начинает служить средством формирования и развития у ребенка многих полезных личностных качеств, в первую очередь тех, которые в силу ограниченности возрастных возможностей детей не могут активно формироваться в других более «взрослых» видах деятельности. Игра в этом случае выступает как подготовительный этап ребенка, как начало или проба в воспитании важных личностных свойств и как переходный момент к включению ребенка в более сложные и эффективные с воспитательной точки зрения виды деятельности: учение, общение и труд.

Еще одна воспитательная функция игр дошкольников заключается в том, что они служат средствами удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и развития его мотивационной сферы. В игре появляются и закрепляются новые интересы, новые мотивы деятельности ребенка.

Переходы между игровой и трудовой деятельностью в дошкольном и младшем школьном возрасте весьма условны, т.к. один вид деятельности у ребенка может незаметно перейти в другой и наоборот. Если воспитатель замечает, что в учении, общении или труде у ребенка недостает тех или иных качеств личности, то в первую очередь нужно позаботиться об организации таких игр, где соответствующие качества могли бы проявиться и развиваться. Если, например, некоторые качества личности ребенок хорошо обнаруживает в учении, общении и труде, то на базе этих качеств можно строить, создавать новые, более сложные игровые ситуации, продвигающие его развитие вперед.

Иногда элементы игры полезно вносить в само учение, общение и труд и использовать игру для воспитания, организуя по ее правилам данные виды деятельности. Не случайно педагоги, психологи рекомендуют проводить занятия с детьми 5-6-7 -летнего возраста в старших группах детского сада и в начальных классах школы в полуигровой форме в виде обучающих дидактических игр.

Учитывая огромное значение детской игры, не может не вызывать тревоги тот факт, что в современном обществе игра находится в кризисном состоянии. Можно назвать целый ряд причин этого явления. Современные родители равнодушно, а часто и неодобрительно относятся к детской игре как к несерьезному, бесполезному занятию. В стремлении ускорить детское развитие, интенсифицировать его происходит вытеснение свободных игр детей обучающими занятиями. Проблемны и сами условия существования игры в детском сообществе. Однотетность семьи, ограничение прогулок общением с родителями создает препятствия для разворачивания игры как совместной деятельности детей. А жесткая возрастная стратификация детей в детских садах и школах, во дворах (группы трехлетних, четырехлетних де-

тей и т.д.) приводит к нарушению традиций передачи игрового опыта.

Проблема отношения взрослого сообщества к игре ребенка смыкается с очень важной проблемой непонимания особой роли, с проблемой обесценивания дошкольного детства. Ошибочное представление о «до-школьном» возрасте как о пустом, «предварительном», «ненастоящем», который нужно переждать, пока ребенок «дозреет» до школы, сменилось другим, но также неверным. Новая модная тенденция связана со стремлением ускорить, перескочить дошкольное детство посредством обучения по типу школьного. Подобное «перепрыгивание» грозит односторонностью развития, такими потерями в умственном и личностном развитии ребенка, которые не компенсируются обученностью/3/.

Необходимо полноценное проживание возраста, использование его уникального потенциала; не акселерация, а амплификация детского развития — широкое развертывание и обогащение содержания специфических детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности, опыта общения со взрослыми и сверстниками, максимальное развитие «специфически дошкольных» и вместе с тем перспективных психофизиологических качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эльконин Д.Б. «Психологические вопросы детской игры» // Психологическая наука и образование. 1996. №3, стр 17-23
2. Выготский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» // Психология развития СПб., 2001, стр 68-75.
3. Леонтьев А.Н. «Психологические основы детской игры» // Проблемы развития психики, М.1981, стр 481

Резюме

Бұл мақала мектеп жасына дейінгі балалардың ойын арқылы психикасында сапалы өзгерістер туғызып, олардың әлеуметтік жағдайларға кірісу арқылы өзіндік санасын, әлеуметтік сезімдерін дамытып, жеке тұлға болып қалыптасуы жайлы қарастырылған.

Summary

The article studies the value of the game on the formation of the individuality of a preschool child as a special form of creative reflection of reality, a child as a means of mastering the world of adults. The game begins as the subject of the formation of human activity, and this is its huge and enduring importance.

Г.Т.ХАЙРУЛЛИН, А.А.БЕЙСЕНБАЕВА, Р.К.ТОЛЕУБЕКОВА, М.А.АБСАТОВА

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА СОВРЕМЕННОЙ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Ретроспективный анализ истории формирования этнического состава современной Республики Казахстан проведен на основе изучения исторических документов, а также опубликованных трудов известных исследователей истории Казахстана. Данный анализ позволил сделать вывод о том, что формирование многонационального состава населения Казахстана представляло собой длительный исторический процесс. Действенное влияние на протекание данного процесса оказывали политические и иные события, происходящие на территории Казахстана и его географических соседей.

Еще в давние времена территория современного Казахстана была заселена людьми. Здесь возникли города как центры культуры и ремесел; Великая Степь (Дешт-и-Кыпчак) стала родиной огромного числа племен и народов. Кочевая и полукочевая жизнь многих тюркских народов была связана с Великой Степью. Как и у других народов Земли, мирное сосуществование географических соседей в Великой Степи нередко прерывалось войнами. В ходе войн те или иные племена сходили с исторической арены, некоторые выбирали себе другие регионы обитания.

Вторжения внешних врагов, а также переселения иных племен на территорию современного Казахстана в определенной степени влияли на состав населения этих земель в далеком историческом прошлом. То же самое происходило и в нашем летоисчислении. К примеру, в XIII веке началось так называемое татаро-монгольское нашествие. Еще до начала указанного нашествия на этих землях появились те племена и народы, которые были разгромлены Чингиз ханом. Таким образом, местное население пополнилось племенами восточных татар, найманов, керейтов и других.

При всех изменениях ситуации основная масса тюркоязычного населения Великой Степи оставалась в пределах своих мест проживания, своих регионов ведения кочевого, полукочевого и оседлого хозяйствования. Вместе с тем продолжались интенсивные взаимосвязи с другими кочевыми народами Великой Степи, что не могло

не внести определенные изменения в состав населения. Кроме того, после завоевания Казанского ханства Московским княжеством, некоторая часть населения ханства переселилась в казахские степи. В условиях постоянных хозяйственных связей происходило взаимопроникновение культур различных племен. Это обогащало их, способствовало объединению тех или иных племен в определенную народность.

Начало XV века является отправной точкой формирования казахского этнического сообщества. Очевидно, ни один крупный народ мира не является производным от одного и того же, единственного корня. Это относится и к казахскому народу, который имеет в своих корнях большое число тюркоязычных племен и народов. Вплоть до присоединения Казахстана к России этнический состав населения этого региона не претерпевал коренных изменений.

Известно, что отдельные переселения на территорию Казахстана продолжались и до присоединения к России. Причина таких переселений заключается в том, что покоренные народы периодически поднимались на борьбу против власти Москвы. Подавление каждого восстания сопровождалось жестокими наказаниями, которым подвергались не только повстанцы, но и члены их семей. Поэтому после поражения восстания значительная часть повстанцев искала спасения в среде казахского населения.

Однако эти переселения не могли коренным образом изменить состав населения на территории современного Казахстана. Не могла привести к кардинальным изменениям кочевая жизнь казахов, хотя, кочуя по Великой Степи, некоторые казахские роды оказывались за пределами данного региона.

Заметные изменения в этническом составе Казахстана начались в первой половине XVIII века. Это связано с процессом присоединения Казахстана к Российской империи. В соответствии с политикой имперских властей была начата перестройка системы управления огромным краем, что привело к появлению русского населения — чиновников, казаков и т.д. Стали появ-

латься татарские купцы и предприниматели.

Появление заметной массы неказахского населения было связано еще и с государственным переселением людей из российских регионов в Казахстан. Часть безземельных российских крестьян переселялись в Казахстан в поисках лучшей доли. Некоторые переселенцы путем переезда пытались освободиться от бремени непосильных налогов, от солдатчины, от национального и религиозного гнета. Из Китая переселились уйгуры и дунгане.

За неполных 20 лет (1897-1917) в Казахстане осело более одного миллиона четырехсот тысяч человек. В 1914 году казахское население составляло немногим более трех миллионов восьмисот тысяч человек. Следовательно, в это время казахи составляли менее 73 % населения Казахстана. Эта доля в 1926 году составляла уже всего 58%.

Городское население Казахстана было представлено незначительно, большая часть вела полукочевой и кочевой образ жизни. Некоторые роды кочевали, не признавая государственных границ, в частности с Китаем. После Октябрьской революции, в период установления Советской власти в 1919–1922 годах разразился голод, вызванный раскулачиванием крупных баев и бескормицей. Первый голод больше всего коснулся южного региона, хотя в той или иной мере пострадали все жители Казахстана. Тогда погибло около одного миллиона человек.

Этот период может быть охарактеризован как период начала формирования полиэтнического Казахстана.

Большие изменения в составе населения произошли в годы советской власти. Годы революции и гражданской войны, а также период коллективизации сельского хозяйства вызвали многочисленные случаи откочевки казахского населения на территорию Китая, Монголии и т.д. Кроме того, некоторая часть казахского населения была выселена из родных мест как баи и кулаки. Создание промышленной базы СССР в Казахстане вызвало необходимость переселения рабочей силы и специалистов из других регионов на строящиеся объекты. После введения этих объектов в строй сюда была завезена значительная часть высококвалифицированных специалистов.

Кампания по коллективизации в 30-х годах вызвала голод. Голод в Казахстане начался с середины двадцатых годов и достиг апогея в 1932–1933 годах при переходе к массовой и тотальной коллективизации, когда отбирался у населения весь скот. В результате в 1931–1934 годах от го-

лода погибло более 1 миллиона человек. Часть казахов, спасаясь от коллективизации и голода, ушла со стадами в Китай и другие соседние страны, преследуемая частями Красной Армии как «басмаческие отряды» и антисоветские элементы, некоторая часть ушла в российские области, где не было голода. В тридцатые годы на территории Казахстана стала осуществляться индустриализация, строились шахты и заводы. В эти годы на работы привлекались переселенцы из РСФСР.

В Казахстан направлялись также учителя, медицинские работники и т.п. В тот же период Казахстан стал местом сосредоточения лагерей для размещения заключенных. Заметная их часть после отбывания срока наказания оставались жить на территории Казахстана. Сюда же были переселены некоторые из депортированных народов: чеченцы, ингуши, крымские татары немцы Поволжья, турки-месхетинцы, калмыки и т.д.

В сокращении местного населения значительную роль сыграли голодные 30-е годы прошлого столетия. В Казахстане увеличилась доля неказахских этносов. К началу 1939 года доля казахского населения снизилась до 36%, доля русского населения выросла до 41%.

Изменения национального состава населения Казахстана происходили и в дальнейшем. В этом сыграли свою роль естественные миграционные процессы. В то же время следует указать отдельные периоды резкого изменения состава населения. Одним из таких периодов являются годы Великой Отечественной войны. На войну были направлены представители всех этносов, населяющих Казахстан. В свою очередь, население, эвакуированное из западных областей Советского Союза, частично было размещено в Казахстане. В годы войны Казахстан принял около полутора миллионов человек из состава эвакуированного населения.

В военные годы на территорию Казахстана были переведены крупнейшие промышленные предприятия из западных районов СССР. Одновременно прибыли их основные работники, способные в кратчайшие сроки ввести в строй указанные предприятия. Вместе с работниками в большинстве случаев прибывали и их семьи.

Таким образом, указанный период характеризуется резким изменением состава населения и сокращением доли казахского населения.

Следующий период резкого изменения состава населения республики на 50-60-е годы прошлого века, связан с освоением целинных и залеж-

ных земель. В 1954-56 гг. в Казахстан прибыло около 650 тысяч человек, в 1961-65 гг. - еще 160 тысяч. Кроме того, шло плановое переселение людей в Казахстан из других регионов Советского Союза. За период с 1954 по 1962 годы в Казахстан было переселено около 120 тысяч семей. Все это также способствовало изменению состава населения Казахстана. По данным 1970 года русские составляли 42,4% населения республики, казахи - 32,5%, украинцы - 7,2%, немцы - 6,6% и т.д.

Примечательно, что в этот период были созданы сотни совхозов и машино-тракторных станций (МТС). Для работы в них были направлены сотни тысяч переселенцев из России и Украины. Таким образом, Казахстан стал единственной республикой на территории бывшего СССР, в которой титульное население составило меньшинство. В период с 1935 по 1940 годы имели место постоянные депортации поляков из Западной Украины, Белоруссии и Литвы (около 120 тысяч человек). В годы II мировой войны в Казахстан были насильственно переселены с Поволжья немцы, с Кавказа - чеченцы, ингуши и другие народы, а в 1950—1960 годы в связи с освоением целины сюда переехало более миллиона жителей России, Украины, Белоруссии. В результате голода 1931-32 годов, а также активной миграции из-за пределов Казахстана, удельный вес казахов, составлявших в 1926 году 57,1 % от всего населения республики, снизился в 1939 до 38 %, а в 1959 году доля казахов не превышала 30 %.

В последующие два десятилетия не было резких, скачкообразных изменений состава населения Казахстана. Имеющиеся колебания объясняются, в основном, внутренней миграцией и различиями в показателях рождаемости тех или иных этносов.

В 1970 году в Казахстане проживало 13 млн. человек, в том числе 4,2 млн. составляли казахи и 5,5 млн. - русские. В 1979 из 14,7 млн. жителей казахов насчитывалось 5,3 млн., а русских - 5,99 млн. человек. По переписи 1989 года, из 16,2 млн. человек казахи составляли 6,5 млн., русские — 6 млн. По переписи, проведенной в Казахстане в 1999 году, население уменьшилось до 14,95 млн. человек, из которых казахи составляли почти 8 млн. человек, русские — около 4 млн. человек. По переписи 2009 года численность казахов достигла 11 млн. человек, или 67%, численность русских сократилась до 18%. Доля неказахского населения страны неуклонно сокращается с момента провозглашения независимости.

Тому есть несколько причин:

- Высокая рождаемость среди сельских казахов (естественный прирост составляет более 300 тыс. в год).

- По специальной программе репатриаций в страну ежегодно прибывает более 100 тыс. казахов, всего в сопредельных странах проживает 5,5 млн казахов (каждый третий казах остался за пределами казахстанской границы). С 2010 года правительство намерено принимать и размещать в стране ежегодно 200 тыс. казахов. В целом за 30 лет по программе репатриации в страну должны прибыть 5 млн. казахов.

- Низкая рождаемость и эмиграция из страны других этносов.

К 1989 году казахи стали самым многочисленным этносом в республике, составляя 39,7% населения. Русские составляли 37,8%, немцы - 5,8%, украинцы - 5,4%, татары - около 2% и т.д.

Значительными изменениями состава населения характерны годы суверенного развития республики. Среди всех этносов Казахстана наблюдался небольшой естественный рост населения, кроме того, прибывали оралманы из других стран. Однако, несмотря на это, вплоть до 2004 года наблюдалось сокращение населения республики. Это объясняется тем, что в первые годы после развала Советского Союза наблюдался заметный отток неказахского населения из Казахстана.

В Северо-Казахстанской области русские и украинцы составляют в совокупности свыше 56%, казахи - 31,42% всего населения.

В последние годы наблюдается постепенный рост населения. Это вызывается естественными причинами, а также возвращением некоторой части населения, выехавшего из Казахстана в первые годы суверенизации государства. Установилось положительное сальдо внешней миграции населения. В настоящее время население Казахстана составляет более 15 миллионов человек, почти 60% из которых составляют казахи. Состав населения РК включает в себя более 130 народов и народностей. В их числе можно выделить семь этносов в Казахстане. Численность каждого из этих семи этносов превосходит 1% от общего числа населения Республики. Это - казахи (около 60%), русские (более 25%), украинцы (около 2,9%), узбеки (более 2,8%), уйгуры (1,5%), татары (около 1,5%), немцы (немногим более 1,4%). Указанные семь этносов составляют в общей сложности 95% населения страны. Более 120 малочисленных этносов составляют 5% населения.

Таблица 1. Этнический состав населения РК на 1 января 2004 года*

Все национальности	14 951 302	100%
Казахи	8 550 846	57,19%
Русские	4 072 566	27,24%
Украинцы	469 423	3,14%
Узбеки	409 746	2,74%
Немцы	237 672	1,59%
Татары	232 744	1,56%
Уйгуры	223 007	1,49%
Другие национальности	755 298	5,05%

Таблица 2. Этнический состав населения Кызылординской и Северо-Казахстанской областей на 1 января 2004 года (%)*

	Республика Казахстан	Кызылординская	Северо- Казахстанская
Казахи	57,19	95,22	31,42
Русские	27,24	2,25	49,91
Украинцы	3,14	0,1	6,18
Узбеки	2,74	0,14	0,04
Немцы	1,59	0,03	4,03
Татары	1,56	0,32	2,29
Уйгуры	1,49	0,02	0,02
Корейцы	0,67	1,33	0,07
Другие национальности	4,37	0,59	6,03

Таблица 3. Этнический состав населения Кызылординской области на 1 января 2004 года (%)*

	Казахи	Русские	Корейцы	Другие национальности
Кызылординская область	95,22	2,25	1,33	1,2
Кызылорда	88,91	5,39	3,27	2,43
Аральский р-н	99,96	0,02	0	0,02
Жалагашский р-н	99,12	0,17	0,45	0,25
Жанакорганский р-н	99,18	0,32	0,16	0,36
Казалинский р-н	98,99	0,69	0,03	0,28
Кармакшинский р-н	96,21	0,63	0,63	2,55
Сырдарьинский р-н	98,55	0,76	0,19	0,5
Шиелийский р-н	95,63	2,26	1,32	0,79

Таблица 4. Этнический состав населения Северо-Казахстанской области на 1 января 2004 года (%)*

	Русские	Казахи	Украинцы	Немцы	Поляки	Татары	Белорусы	Другие нац-ти
СКО	49,91	31,42	6,18	4,03	2,53	2,29	1,48	2,15
Петропавловск	71,12	16,87	3,33	1,53	0,44	4,01	0,76	1,95
Айыртауский р-н	45,74	35,91	6,09	5,16	0,99	1,69	2,15	2,28
Ақжарский р-н	14,67	73,01	4,87	1,97	0,49	1,41	1,95	1,63
Р-н Мағжана Жұмабаева	54,93	28,38	5,88	5,75	0,54	1,37	1,11	2,04
Есильский р-н	49,72	41,22	3,28	2,8	0,39	0,66	0,58	1,33
Жамбылский р-н	37,83	46,21	8,65	3,41	0,15	1,29	0,71	1,75
Қызылжарский р-н	66,19	20,19	3,5	4,24	0,64	1,83	1,18	2,23
Мамлютский р-н	58,88	24,65	3,21	3,95	0,21	6,06	0,91	2,13
Р-н Шал ақша	40,85	44,88	6,11	4,54	0,2	0,72	1,01	1,69
Ақсайынский р-н	41,01	34,89	10,41	7,1	1,57	1,45	1,57	2,01
Тайыншинский р-н	21,72	25,4	13,04	10,74	22,82	0,66	3,31	2,32
Тимирязевский р-н	41,3	37,73	8,1	2,68	0,5	2,08	2,63	4,97
Уалихановский р-н	6,85	86,04	2,33	1,2	0,09	1,6	0,75	1,14
Целинный р-н	40,43	32,48	13,17	4,63	0,68	1,59	3,41	3,61

* - Источник: Данные агентства РК по статистике.

* - далее все данные Агентства РК по статистике.

Таблица 5. Сравнительная таблица изменения состава населения РК (1989-2009 гг.)

Этнос	Перепись 1989	Перепись 1999	Перепись 2009
Все население	16 999	14 950	16 304
Казахи	6 700	7 900	11 000
Русские	6 000	3 900	2 950
Украинцы	875	547	450
Узбеки	331	370	440
Уйгуры	181	210	230
Татары	320	249	229
Немцы	946	353	222

В 2009 году проведена национальная перепись населения Республики Казахстан. Приведем сравнительную таблицу изменения состава населения за последние 20 лет (таблица 5).

На 01.02.2009 расчетная численность населения Республики составила 15 млн. 797 тыс. человек. Расчетная численность населения Республики рассчитывается на базе прошлой переписи

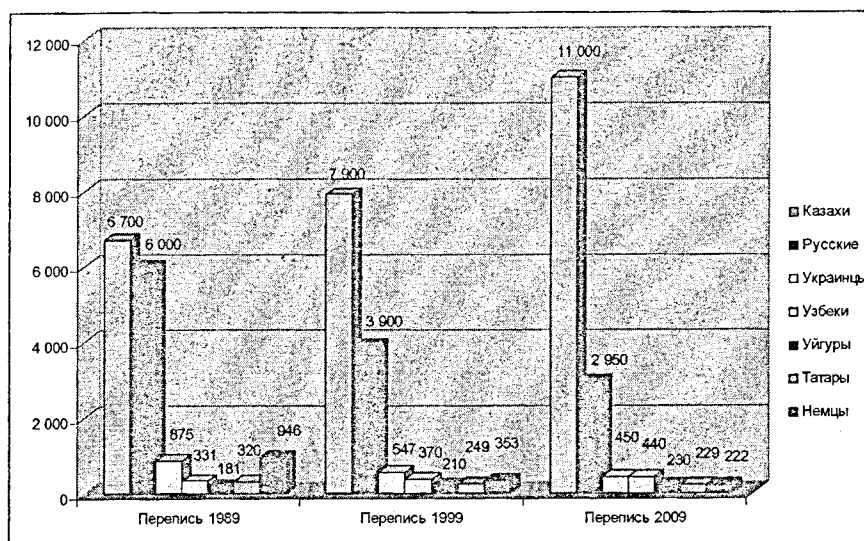


Рисунок 1. Диаграмм численности населения РК

населения 1999 года, когда численность населения составила 14 млн. 925 тыс. человек. Агентство по статистике ежемесячно актуализирует данные переписи на основе корректировки естественного и механического движения населения, т.е. добавлением ежемесячного количества родившихся и прибывших мигрантов, а также вычитанием количества умерших и выехавших мигрантов.

Следует отметить, что увеличение численности населения по данным счетчиков происходит за счет нерегулируемой внешней миграции, в результате безвизового режима с некоторыми странами, а также по причине дублирования населения при переписи по месту постоянного и временного проживания.

Таким образом, на протяжении нескольких столетий состав населения Казахстана менялся кардинально. Эти изменения характеризуются не только однообразием, но они почти всегда обладают волнообразной конфигурацией.

Представленные в статье данные еще раз указывают на уникальность национального состава народов Казахстана, требующей взвешенной политики в решении деликатных межнациональных вопросов. Однако это должны осознавать не только политики, но и представители различных национальностей Казахстана. Самое главное сейчас, без чего никогда не могут быть достигнуты поставленные цели, в том числе и экономические, это межнациональное согласие и гражданский мир. Вот это бесценное достояние необходимо, прежде всего, педагогам на всех уровнях системы образования донести до подрастающего поколения, научить его свято беречь, приумно-

жить его, и на этих основах воспитывать патриотов своей Родины.ет

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция этнокультурного образования в Республике Казахстан // Казахстанская правда. 7 авг. 1996 г.
2. Наурызбай Ж. Ұлттық мектептің ұлы мұраты. Алматы. Ана тілі, 1994
3. Тажимаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине XIX века. - Алматы, 1962. - С.41-46.
4. Нысанбаев А.Н. Философия взаимопонимания. Алматы, 2001.-253с
5. Волков Г.И. Этнопедагогическая стратегия национального образования // Педагогика.- 1998.-№8.-С.13-16.
6. Антология педагогической мысли Казахстана/ Сост. К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. - Алматы, 1995. - 512с.
7. Узакбаева С.А., Кожамбетова К.Ж. Использование материалов казахской этнопедагогики при изучении педагогических дисциплин. Алматы. 1996.-34с.
8. Ким В.А. Методологические и теоретические основы процесса нравственного воспитания учащихся многонациональных школ: дис... докт. пед. наук 13.00.01 Алматы, 1992.-340с.
9. Banks J. Multiethnic Education: Theory a.Practice. Boston, 1981.-236
10. Шакирова Т.М. Национальная культура как основа формирования личности учащихся в профессионально-технических лицеях: дисс.. к.п. н.13.00.01 Алматы, 2001.-123с.
11. Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика Востока и Сибири. - М., 1996. - 250с.
12. Ханбиков Я.И. Из истории педагогической мысли татарского народа. - Казань, Казанское кн. изд-во, 1967. - 186 с.
13. Табылдиев Ә. Қазақ этнопедагогикасы. - Алматы, 2001. - 320 б.
14. Әбілова З. Этнопедагогика. - Алматы, ҚЭТУ, 1997. - 260 б.
15. Асанов Ж. Болашақ мұғалімдердің этнопедагогикалық даярлығының теориясы мен практикасы. - Алматы, «Ғылым», 1999. - 212 б.

16. Крупина И.В. Этнопедагогика - наука о народных средствах обучения и воспитания. // Школа. - 2000. - № 6. - С.8-17.

17. Волков Г. И. Действующая модель межэтнической гармонии : (слово о моих учениках) // Педагогика. - 2004. - № 7. - С. 92-99.

18. Этнопедагогика народов Казахстана. —Алматы: Алем, 2001.-305 с.

Резюме

Мақалада қазіргі жағдайдағы Қазақстан Республикасының этникалық құрамының қалыптасу жағдайына ретроспективті талдау беріледі. Талдау тарихи құжаттарды қарастыру және Қазақстан тарихының танымал зерттеушілерінің еңбектерінің негізінде жасалды. Атал-

мыш талдауды қорыта келе мынадай түйін жасауға болады — Қазақстанның көпұлтты құрамының қалыптасуы ұзақ тарихи үрдіс.

Summary

This article gives the retrospective analysis of formation of the ethnic groups of the modern Republic of Kazakhstan, which have been done on the base of analysis of historical documents, as well as published works of well known history researchers of Kazakhstan. The development of Kazakhstan and its formation was not the process of one day. On an effective impact in moving the country ahead influenced the political and other events taken place in the country and around it.

И. В. ДЕЕВА

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ УРОКОВ САМОПОЗНАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Новые цели воспитания связаны с возрождением нравственной и духовной культуры, которая одухотворяет и оздоравливает, отражает насущные потребности и особенности развития личности человека.

Введение в структуру общеобразовательной подготовки школьников курса самопознания призвано повысить интерес школьников к пониманию самих себя, осмыслению своих интересов, предпочтений и возможностей. Этот курс, с одной стороны, должен отвечать интеллектуальному уровню и образовательным возможностям каждого ученика, а с другой — призван расширять горизонты его личностного развития, формируя позитивные элементы в структуре его отношения к самому себе, к людям и к будущей трудовой деятельности.

Кроме того, гуманистическая основа курса усиливает ориентацию учащихся на общечеловеческие ценности:

- признание человека (себя и другого) как самоценности;
- развитие в себе и в других людях чувства собственного достоинства;
- стремление к духовному росту и самосовершенствованию;
- уважение прав других и терпимость в отношении чужих мнений и т.п.

Практика показывает, что школьники с большим интересом принимают участие в занятиях, посвященных вопросам самопознания, а возникающие в результате такой образовательной дея-

тельности личностные новообразования выступают затем важной предпосылкой позитивной самореализации.

«Самопознание» как проект является государственной экспериментальной программой, которая направлена на обучение общечеловеческим нравственно-духовным ценностям в системе образования: от дошкольного до вузовского уровней. Основная идея разработки экспериментального предмета «Самопознание» заключается в приобщении детей, подростков, юношества к нравственно-духовным ценностям в процессе обучения и воспитания. «Самопознание» как предмет нацелен на развитие нравственно-духовной культуры личности ребенка и подростка, осознание смысла своей жизни, освоение высшего предназначения человека через познание своего «Я» — самопознание.

Уроки самопознания включены в образовательный процесс гимназии №34 с 1 сентября 2001 года на основании приказа Министерства образования и науки РК от 12.07.2001 г. №566, постановление аппарата акима г. Алматы №1/90 от 19.07.2001 г. и приказа Департамента образования г. Алматы №209 от 23.07.2001 г.

В эксперименте участвуют все классы.

Уроки ведутся в первую и вторую смены с делением класса на две группы.

Школа обеспечена необходимой для проведения эксперимента аудио- и видеотехникой, школьной мебелью, мягким инвентарем, художественной литературой и канцелярскими товарами.

Библиотека оснащена необходимой художественной и методической, справочной литературой по предмету. Имеется медиатека по предмету. Ведется работа по созданию информационного банка педагогических инноваций для преподавания курса «Самопознание».

Многие учителя являются участниками семинаров и тренингов по обучению методикам и технологиям проведения уроков самопознания, встреч по обмену опытом. За время экспериментальной работы учителя гимназии участвовали:

- в 5 встречах с С.А.Назарбаевой, министрами МОН РК;
- в 5 республиканских научно-практических конференциях по вопросам образования;
- в 18 научно-методических республиканских и городских семинарах по вопросу нравственно-духовного образования;
- в 2-х мастер-классах на базе детских домов города Алматы;
- в 12 встречах по обмену опытом между экспериментальными площадками города и Республики;
- в 20 открытых уроках с учащимися 1-11 классов;
- в концертах и фестивалях детского творчества;
- в ежегодных августовских конференциях города;
- в телепрограмме «Самопознание» на телеканале «Ел Арна»;
- на базе гимназии проходят практику студенты колледжа «Бобек».

Учителя Цимерман С.В., Кайкубаева С.К., Кашина Н.А., Рубанова О.Н., Занькова С.А., Черныш Р. Н., Крутикова И. В., Мусина Р. Р. ежегодно проводят открытые уроки, на которых присутствуют учителя гимназии, родители, методисты Гор ИПК и учителя школ города.

Уроки самопознания, включенные в образовательный процесс нашей гимназии, помогают учащимся понять свое предназначение, сознательно и твердо усвоить основные моральные и духовные ценности. Они восполняют дефицит живого общения, при котором, беседуя о серьезных проблемах, взрослые не навязывают своего мнения, а ребенок может высказать свое суждение, не боясь критики и непонимания. Эти уроки показывают, как необходимо слышать и осознавать каждому, что он – человек, что он – личность, что он – неповторимый, что он – нужен; как необходимо ребенку говорить о том, что его

волнует и беспокоит; как важно, чтобы считались с его мнением, уважали его.

По мнению родителей, уроки самопознания существенным образом влияют на духовно-нравственное воспитание их детей, на раскрытие «Я» ребенка, на развитие его личности. Родители отмечают положительное влияние нового предмета на личностное развитие их детей, их эмоциональное состояние и сферу отношений с друзьями, учителями, взрослыми.

Содержание курса направлено на формирование научно-обоснованных и личностно-значимых представлений школьников о себе и возможностях самореализации в будущей профессиональной деятельности. В краткой и практически ориентированной форме представлены достижения различных наук (психологии, педагогики, акмеологии и т.п.) в современном понимании человека как субъекта профессиональной деятельности. Обсуждаются психологические особенности ролевого поведения, различные аспекты межличностного и межгруппового взаимодействия, включая особенности разрешения конфликтных ситуаций.

В каждой теме значительное место отведено практическим занятиям, которые позволяют приобрести элементарные навыки самопознания и самодиагностики деловых, коммуникативных и лидерских качеств, а также прочувствовать некоторые закономерности межличностного взаимодействия и делового общения.

Ожидаемые результаты эксперимента:

1. развитие у школьников жизненно значимых мотивов самопознания и личностного самосовершенствования, психологической готовности к выбору профессии, а также навыков рефлексии и самооценки;
2. возникновение ориентации на достижение результатов труда за счет собственных усилий на основе самоорганизации, партнерского сотрудничества и психологической устойчивости к негативным влияниям социума;
3. осознание роли межличностных отношений в любой – образовательной, профессиональной, семейной и досуговой деятельности, а также возможности личного позитивного влияния на обстоятельства.

Центральной идеей курса выступает решение проблемы личностного роста и самореализации в жизни (включая и будущую профессиональную деятельность) на основе развития своих способностей и конструктивного (результативного)

для каждой из сторон) позитивного сотрудничества. При этом вопросы самореализации представляются не только как сложное социально-психологическое явление, но, прежде всего, как природосообразная повседневная жизнедеятельность человека, которая способствует его внутреннему (психологическому) комфорту и личностному саморазвитию, повышая тем самым качество жизни. Особое внимание уделяется вопросам самостоятельного выбора и обоснованности решений.

Только самостоятельно анализируя и оценивая собственные психофизиологические и личностные особенности с помощью специально разработанного психологического инструментария, а также изучая различные бытовые и производственные ситуации, типичные поведенческие характеристики людей, молодежь может восполнить недостаток жизненного опыта и получить опережающую информацию для выработки собственного адекватного отношения к тем или иным видам профессиональной деятельности.

Одним из существенных противоречий в деятельности старшеклассников выступает несоответствие между необходимостью профессионального самоопределения и низким уровнем готовности к осознанному выбору профессии. Определенную помощь можно получить у специалистов, но даже после консультирования у психолога многие вопросы все равно останутся нерешенными.

В результате активность учащихся, выбирающих тот или иной профиль, носит преимущественно случайный, ситуативный характер: преобладает внешняя по отношению к процессу деятельности мотивация выбора. В сознании учащихся (и не только у них) смешиваются понятия предметной области знания (гуманитарной, математической, технической и т.п.) с характером объекта и предмета реальной профессиональной деятельности. Так, выбирая технический класс, юноша видит свою будущую профессиональную деятельность только как работу с техникой и, следовательно, недооценивает знания, которые понадобятся ему для делового взаимодействия с людьми, особенно, если, имея лидерские способности, он начнет выступать в роли организатора и руководителя.

Вместе с тем деятельность любого специалиста, тем более менеджера, руководителя в любой сфере занятости требует навыков и умений строить деловые, партнерские отношения с другими людьми в целях, прежде всего, сотрудничества и

содействия, а не только коммерческого успеха, как считают сегодня многие предприниматели. Компетентность врача или педагога также не исчерпывается только медицинскими или психолого-педагогическими знаниями, а подразумевает некую интегральную способность личности оказывать позитивное влияние на людей.

Можно ли развивать эту или какую-либо другую способность? Как вообще определить, какие склонности и способности, каким образом и когда формируются? Эти и другие типичные вопросы школьников и их родителей чаще всего остаются без ответа, потому что сегодня проблема массовой диагностики, тем более, целенаправленного развития способностей, обсуждается в основном теоретически. Практически же — на уровне школы или отдельного ученика вопросы индивидуального развития решаются родителями или... самим школьником, как правило, интуитивно. В старших классах некоторые ребята, руководствуясь собственной интуицией и личным опытом, действительно могут выбрать занятие «по душе». Но могут-то, к сожалению, далеко не все.

Более того, практика показывает, что большинство современных школьников в силу сложившихся в семье и в стране обстоятельств не имеют возможности путем проб и ошибок, занимаясь то в одном кружке (студии, секции), то в другом, выявить свои склонности и способности и на основе собственного опыта сделать самостоятельный, более или менее определенный выбор. Таким ребятам необходима серьезная помощь компетентного специалиста. Но представить армию психологов, консультирующих сегодня сотни тысяч желающих, пока невозможно. Однако вполне возможно оказывать старшеклассникам групповую помощь по развитию навыков самопознания и самоопределения. Эта помощь органично вписывается в рамки и задачи профильного обучения.

Именно такую образовательную помощь школьникам оказывает предлагаемый курс самопознания. Причем эта подготовка, образовательная и групповая по форме, является по сути (и по содержанию) индивидуальной, глубоко личностной, что обеспечивается характером практических заданий.

Таким образом, уроки самопознания направлены не только на профессиональное самоопределение старшеклассников, но будут способствовать и повышению уровня личностной зрелости молодых людей, способствуя тем самым их пси-

хологической защищенности от деструктивных влияний социума.

Таким образом, вся наша работа направлена на достижение общей для всех цели, а именно на возрождение общечеловеческих ценностей через образовательный процесс, усиление ценностного потенциала образования в целом и его вклад в судьбу каждого человека. Достижение этой цели связано с развитием человеческих ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.centrasia.ru/news>
2. <http://www.bala-kkk.kz/ru/samopoznanie>

Резюме

Мақалада тәрбиелеудегі жана мақсаттар мен рухани-адамгершілік мәдениетті жандандыру жайлы айтылады. Өзін-өзі тану сабағы оқушының рухани құндылықтарды айқындап, оларды түсінуге көмектеседі.

Summary

On the base of the material the new aims of education and reviving of moral and spiritual culture are put down. Selfcognitive lessons help to understand and learn conscientiously and firmly the moral and spiritual values in the system of education from pre-school to university levels.

А.С. АКРАМОВА, Л.У. ЖАДРАЕВА

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ В МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

Внеклассная работа по математике формирует и развивает способности и личность ребёнка. В условиях малокомплектной школы внеурочная деятельность по математике является не только средством для углубления математических знаний, но средством вовлечения учащихся в познавательную деятельность, средством организации досуга учащихся в сельской местности.

При изучении дисциплины «Технология обучения математике в малокомплектной начальной школе» на рассмотрение темы «Организация внеклассной работы по математике в условиях ма-

локомплектной начальной школы» отводится минимальное количество часов (3 ч). Поэтому материал данной темы может быть рассмотрен по модулям (см. таблицу). Преподаватель имеет возможность выстроить работу по темам, на его взгляд, необходимым для изучения и более полного рассмотрения. Студент может выбрать модуль для выполнения самостоятельной работы по предложенной теме, написания реферата, доклада, выполнения творческой работы.

Одной из важнейших целей проведения внеклассной работы по математике с учащимися

Таблица

Тема	Модуль	Содержание изучаемого материала
Организация внеклассной работы по математике в условиях малокомплектной начальной школы	Модуль № 1	Цели и задачи внеклассной работы по математике в малокомплектной начальной школе
	Модуль № 2	Роль внеклассной работы по математике в малокомплектной начальной школе
	Модуль № 3	Методика организации внеклассной работы по математике в условиях малокомплектной начальной школы
	Модуль № 4	Использование современных технологий обучения при организации внеклассной работы в МКНШ
	Модуль № 5	Дифференцированное обучение и индивидуальный подход к учащимся во внеурочной работе по математике в условиях МКНШ

малокомплектной начальной школы является развитие интереса учащихся к математике, привлечение учащихся к занятиям на факультативах. У учащихся младшего школьного возраста имеется большое желание участвовать во внеурочной деятельности — викторинах, конкурсах, проверить свои силы, математические способности, умение решать нестандартные задачи.

Внеклассная работа по математике в МКНШ имеет ряд преимуществ:

- небольшая наполняемость класса позволяет вести учет индивидуальных особенностей учащихся;
 - организации познавательной деятельности проводится с учетом учебных и индивидуальных потребностей и интересов детей;
 - восполняется недостаток времени на уроке для развития общих и частных умений и навыков;
 - реализуется система стимулирования участия учащихся во внеклассных мероприятиях.
- Внеклассная работа, проводимая в условиях МКНШ, имеет свои специфические особенности:
- внеклассные занятия и мероприятия учитывают запросы отдельной группы учащихся или индивидуальные наклонности каждого ученика;
 - занятия организуются на добровольных началах;
 - конкурсы и викторины проводятся между класс-комплектами или между смежными классами;
 - команды для участия в конкурсах могут быть «сборными», состоящими из учащихся одного класс-комплекта;
 - позволяют учащимся проявить свой интерес к определенным видам занятий, предусмотренным планом внеклассной работы.

Внеклассная работа по математике призвана решать две основные задачи:

1. повысить уровень математического мышления, углубить теоретические знания и развить практические навыки учащихся, проявивших математические способности;
2. способствовать возникновению интереса к математике у большинства учеников.

Решение первой задачи преследует цель удовлетворить запросы и потребности учащихся, проявляющих повышенный интерес к математике, решение второй должно обеспечить создание дополнительных условий для возникновения и развития интереса к математике у оставшегося большинства.

Правильно поставленная и систематически проводимая внеклассная работа укрепляет математические знания учащихся, приобретенные ими на уроках, расширяет математический кругозор детей, позволяет более глубоко ознакомиться их с историческим развитием отдельных математических идей.

Задачи внеклассной работы по математике с учащимися начальных классов МКШ:

- изучить и выявить учебные, познавательные интересы учащихся;
- оказать помощь учащимся осознать социальную, практическую и личностную значимость внеклассных занятий по математике;
- формировать положительную мотивацию участия во внеклассных занятиях по математике;
- обеспечить эффективное использование учащимися своих способностей;
- способствовать созданию благоприятной атмосферы при проведении внеклассных мероприятий;
- строить демократический стиль взаимоотношений с детьми.

Основные цели проведения внеклассной работы по математике:

- формирование и развитие устойчивого интереса учащихся к математике;
- расширение и углубление знаний учащихся по математике;
- воспитание культуры математического мышления.
- воспитание у учащихся чувства коллективизма и умения сочетать индивидуальную работу с коллективной.

Во время осуществления внеурочной работы в малокомплектной школе необходимо учитывать особенности данной работы, обусловленные объективными и субъективными факторами:

- отсутствие параллельных классов;
- небольшой количественный состав учащихся, интересующихся математикой и желающих заниматься ею во внеурочное время;
- сельская местность определяет сельскохозяйственное окружение, характер производительного труда родителей учащихся в сельском и лесном хозяйствах, на животноводческих фермах и т.д.;
- постоянное общение учащихся с природой;
- близость объектов для учебно-производственных экскурсий;
- возможность составления задач на местном материале и использование их во внеурочной работе;

■ недостаточная связь сельских школ с вузами, научными центрами, научными учреждениями, вычислительными центрами.

Особенности внеклассной работы по математике в условиях малокомплектной начальной школы:

- занятия проводятся одновременно во всех классах (классах-комплектах);
- при проведении занятий осуществляется дифференцированный подход;
- при организации соревнований, конкурсов участвуют дети разных возрастов, что необходимо учитывать учителю;
- целесообразно сначала проводить работу с учениками старших классов, затем с младшими детьми.

Внеклассная работа рассматривается как одна из форм работы по математике в малокомплектной начальной школе. При этом внеклассная работа по математике может быть внутришкольной и внешкольной.

Существуют различные виды классификации внеклассной работы по математике. Различают два вида внеклассной работы по математике (по Ю.М.Колягину):

➤ с учащимися проявляющими повышенный интерес и способности к изучению математики (научный кружок, математические рефераты и со-

чинения, школьная математическая печать, факультативы, школы и классы с углубленным изучением математики), математические олимпиады, викторины, конкурсы, математические экскурсии, математические вечера);

➤ со слабоуспевающими учащимися (дополнительные занятия).

Помимо этих основных видов работы, можно выделить – и третий работа с учащимися целью развития интереса к изучению математики.

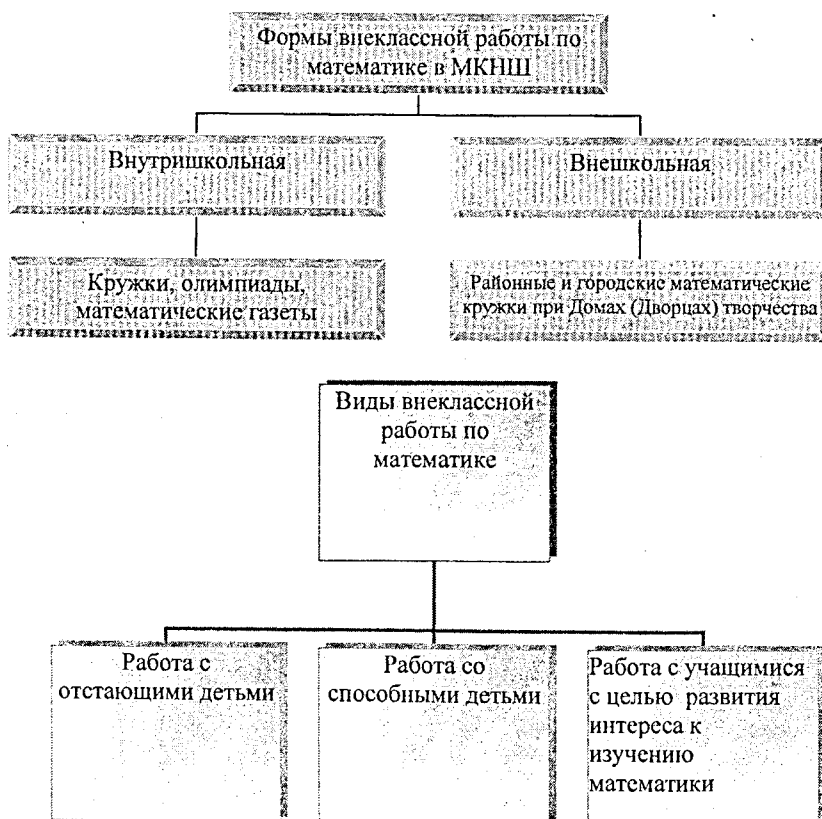
Участие во внеклассной работе по математике может явиться первым этапом углубленного изучения математики и привести к выбору факультатива по математике, поступлению в математическую школу, самостоятельному изучению заинтересовавшего материала, который выходит за рамки обязательной программы.

Предлагаем примерный план проведения практического занятия со студентами по одному из изучаемых разделов.

Тема 1. Общие вопросы организации и методики проведения внеклассной работы по математике в малокомплектной начальной школе

Изучаемые вопросы:

1. Роль внеклассной работы по математике в учебно-воспитательном процессе МКНШ (специфика внеклассной работы по математике в начальных классах МКШ). Значение занимательности.



ЛИТЕРАТУРА

1. Государственные общеобразовательные стандарты среднего общего образования РК. Начальное общее образование. - Алматы, РОНД, 2002.
2. Концепция развития малокомплектных школ. Министерство образования и науки Республики Казахстан – Алматы, 2003
3. Концепция развития малокомплектной школы Республики Казахстан в условиях 12-летнего образования. - Алматы, 2008
4. Депман И.Я., Виленкин Н.Я. За страницами учебника математики. – М.: Просвещение, 1989

Резюме

Мақалада математика пәні бойынша сабақтан тыс жұмыстарды ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. Авторлар математика бойынша сабақтан тыс жұмыстардың негізгі түрлерін және формаларын, оларды шағын комплектілі бастауыш мектепте қолдану ерекшеліктерін ашып көрсетеді.

Summary

The author of the article deals with the organization of out of class works in mathematics at mini set schools. In such schools out of class activities in maths are not only the means of improving knowledge in maths but also to arise their interests to perceive the material, and to organize pupils leisure.

2. Формы внеклассной работы по математике в МКНШ (краткая характеристика различных форм внеклассной работы: минутки занимательной математики, математические кружки, организация математических утреников, конкурсов, викторин, олимпиад, математических уголков).

Задания для самостоятельной работы

- 1) Составьте план кружковой работы учащихся.
- 2) Составьте конспект внеклассного занятия по математике с учетом особенностей МКНШ и с использованием занимательных задач-стихотворений, задач-смекалок

3) Приведите примеры математических загадок, игр, ребусов. Приведите примеры математических ребусов, шарад, логорифмов, магических квадратов и задач повышенной трудности, используемых во внеурочной деятельности и при организации внеклассной работы по математике.

4) Подберите занимательные задачи, стихотворения, игры, инсценировки для проведения внеклассной работы по математике в МКНШ.

5) Соберите и проанализируйте материал по темам «Старинные математические задачи», «Софизмы», «Занимательные задачи».

- Балыкбаев Т.О.** — доктор педагогических наук, профессор, президент Казахской Национальной академии образования им. Б.Алтынсарина
- Дамитов Б.К.** — профессор, директор института анализа качества образования и повышения квалификации Казахского Национального педагогического университета имени Абая (КазНПУ)
- Ермаганбетов М.Е.** — первый проректор КазНПУ им. Абая.
- Савенков А.И.** — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института психологии Московского государственного педагогического университета (МГПУ)
- Жампеисова К.К.** — доктор педагогических наук, профессор.
- Хан Н.Н.** — доктор педагогических наук, профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Жексенбаева У.Б.** — доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики и психологии института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая.
- Колумбаева Ш.Ж.** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры национального воспитания КазНПУ им. Абая
- Андренко Е.В.** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета (ИФМИЭО НГПУ)
- Пономарева Е.С.** — соискатель кафедры педагогики и психологии ИФМИЭО НГПУ; учитель математики Новосибирского городского педагогического лицея им. А.С. Пушкина
- Баймолдаев Т.М.** — педагогика ғылымдарының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ педагогика кафедрасының профессоры
- Мелведев В. Е.** — доктор педагогических наук, профессор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
- Губина Т. Н.** — старший преподаватель Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
- Барменқұлова Б.Б.** — ізденуші, Жамбыл гуманитарлық-техникалық университеті
- Намазбаева Ж.И.** — доктор психологических наук, профессор, академик, директор НИИ психологии КазНПУ имени Абая
- Петренко В.Ф.** — доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ, член-корреспондент Российской Академии наук (РАН), зав. лабораторией «Психология общения и психосемантика» факультета психологии МГУ, зав. лабораторией «Когнитивных исследований» института системного анализа РАН, главный редактор журнала «Методология и история психологии»
- Шадрип Н.С.** — доктор психологических наук, кандидат философских наук, профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С.Торайгырова
- Прядени В. П.** — доктор психологических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета
- Шаров А.С.** — доктор психологических наук, профессор Омского государственного педагогического университета
- Сарсенбаева Л.О.** — кандидат психологических наук, доцент НИИ психологии КазНПУ им. Абая
- Тұрғынбаева Б.А.** — педагогика ғылымының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ магистратура және докторантура институтының педагогикалық мамандықтар кафедрасының меңгерушісі
- Добаев К.Д.** — доктор педагогических наук, директор Центра проблем профессионального образования Кыргызской Академии образования
- Әлебекова А. Б.** — старший научный сотрудник Кыргызской Академии образования
- Ядгарова Г.Т.** — кандидат психологических наук, директор Каганского педагогического колледжа, Бухарская область, Республика Узбекистан
- Уакпаева У.А.** — психология ғылымының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті
- Абишева Ж.А.** — Абай атындағы Қаз ҰПУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті
- Қалдыбекова А.А.** — Алматы қаласының № 19 орта мектеп мұғалімі
- Кулиманова Д.А.** — Алматы қаласының № 19 орта мектептің 11-сынып оқушысы
- Төлеубекова Р.К.** — педагогика ғылымының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының меңгерушісі
- Болатқызы Ш.** — Абай атындағы ҚазҰПУ мектепке дейінгі, бастауыш білім беру педагогика кафедрасының оқытушысы
- Сәлімбаева А.** — Абай атындағы Қаз ҰПУ магистранты
- Жарыкбаев К.Б.** — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор КазНУ им. Аль-Фараби.
- Ахметова М.К.** — кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедры психологии Международного казахско-китайского языкового колледжа
- Бейсенбаева А.А.** — педагогика ғылымының докторы, Абай атындағы ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры
- Шалғынбаева К.К.** — педагогика ғылымының докторы, Еуразия ұлттық университетінің педагогика кафедрасының профессоры міндетін атқарушы
- Сарыбекова Ж.Т.** — педагогика ғылымының кандидаты, Жамбыл гуманитарлық-техникалық университетінің доценті
- Түсубекова К.К.** — психология ғылымының кандидаты, Абай атындағы ҚазҰПУ доценті
- Алимулова Н.А.** — №142 орта білім беру мектебінің бастауыш сынып мұғалімі, Қазақстан Республикасы білімінің озаты
- Салтанов Е. С.** — кандидат педагогических наук, доцент, начальник военной кафедры КазНПУ им. Абая
- Четвериков Д.В.** — доктор психологических наук, кандидат медицинских наук, профессор Омской академии МВД Российской Федерации
- Ибатова Г.Б.** — Абай атындағы ҚазҰПУ арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы
- Ерментәева А. Р.** — психология ғылымының докторы, С.Аманжолов ат. ШҚМУ жалпы және педагогикалық психология кафедрасының профессоры м.а
- Быстрая Е.Б.** — доктор педагогических наук, заведующая кафедрой немецкого языка Челябинского государственного педагогического университета
- Кремешкова И.Г.** — зам.директора по начальным классам гимназии №34 г.Алматы
- Климук Т.С.** — учитель начальных классов гимназии №34 г.Алматы
- Лебедева Л.А.** — кандидат педагогических наук, доцент КазНПУ им.Абая
- Пивоварова О.В.** — учитель начальных классов гимназии №34 г.Алматы
- Евтушенко Н.М.** — учитель начальных классов гимназии №34 г.Алматы
- Калиева С.И.** — кандидат педагогических наук, профессор КазНПУ им.Абая
- Передерий Е.А.** — зам.директора по учебной работе Алматинского государственного колледжа новых технологий, соискатель кафедры педагогики КазНПУ им.Абая
- Абдраимов Д.И.** — кандидат экономических наук, сотрудник управления образования Жамбылской области
- Тобагабылова И.А.** — старший преподаватель Жамбылского гуманитарно-технического университета
- Мусаева А.Е.** — преподаватель кафедры общей и прикладной психологии КазНПУ им.Абая
- Хайруллин Г.Т.** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Каз НПУ им.Абая
- Абсатова М.А.** — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических специальностей института магистратуры и докторантуры PhD КазНПУ им. Абая
- Деева И.В.** — директор гимназии №34 г. Алматы
- Акрамова А.С.** — кандидат педагогических наук, и.о. доцента КазНПУ им.Абая
- Жадраева Л.У.** — кандидат педагогических наук, доцент КазНПУ им.Абая

МАЗМУНЫ – СОДЕРЖАНИЕ

Білім берудің бүгінгі проблемалары – Современные проблемы образования

Балыкбаев Т.О. Школьное образование Казахстана: горизонты развития.....	5
Дамитов Б.К. Обеспечение качества – основа устойчивого развития системы образования страны.....	8
Ермаганбетов М.Е. Инновационные подходы в обеспечении качества подготовки педагогических кадров.....	13
Савенков А.И. Проблема компетентности в педагогической психологии и современном образовании.....	17
Жамписова К.К., Хан Н.Н., Жексенбаева У.Б., Колумбаева Ш.Ж. К вопросу о критериях сравнительного анализа организации управления общим средним образованием.....	24
Андрюченко Е.В., Пономарева Е.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся в процессе профильного образования.....	28
Баймолдаев Т.М. Командный менеджмент: білім беру ұйымдары қызметкерлерінің қызығушылығын арттыру стратегиясы.....	33
Медведев В.Е., Губина Т.Н. Структурно-содержательная модель формирования информационно-технологической компетенции будущего учителя математики и информатики.....	37
Барменкулова Б.Б. Болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін педагогикалық практика үрдісінде қалыптастыру.....	42

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

Намазбаева Ж.И. Психологические проблемы теоретико-методологических основ национального воспитания.....	45
Петренко В.Ф. Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках.....	48
Шадрин Н.С. К характеристике «фактичности» существования индивида и его мотивации в гуманистической психологии и психотерапии.....	54
Пряденин В.П. Соотношение исполнительности, воли и ответственности в деятельности, жизнедеятельности и поведении субъекта.....	59
Шаров А.С. Персональные мифы жизнедеятельности: механизмы сопряжения.....	62
Қоғамдағы педагогикалық және психологиялық ғылым – Педагогическая и психологическая наука в обществе	
Сарсенбаева Л.О. Особенности личности студента как субъекта образовательного процесса.....	72
Тұрғынбаева Б.А. Магистрантура мен докторантурада мамандар дайындаудың андрагогикалық астарлары.....	78
Добаев К.Д. Элебесова А.Б. Проблемы интеграции в системе школьного образования.....	80
Ядгарова Г.Т. Социально-психологические аспекты формирования профессиональных намерений учащихся школ (результаты экспериментального исследования в Узбекистане).....	86
Уаклаева У.А. Оқыту іс-әрекетінде студент тұлғасын дамытуда мәтіндік бейімдеудің тиімділігі.....	90
Абишева Ж.А., Қалдыбекова А.А., Кулиманова Д.А. Оқушының ақыл-ой әрекетінің қалыптасуындағы психологиялық ерекшеліктері.....	94

Педагогика, психология және білім беру тарихы – История педагогики, психологии и образования

Төлеубекова Р.К. Ұлттық тәрбиедегі Абайдың «кемелденген толымды адам бол» мәселесі.....	98
Болатқызы Ш., Сәлімбаева А. Тәлімгер-ғалым Жүсіпбек Аймауытовтың педагогикалық көзқарастары.....	100
Жарикбаев К.Б., Ахметова М.К. О втором этапе подготовки психологов с университетским образованием в Казахстане (1988-2009).....	103

Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания

Бейсенбаева А.А. Жас ұрпаққа ұлттық тәрбие беру қазіргі қоғам талабы.....	106
Шалғынбаева Қ.Қ. Қазіргі жастардың әлеуметтік-тұлғалық мәселелері.....	109
Сарыбекова Ж.Т. Қазақ халық педагогикасындағы қыздар тәрбиесі және оны жалпы білім беретін орта мектепте пайдалану.....	113
Тусубекова К.К., Алимкулова Н.А. Бастауыш сынып оқушыларын Ағыбай батырдың ерлігі арқылы отансүйгіштікке тәрбиелеу.....	118
Салтанов Е. С. Некоторые социально-психологические характеристики студентов обучающихся на военной кафедре.....	122

Қолданбалы психология және психотерапия – Прикладная психология и психотерапия

Четвериков Д.В. Превенция аддиктивного поведения психически больных.....	126
Ибатова Г.Б. Мектепке дейінгі балаларда кездесетін сөйлеу тілінің кемшіліктері.....	132

Білім берудің қазіргі әдістемесі мен технологиясы – Современные методики и технологии обучения

Ерментаева А.Р. Студенттерді субъект-бағдарлы психологиялық дайындау технологиясы.....	136
Быстрой Е.Б. Формирование толерантности школьников в процессе изучения иностранных языков в межкультурном контексте.....	140
Кремешкова И.Г., Климук Т.С. Использование разноуровневых заданий на уроках математики в начальных классах как один из факторов успешного развития личности младших школьников.....	143
Лебедева Л.А., Пивоварова О.В., Евтушенко Н.М. Особенности использования самостоятельной работы в обучении математике младших школьников.....	146
Калиева С.И., Передерий Е.А. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе колледжа.....	149
Абдраимов Д.И. Особенности информатизации системы подготовки специалистов в профессиональных школах, лицеях и колледжах.....	154
Тобагабылова И.А. Особенности организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе.....	158
Мусаева А.Е. Игра как средство развития личности дошкольника.....	161

Оқытушыға көмек – В помощь преподавателю

Хайруллин Г.Т., Бейсенбаева А.А., Төлеубекова Р.К., Абсатова М.А. Некоторые вопросы истории формирования этнического состава современной Республики Казахстан.....	165
Деева И.В. Из опыта внедрения уроков самопознания в учебный процесс общеобразовательной школы.....	171
Акрамова А.С., Жадраева Л.У. Организация внеклассной работы по математике в малокомплектной школе.....	174
Біздің авторлар – Наши авторы.....	178

Журналға қабылданатын мақаланың көлемі 5 бет немесе одан да көп.

Ғылыми мақалаға қойылатын талаптар:

Мақала құрылымдарының орналасу реті:

- барлық авторлардың толық аты-жөні;
- әрбір автордың қызмет ететін мекемесінің толық атауы, елі, қаласы;
- ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы, қызметі;
- электрондық поштасының мекен-жайы;
- байланыс телефоны;
- мақаланың аты;

- орыс, қазақ, ағылшын тілдерінде түйіндеме (шет елдік авторлардың мақалаларының түйіндемелері орыс және ағылшын тілдерінде);

- негізгі сөздер;

- мақала мәтіні. Мақала мәтіні – Word-та, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, аралығы -1, үстіңгі және астыңғы жақтары – 2,5 см, сол жағы – 3 см., оң жағы – 1,5 см. Кесте, жүйе, сурет анық болуы керек;

- әдебиеттер тізімі.

Барлық материалдар талапқа сай рәсімделуі және толықтай тексерілуі керек. Мақаланы жариялау мәселесін редакция алқасы жан-жақты талдай отырып шешеді. Авторға мақаланың қолжазбасы қайтарылмайды. Мақаланың бір беті басылу бағасы - 500 теңге, төлем ақы «Педагогика және психология» журналына «мақала үшін төлем» деп университеттің мына есеп шотына аударылады: «Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті» ШЖКРМК, БЕК 16, СТН 600900529562, ДСК 802609411 «Центр Кредит Банкі» АҚ АҚФ. Алматы қаласы БСК 190501719. Номердің үздік мақаласы тегін жарияланады, жылдың ең үздік мақаласының авторына ақшалай сыйлық беріледі. Мақала мәтінін журналдың келесі санында жариялау үшін 2010 жылдың 20 мамырына дейін компьютерден шығарылған түрін, электронды түрі (дискіде немесе флешкада) және төлем ақының түбіртегі мына мекен-жайға жіберілуі керек: 050010 Алматы қаласы, Достық даңғылы, 13-үй немесе электронды поштаға pedagogika@kaznpu.kz бекітілген файлмен жіберу керек. Анықтама телефоны: 8 (7272) 91-91-82. Журналға «Каз почта» АҚ, «Эврика Пресс» және «Каз Пресс» арқылы жазылуға болады. Жеке жазылушылар және заңды тұлғалар үшін жазылу индексі 74253. Жылдық жазылым бағасы шамамен 2880 теңге. Журналға жазылғандар мақала шығару үшін төленетін төлем ақыдан босатылады.

Редакция алқасы

К сведению авторов!

К публикации в журнале принимаются статьи объемом от 5 и более страниц. Требования к научным статьям следующие.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

- фамилия, имя, отчество всех авторов;
- полное название организации – место работы каждого из авторов в именительном падеже, страна, город;
- ученая степень, ученое звание, должность;
- адрес электронной почты;
- контактный телефон;
- название статьи;

- аннотация на казахском, русском и английском языках (для иностранных авторов на русском и английском языках), аннотации переведенные электронным способом рассматриваться не будут;

- ключевые слова;
- текст статьи. Текст должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт – Times New Roman, кегль – 14, интервал -1, отступы сверху и снизу – 2,5 см, слева – 3 см, справа – 1,5 см. Таблицы, схемы, рисунки должны быть четкими, в черно-белом цвете, подчеркивание в тексте не допускается;
- список литературы.

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора статей для включения в журнал. Рукописи статей авторам не возвращаются.

Стоимость публикации 1 страницы текста – 500 тенге, оплата производится перечислением с пометкой «Оплата за публикацию в журнале «Педагогика и психология» на банковский счет университета: РГП ПХВ КазНПУ имени Абая, КОД 16, РНН 600900529562, ИИК 802609411 АГФ АО «Банк ЦентрКредит» г.Алматы, БИК 190501719. Лучшая статья номера будет опубликована бесплатно, а автор лучшей статьи года получит денежную премию.

Тексты статей в распечатанном виде, на электронных носителях (диск, флешки) и копии платежных поручений, подтверждающих оплату, просим присылать для публикации в следующем номере журнала до 20 мая 2010 года по адресу: 050010 г.Алматы, проспект Достык, 13 или отправлять прикрепленным файлом по электронной почте e-mail: pedagogika@kaznpu.kz Телефон для справок: 8(7272)91-91-82.

На журнал можно подписаться через АО «Казпочта», Эврика Пресс и КазПресс. Индекс для юридических лиц и индивидуальных подписчиков 74253. Стоимость годовой подписки на журнал примерно 2880 тенге. Лица, подписавшиеся на журнал, будут освобождены от оплаты за публикацию статей в течение года.

Редакционный совет

Отпечатано в типографии производственно-рекламного
отдела КазНПУ им. Абая

Подписано в печать 02.03.2010

Формат 60x84^{1/8}. Бумага офсетная. Печать – офсет.

11,2 п.л. Тираж 400. Заказ 87.

Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
050010, Алматы, пр. Достык, 13. Тел. 291-91-82

