

Білім берудің бүгінгі мәселелері – Современные проблемы образования

А.Н. ДЖУРИНСКИЙ

ВЫЗОВЫ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО СОЦИУМА И ГЕНЕЗИС ИДЕЙ МУЛЬТИ- ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье анализируется генезис философских, социологических и культурологических оснований мульти- поликультурного образования; даны характеристики цели, задач, содержания такого образования; обосновываются утверждения, что оно может эффективно способствовать созданию многоэтнической идентичности.

Мақалада мульти-полимәдени білім берудің философиялық, әлеуметтанушылық және мәдениеттанушылық негіздерінің генезисі талданады; осы білімнің мақсаты, міндеттері, мазмұнының сипаттамалары беріледі; бұл білім көпэтникалық ұқсастығын құруға тиімді түрде мүмкіндік береді деген тұжырымдар негізделеді.

Annotation

The article examines the genesis of philosophical, sociological and cultural foundations of multi-cultural education, given the characteristics of purpose, objectives, content of such education; that it can effectively contribute to a multi-ethnic identity.

Ключевые слова: философские, культурологические, социальные основы образования в многонациональном социуме, концепция мульти-поликультурного образования

Философские основания. Проблемы межкультурного диалога в мультикультурном социуме оказались чрезвычайно актуальны для философии воспитания. Возникновение идей мульти- поликультурного образования при осмыслении мультикультурализма как феномена образовательного пространства тесно связано с философской проблематикой межкультурного взаимодействия. Философия выполняет посредническую функцию для различных культур, пытаясь обосновать возможность предотвращения – или в худшем случае смягчения – возникающих между ними в процессе воспитания трений и конфликтов.

Педагогический процесс становится тем успешнее в таком направлении, чем яснее усваивается общеполитическая идея о том, что воспитание и обучение в поликультурном социуме эффективны при условии, если

постоянно соотносятся с традиционными укладами жизни, если формирование путем воспитания многонациональной идентичности не сопровождается экстремизмом, национальной и культурной нетерпимостью.

Обращение к философии в ситуации мультикультурализма укрепляет усилия воспитания и обучения микширования этнокультурных конфликтов, заметным источником которых является столкновение собственного и чужого. Философия выступает в качестве координатора взаимодействия чужого и собственного в общем культурно-образовательном социуме. Философский анализ понимания чужого и собственного позволяет создавать единое понимание разных образов мира. Соединительным каркасом становится мутация идеи чужого в идею другого.

Одно из главных предназначений философии воспитания в многокультурном социуме – проективный синтез проблем педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде. Возникающие в мультикультурном сообществе этнокультурные педагогические факты и феномены – нормы, стереотипы, их трансформация, стрессовые ситуации, конфликты и т.д. – интерпретируются философией зачастую в позитивистском и прагматическом ключе. При этом проблемы поликультурного воспитания и обучения рассматриваются не как набор неких отдельных ценностных, нормативных и прочих практических вопросов, но как целостный универсальный процесс взаимодействия культур.

Философская аксиологическая (ценностная) составляющая воспитания в многонациональном социуме исходит из отношения к человеку как главному общественному богатству. Гуманистически осмысленные нравственные, этические, эстетические, культурные нормы, лежащие в основе концепции воспитания в многонациональной среде, отражают сложную и динамичную систему человеческого бытия. Система условно может быть представлена в виде нескольких групп идеалов и ценностей: общечеловеческих, гражданских, семейных. Все они специфически проявляются в определенном педагогическом контексте многонациональных социумов.

Педагогика при анализе многокультурности, соотношения мировой и национальных культур исходит из философских принципов универсализма и релятивизма. В этом смысле мировая культура – результат материального, научного, художественного творчества народов – является неким идеальным умозрительным построением, тогда как всякая национальная поликультура всегда исторически конкретна: «культура – национальна, а категории типа «мировая культура» или «общечеловеческие ценности», строго говоря, представляют собой определенные научные абстракции». Это означает, «что в реальном существовании культура предстает ... как культура нации, культура сословия т.д. и т.п.» / 1, с.15; 2, с. 3/. Это важно учесть при анализе особенностей национальной культуры сегодняшней России, где происходит

становление новой мультикультурной парадигмы, возникающей в процессе пересмотра ценностей прежней социалистической культуры.

Различение умозрительных универсальных моделей многокультурности и их релятивистских проявлений в отдельных социумах означает новое видение совместного проживания людей различных цивилизаций, религий, этнических групп в мегаполисах, отдельных регионах и государствах. В идеале предполагается устранение неравных социальных, экономических возможностей представителей разных этнокультурных групп и тем самым перевод решения проблемы многокультурности в сферу воспитания и образования. Эти идеи нашли отражение в трудах современных отечественных ученых. Так, феномен «культурного многообразия» (cultural diversity) применительно к России понимается не как сумма культур, а социум одной культуры и общей идентичности, располагающий множеством форм такой общности. «Сердцевиной подобного многообразия является признание культурной сложности уже на уровне отдельного человека» / 3, с. 11-12/. Сходная трактовка культурного многообразия предложена в важных международных документах последних лет. Например, в докладе ООН мы читаем: «Чувство самобытности и принадлежности к группе ... имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами» / 4, с.1–3/.

Как и поликультурность, образование имеет собственный облик в разных многонациональных странах. Раскрывая этот релятивистский тезис, М.Н.Кузьмин пишет: «Если культура национальна, то организация общего духовного пространства в любом полиэтническом государстве должна представлять собой ...специальную проблему. Иными словам, всякое полиэтническое общество во избежание участи Вавилонской башни должно найти для себя «общий язык» и научиться говорить на нем». В многонациональном российском обществе, по мнению В.А.Тишкова, своеобразии поликультурного воспитания означает «реализацию свободного выбора и социального преуспевания представителей разных культурных традиций в общероссийском пространстве в рамках доминирующей русскоязычной российской культуры» /1, с.4; 5, с.20/.

Обозревая возможные перспективы философского осмысления поликультурного образовательного пространства, можно выделить несколько приоритетов: учет национальных традиций и образов мира всех участников поликультурного социума, опору на стратегию межкультурного диалога, понимание национальных идентичностей при отказе от экстремизма и нетерпимости, критике этнокультурной исключительности. Подобные философские подходы совпадают с усилиями поликультурного воспитания.

Историко-культурологические основы. Понимание взаимной обусловленности культуры, воспитания и обучения не является новостью в истории педагогики. Такая взаимосвязь была осознана уже в первых письменных цивилизациях. Так, в античной Греции оформилось понятие

пайдейя, которое вобрало в себя как идеалы культуры, так и образования эллинов.

У истоков изучения культурной детерминации воспитания и обучения стоят великие мыслители прошлого. Интересна, к примеру, историческая судьба идей Ж.-Ж.Руссо, который не отрицает функции культуры по формированию второй (социальной) природы личности, но подчеркивает, что если культура общества безнравственна, она уродует заложенные природой в человеке высокие нравственные качества.

Вслед за Руссо И.Кант полагал, что нравственность, доброта не предопределены воздействием культуры. Тем не менее, в отличие от Руссо, Кант отвергает мысль, будто культура и общество приносят преимущественно зло, и указывает на необходимость приобщения к культуре как способу выведения ребенка из животного состояния.

Интерпретатор и популяризатор руссоистских идей Ф.А.В. Дистервег сформулировал принцип культуросообразности обучения и воспитания, который, по сути, является продолжением размышлений Руссо о соотношении воспитания и культуры. Культуросообразное воспитание, по Дистервегу, означает организацию воспитательного процесса с учетом внешней, внутренней и общественной культуры. Внешняя культура – это нормы морали, быта. Внутренняя культура – духовная жизнь личности. Общественная культура – социальные отношения и национальные духовные ценности.

Прямо или имплицитно идея культурной сообразности воспитания и обучения присутствует и в российской педагогической мысли начиная с конца XVIII века: И.И.Бецкой, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой и др.

В России и за рубежом в 1-ой половине прошлого столетия вопросами воспитания и обучения как следствием и условием «окультуривания» специально занимались теоретики «педагогике культуры»: Э.Шпрангер, В.Дильтей, Г. Кершенштейнер (Германия), Б.Рассел (Великобритания), С.Гессен (Россия), М.Оссовская, Б.Наврочницкий (Польша) и др. Ученые рассматривали воспитание как интериоризацию личностью объективных социокультурных ценностей. Носителями таких ценностей назывались язык, способы поведения, обычаи, система знаний, литература и искусство. Ценности культуры, которые усваивает личность, были сведены к нескольким категориям: абсолютные общечеловеческие духовные, нравственные ценности; достижения, полученные в результате научных открытий, создайте шедевров искусства; культура поведения и идеалы физического развития.

На рубеже XX–XXI веков в российской и мировой науке продолжались исследования культурологической направленности воспитания и обучения (И.В. Бестужев-Лада, М.С.Каган, А.В.Мудрик, В.И. Слободчиков, М.Б.Туровский и др.). В Российской Академии образования разрабатывалась

особая научная программа «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века».

Сегодня вопрос соотношения культуры и образования приобрел новое звучание. Подчеркивается, что воспитание и обучение не только погружают личность в культурно-исторический опыт жизнедеятельности, но и сохраняют, транслируют, создают такой опыт. Воспитание и обучение, таким образом, оказываются деятельностью по консервации, передаче, воспроизводству, развитию социально-культурного опыта. Предлагается концепция многоуровневого единства, согласно чему образование, с одной стороны, транслирует культуру, а, с другой стороны, сам социально-культурный опыт оказывается условием образования, так же, как образование выступает условием культуры.

Российские ученые видят «окультуривание» в ходе воспитания и обучения как необходимость гуманизации подрастающих поколений: «Образование призвано развивать в учащих способность ... оценки окружающего мира, людей, себя с точки зрения субъекта культуры. А это значит воспитание в себе не только уважительного отношения к людям, но и проявления такого уважения и к людям, и к себе» /6, с.109/.

Качественно новые аспекты взаимосвязи культуры и образования возникли при научном осмыслении феномена культурного многообразия. При этом возможны два основных подхода. Один исходит из необходимости сохранять и обогащать многообразие национальной культуры. Другой подход имеет в виду неизбежное нивелирование подобного многообразия в пределах общего социума.

Среди известных ученых, формулировавших первый подход, был И. Г. Фихте. Вдохновленный идеалами Просвещения, немецкий философ и педагог выступил с проектами, которые, по его убеждению, могли способствовать национальному воспитанию на основе культурного многообразия. Фихте настаивал на том, что следует сохранить «цветы национальной культуры» всех государств, которые войдут в объединенную Германию.

Идеи взаимозависимости воспитания и обучения, этнокультурного многообразия и общенациональной культуры были сформулированы в концепции формирования новой общности – советского народа. Прогнозировалось развитие «национальных по форме, социалистических по содержанию» этнокультур. По сути, подобный прогноз исходил из перспективы постепенного исчезновения самобытности отдельных этнокультур.

В настоящее время на одно из центральных мест среди концептуальных тезисов воспитания и обучения выдвигается признание педагогического процесса как диверсифицированного и одновременно единого культурного феномена. Культура при этом рассматривается как уникальная совокупность духовных богатств. Всякая национальная культура – и здесь можно

согласиться с П.Сорокиным – «не просто конгломерат разнообразных явлений..., а есть единство..., все составные части которого ... выражают одну, главную ценность» / 7, с. 429/.

В многокультурном пространстве субкультуры участвуют в создании целостного понимания и практики общенационального воспитания и одновременно нуждаются в поддержке и развитии собственных отличий и неповторимости.

При характеристике культуры и культурного многообразия как условий и предпосылок воспитания возникают методологические трудности из-за крайне многочисленных (от 500 до 1000) и часто противоречащих друг другу трактовок понятия «культура». Дефиниции понятия формулируются, исходя из разных подходов – деятельностного, поведенческого, исторического, средового, философского, антропологического, образного и пр. Так, теоретики «образного» понимания культуры исходят из того, что субкультурами предлагаются вариативные ценностные ориентиры образования и воспитания в виде «личностного образца» – образа человека, достойного для подражания (М.Оссовская).

Концепции, построенные преимущественно на связи воспитания и обучения с идеями антропологии, имеют в виду, что представители всякой культуры обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями и что культуры общества (включая все его страты) теснейшим образом зависят друг от друга. Отвергается какая-либо неравноправная иерархия макро- и субкультур в пределах любого общества /5/. Предполагается, что в многокультурном социальном воспитательном пространстве главное место, в конечном счете, занимает отдельная личность. Как видно, культурологический антропологический подход возводится в разряд педагогического императива и означает необходимость, опираясь на разнообразные знания о человеке, помочь путем воспитания обрести каждому индивиду достойное место в многокультурном мире. Такой подход присущ сторонникам личностно ориентированной педагогики (К.Роджерс, Е.В.Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

Во всех трактовках понятия культуры, однако, есть общие точки соприкосновения, сущностно важные для осмысления корреляций с воспитанием и обучением. Во – первых, понимание, что всякая культура аккумулирует исторический опыт в материальной и духовной сфере. Во – вторых, признание, что частью любой культуры являются воспитание и образование. Правомерно поэтому анализировать основные взаимосвязи между воспитанием и культурой, исходя из таких сложившихся аксиоматических положений.

Современная отечественная и мировая наука при анализе культурного многообразия исходит из концепций, которые характеризуются рядом близких понятий: поликультурность, многокультурность, мультикультура, мультикультурализм, культурный плюрализм, интеркультурность и др.

Ряд российских ученых не сводят культурное многообразие к номенклатуре проживающих совместно этнокультурных групп, а имеют в виду многообразные, множественные и многоуровневые макро- и субкультурные формы идентичности общей национальной культуры (В.А.Тишков). Общенациональная культура трактуется одновременно следствием трансмиссии (преемственности и непрерывности развития) и диффузии (взаимопроникновения) культур. Принцип культуросообразного воспитания в условиях поликультурности приобретает при этом новое качество и означает рассмотрение педагогических вопросов в пределах широкой социальной панорамы многообразных субкультур. Подобная интерпретация часто лежит в основе современного культурологического подхода к воспитанию.

Поликультурность несет серьезные сложности для воспитания, связанные с культурной разнородностью социума. Каждая субкультура в той или иной степени изолирована, достаточно жестко определяет границы развития личности. Воспитание должно обеспечить преодоление такой изоляции путем диалога суб-, национальных и общечеловеческих ценностей. Воспитание предстает как интегративный социальный процесс. Поликультурность вносит в этот процесс неповторимые краски. В центре этого процесса находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного диалога, погружается в океан культурного многообразия.

Теория и практика воспитания призвана обеспечить интересы множественной культуры, выявлять педагогические пути сосуществования представителей разных культур в общем социальном и воспитательном пространстве, является объективной потребностью культурного многообразия социума.

Идея воспитания, сообразного многокультурности общества, имеет давнюю историю. Достаточно вспомнить призыв Я.А.Коменского воспитывать умение жить с другими, мечты Н.К. Рериха о «благодетельном синтезе» «единения культур» во имя сотрудничества людей, размышления Н.А.Бердяева, П.Ф.Каптерева, К.Д.Ушинского, Н.И.Пирогова, других отечественных и зарубежных мыслителей о взаимосвязи национального и общечеловеческого в культуре и воспитании.

Предпосылки научных поисков осмысления развития личности в ключе поликультурализма мы находим в трудах русского ученого М.М.Бахтина, который говорил о культурной целостности как сложном «негомогенном целом» и о человеке как неповторимом сколке культуры, вступающем в диалог с другими уникальными, равными, обладающими правом на собственную точку зрения индивидами – культурами. По Бахтину, в пограничных зонах взаимодействия диалога разных культур становятся очевидными и ясными особенности каждой культуры.

Демократическое решение педагогических проблем многокультурности предложено группой отечественных ученых во главе с В. Библером (начало

1990-х гг.). Сформулированная ими концепция школы диалога культур исходит из того, что в мире происходит революционная смена отношения к личности как объекту воспитания – «от человека образованного к человеку культуры, сопрягающему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры». Развивая такую идею, С. Библер подчеркивал, что «ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких ... вечных вопросов бытия. И в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть ... современной логики мышления» /8, с.19/.

Концепция школы диалога культур, с одной стороны, предусматривает образование при перекличке культур цивилизаций Античности, Средневековья, Нового и Новейшего времени, а, с другой стороны, диалогическое изучение каждой из этих культур. При обучении и воспитании предлагается обозначать сквозные проблемы, вокруг которых возникает особый межкультурный диалог, который впоследствии, в течение всей человеческой жизни, должен обогащаться.

Педагогические вызовы многонациональных социумов. Цивилизация XXI века должна строить взаимоотношения больших и малых культур в пределах многонациональных сообществ и систем образования на принципах интеграции, взаимодействия. Для мировой цивилизации и отдельных государств учет многокультурности становится педагогическим приоритетом, соблюдение которого служит существенным условием демократизации воспитания и обучения, общественной жизни. Воспитание – мощный инструмент создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, заметная предпосылка выхода из кризиса межнациональных отношений, способствующая гармонизации контактов представителей различных цивилизационных типов и культур.

Демократизация воспитания и обучения может достигаться с учетом того, что современные государства не являются гомогенными в национальном и культурном отношении. Крупнейшие страны относятся к сообществам, где проживают национальные меньшинства и где вследствие массовой миграции формируются новые этнокультурные группы. Задача бесконфликтного сосуществования национальных общин порождает потребность организации в многонациональных учебных заведениях соответствующего воспитания и образования в качестве важного социального и педагогического принципа.

Многоэтничность, многоязычие, полицивилизационность общества порождают сложную гамму проблем теории воспитания и обучения. На воспитание и обучение возлагается поиск педагогических принципов и координат для смягчения кризиса, вызванного нарастанием столкновения

культурных и этнических интересов. Воспитание и обучение предназначены для педагогических решений конфликтов представителей этносов и культур в пределах общего национально-государственного пространства.

Воспитание и обучение не могут быть иными, как при осмыслении национальных и культурных различий. Такие воспитание и обучение соответствуют пониманию педагогики, основанной на идеях вариативности, диверсификации, вследствие чего открывается перспектива многозначного по целям и содержанию воспитания и обучения, означающих обеспечение необходимого минимума равенства и максимальный учет различий в многонациональных школьных классах и студенческих аудиториях.

Влияние глобализации культур. Глобализация культур под воздействием мировых интеграционных процессов отражает объективный процесс увеличения взаимовлияния стран и народов. Вследствие глобализации происходят существенные изменения в воспитании, вызванные трансформацией группового и индивидуального сознания личностей многонационального социума.

Глобализация в сфере воспитания имеет вполне определенные очертания, которые возникают под влиянием основных мировых цивилизаций Запада, Евразии и Востока. Российская цивилизация занимает особую нишу в глобализации воспитания, будучи издавна притягательным и интегрирующим центром для многих стран и народов. И сегодня Россия – важнейший участник глобализационных процессов в воспитании и обучении. Каждая из цивилизаций вносит свои краски в развитие мировой культуры и педагогики.

Глобализация для многонациональных социумов протекает в условиях жесткой конкуренции различных цивилизационных моделей, что оказывает неоднозначное воздействие на культуру и воспитание. Есть опасность, что глобализация может нанести ущерб национальным ценностям в воспитании, обострить проблемы несоблюдения социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями. Мировое обучение и воспитание испытывают, например, сильнейший напор культурных стандартов и социальных ценностей американской цивилизации, что выражается, в частности, в повсеместном распространении английского языка и образцов культуры США, что во многом подтачивает идеи и практику культурного многообразия при воспитании и обучении.

Сознавая такие угрозы, нельзя, однако, согласиться с оценками глобализации воспитания с позиций провинциализма, сепаратизма, ксенофобии, агрессивного национализма. Подобные оценки наносят урон идеалам поликультурного воспитания и обучения в многокультурной и многоэтнической среде.

В конечном счете, глобализация сулит человечеству качественно важные положительные изменения в сфере культуры и воспитания.

Вследствие глобализации поликультурность как детерминанта воспитания приобретает новые качества. Они характеризуются, прежде всего, нарастанием взаимопроникновения культур, вследствие чего идентичность личности приобретает более богатый – полифоничный и дифференцированный – характер в этническом, религиозном, светском и прочих проявлениях.

В условиях глобализации видоизменяются направления и принципы воспитания и обучения. Возникает необходимость формирования у подрастающего поколения широкого видения многообразного социума, уважения любых «образов мира». В качестве педагогического принципа предлагается формула: «Культура моего народа не лучше и не хуже культуры любого другого народа, в ней может быть то, чего нет в других культурах, но может присутствовать многое, что присуще другим культурам; следовательно, мое духовное обогащение зависит от моего умения вступать в диалог с иными культурами».

Каковы последствия глобализации для культуры и воспитания в многонациональном государстве? Прогнозы разные: исчезновение национального многообразия культур и воспитания; сосуществование глобальной и многонациональной культур и воспитания без сколько-нибудь заметной их интеграции; синтез глобальной и многонациональных культур и воспитания. Последний вариант совпадает с идеями и практикой мультикультурного воспитания. В этом случае глобализация вовсе не означает культурную универсализацию и гомогенизацию воспитания в многонациональном социуме в пределах одного государства. Напротив, воспитание содействует слиянию, взаимодействию, обогащению мировых и национальных культурных ценностей.

Возникновение концепции мульти- поликультурного образования. В мировой педагогике растет необходимость ответов на широкий круг научных вызовов педагогической деятельности в поликультурном социуме – от реализации демократических идеалов до внедрения иных программ, форм и методов воспитания и обучения. Мировая педагогика стоит перед задачей выявить оптимальные пути функционирования многонациональной системы образования в условиях диверсифицированной культурной среды при соблюдении последовательной демократической педагогической стратегии. Подобная стратегия означает эффективное воспитание и обучение, при которых приобретаются знания о людях, событиях, идеалах, готовят к жизни в свободном, плюралистичном обществе. Такая стратегия предназначена для создания качественно нового национально целостного сообщества, опирающегося на многообразие субкультур. Перспективным способом реализации такой стратегии выглядит мульти- поликультурное воспитание (образование).

Для решения возникающих образовательных и воспитательных проблем требуются усилия представителей многих отраслей педагогической науки:

методологии, школоведения, теории воспитания, дидактики, сравнительной педагогики, истории педагогики и пр. Должны быть задействованы науки, смежные с педагогическим знанием – философия, культурология, социология и т.д. Концепции поликультурного воспитания претендуют на аккумуляцию достижений этих наук.

Идея культурного единства в многообразии является ключевой при понимании поликультурного воспитания. В России речь идет о применении воспитания к большим и малым субкультурам как составным частям российской культуры. Имеется в виду, что формы российской культуры в виде этнокультур выражают уникальность того или иного этноса. Российская культура выступает как гетерогенная общность исторического опыта народов России. Будучи условием демократизации воспитания и обучения, мультикультурная педагогика приобщает к разнообразным языкам, культурам, общенациональной и мировой культуре через понимание особенностей отдельных культур, истории человеческой цивилизации, на основе диалога обладающих особыми достоинствами и ценностями макро- и субкультур.

В концепции мультикультурного воспитания учитывается, что воспитание в современном мире происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых культур. Этот процесс наряду с развитием общенациональной культуры обогащает как доминирующие, так и малые культуры. Подобная тенденция предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурного и национального пространства, в пределах которого каждый обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам, суб- и макрокультурам.

Чем глубже вызванные мультикультурализмом общественные изменения, тем сложнее и труднее задачи воспитания. Вследствие нарастания мультикультурализма острее становятся угрозы национальной ассимиляции и дискриминации, усиливаются стремления малых этнических групп защитить и развить свою идентичность путем воспитания и образования. По мере усложнения многокультурности социума возникают новые конфликты между культурами, решать которые следует, в том числе, с помощью поликультурного воспитания.

Мульти- поликультурное образование – сравнительно новая область педагогики. Его концептуальное оформление состоялось в мировой педагогической мысли на рубеже 1970-х – 1980-х гг. «Важно помнить, - замечает канадский ученый П.Горски, – что мультикультурное образование – недавно возникшая концепция, которая неизбежно будет трансформироваться в ответ на вызовы постоянно меняющегося мира» / 9/.

Пионеры разработки проблем мультикультурного образования – американские, канадские и австралийские ученые. Усилия педагогов Австралии координирует Центр мультикультурных исследований (Centre

for Multicultural Studies). В США соответствующие проблемы решают Центр мультикультурного образования (Centre for Multicultural Education) в Университете штата Вашингтон (Сиэтл) – глава Джеймс Бэнкс (J. Banks), Центр мультикультурного образования (BUENO) в Университете штата Колорадо – руководитель Леонард Бака (L. Baca), Стэнфордский центр программ по международному и кросскультурному образованию (Centre for Programs of International and Cross-cultural Education), Национальный исследовательский центр проблем культурного разнообразия в Санта-Кри (National Centre of Cultural Diversity), Исследовательская ассоциация интеркультурного развития (Intercultural Development Research Association) в Техасе, Национальная ассоциация мультикультурного образования (National Association for Multicultural Education) – президенты Карл Грант (C. Grant) и Донна Голлник (D. Gollnick)

Вопросы многонациональности и поликультурности также находятся в фокусе внимания западноевропейских педагогов: Великобритании – Дж. Линч (J. Lynch), Германии – О. Анвайлер (O. Anweiler), Р. Гольц (R. Golz), С. Люхтенберг (S. Luchtenberg) и др. С трудами западных ученых наблюдается определенная переключка в российской педагогике (Б.Л. Вульфсон, М.Н. Кузьмин, Л.Л. Супрунова, В.А. Тишков и др.) Целенаправленные исследования в этом направлении ведут Академия педагогических и социальных наук, Российская академия образования. Вопросы поликультурного воспитания изучают в вузах и специальных центрах Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Пятигорска, Ростова-на-Дону, Южно-Сахалинска, Ставрополя и других городов.

Мультикультурное воспитание и обучение предназначены для трансформации культур, составляющие многонациональный социум. Каждая из них, приобретая в лице инокультур «новых сестер», качественно обогащается, меняет идентичность, постепенно утрачивает гомогенные черты. В результате возникает некая «транскультурная идентичность» как основа общенациональной культуры.

В целом можно говорить о мульти- поликультурном воспитании и обучении как научной и практической деятельности, направленной на педагогические решения проблем взаимоотношений субкультур в пределах общего государственного пространства. Такая деятельность должна учитывать культурные различия и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных культурных групп населения, сопрягать через образование путем диалога культурные ценности, содействовать осмыслению личности своего общественного, культурного, языкового, этнического статуса. Сверхзадачей образования в этом контексте является формирование суперэтноса – национальной целостности в пределах многокультурного и многоэтнического социума.

В зарубежной педагогике при анализе подобной деятельности систематически используется понятие мультикультурное воспитание (образование) (multicultural education – англ., *éducation multiculturelle* – франц., *erziehung multikulturell* – нем.). В российской педагогике к нему добавлено понятие поликультурное воспитание (образование), которое имеет российское происхождение, и история его возникновения из английской кальки имеет скорее филологический, чем педагогический интерес. Так что оба понятия – мульти- и поликультурное воспитание (образование) синонимичны и вполне адекватно отражают сущность изучаемых вопросов.

Со второй половины 1970-х гг. понятие «мультикультурное воспитание» (образование) прочно входит в оборот зарубежной педагогики. Его включают в мировые педагогические словари и энциклопедии: Международный словарь по образованию (1977), Энциклопедию исследований в области образования (1982), Международную энциклопедию образования (1985) и другие. Одно из первых нормативных определений мультикультурного воспитания встречается в Международном словаре по образованию (1977): “Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку” [10].

В мировой педагогике накоплен определенный фонд дефиниций понятия мульти- поликультурного воспитания и обучения. В одном из новейших международных энциклопедических изданий – Международной энциклопедии по образованию (1994) – мультикультурное образование определено как усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [11].

Идеи мульти- поликультурного воспитания и обучения содержат множество характеристик, которые отражены в целом ряде более частных понятий: кросскультурное воспитание, межкультурное воспитание, интеррасовое воспитание, полиэтническое воспитание, интеркультурное воспитание, двукультурное воспитание и т.д. и т.п. Эти и другие подобные понятия расширяют дефиниции мульти- поликультурного воспитания (образования). По отношению к ним понятие мульти- поликультурного воспитания (образования) является родовым и поэтому в смысловом отношении гораздо более емким.

Концепции поликультурного образования фокусируются на ряде общих педагогических принципов: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межэтнического и

межкультурного общения. В России такие универсальные принципы могут быть определены как приобщение к малым, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам.

Ведущей целью мульти- поликультурного образования является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Поликультурное воспитание преследует три группы задач, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о формировании суперэтнуса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности.

Ключевые задачи поликультурного воспитания многозначны. Так, задачу достижения равных прав на образование можно классифицировать по двум направлениям. Во-первых, равный доступ к образовательным ресурсам и полноценное включение маргиналов в педагогический процесс. Во-вторых, использование учебных программ, позволяющих учащимся с разными возможностями и уровнем развития получать полноценное образование. Задачи мультикультурного воспитания строятся, таким образом, вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков межнационального общения в атмосфере позитивного психологического климата между всеми участниками воспитательного процесса. Задачи поликультурного образования достигаются поэтапно. Последовательность этапов можно представить в следующей цепочке: воспитание непротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание неизбежности культурного многообразия; принятие многоэтнического и многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; устойчивый интерес к другим культурам; межкультурное взаимодействие.

По своему содержанию мультикультурное образование – это приобретение знаний, достойное академическое образование всех людей, независимо от этнокультурной принадлежности, передача более точной и совершенной информации об иных культурах. Из признания многомерности поликультурного и полиэтнического образовательного пространства вытекает потребность реформирования содержания воспитания и образования. При реформировании надо учитывать, что представители этнокультурных групп сталкиваются со множеством образовательно-воспитательных проблем. Они располагают разными знаниями и ценностями (язык, религия, культура). Представителям этнокультурных меньшинств

трудно реализовать свои способности в пределах педагогических требований, построенных на монокультурной образовательной традиции большинства.

Содержание поликультурного образования состоит из нескольких главных блоков: освоения соответствующих знаний, овладения процедурами межнационального общения, воспитания гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт деятельности означает владение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Воспитание мировоззренческой позиции предполагает личностно ориентированное воспитание, адекватное индивидуальным особенностям учащихся.

Содержание поликультурного воспитания и обучения предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин. Соответственно такому подходу перспективно введение учебных планов, предусматривающих изучение наряду с культурой большинства материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования должно формировать открытый взгляд на национальную историю и культуру. Изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащиеся получают путаные и отрывочные сведения. Должно систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего, что провоцирует культурные разногласия. Но это не значит, однако, что следует скрывать – пусть и горькую – историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых этнических групп.

При определении содержания поликультурного образования возникают проблемы теоретического плана, связанные с внедрением билингвизма. Билингвизм (или двуязычие) – это владение двумя языками. Это понятие тождественно понятиям «мультилингвизм», «иноязычие», «полилингвизм» и означает употребление нескольких языков в том или ином государстве. При оценке места родного языка при обучении, его соотношения с общегосударственным языком необходимо учитывать, что каждый народ обладает специфической прагматикой речи и что социокультурные ценности передаются посредством манеры разговора, использования определенных модальных глаголов, слов-оценок, соотносящихся с этическими нормами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6.
2. Каган М.С. Философия культуры. –СПб. 1996.

3. *Тишков В.А.* Культурное многообразие в современном мире // Известия Академии педагогических и социальных наук. IX. – М., 2005.
4. Доклад о развитии человека 2004 // Культурная свобода в современном мире. – М., 2004.
5. *Takamichi Kajita.* Some Arguments on Multiculturalism: Clarifying the Concept. // The World and Japan in the Age of Multiculturalism. International Symposium. Hitotsubashi University. Tokyo, 1994.
6. *Туровский М.Б., Туровская С.В.* Культурная сущность образования // Культура. Традиции. Образование. Ежегодник. Вып.1. – М., 1990.
7. *Сорокин П.* Человек, цивилизация, общество. – М., 1992.
8. *Библер В.* Школа диалога культур // Частная школа. 1993. № 1.
9. *Gorski P.* Multicultural Philosophy Serie. Part 1: A Brief History of Multicultural Education // <http://www.mhhe.com/socscience/edu/multi>.
10. International Dictionary of Education. L., 1977.
11. The International Encyclopedia of Education. V.7. Oxford, 1985.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация

В статье раскрывается сущность педагогического обеспечения государственно-общественного управления образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение.

Осы мақалада Қазақстан Республикасында 12 жылдық оқуға көшу жағдайында білім беруді басқарудың мемлекеттік-қоғамдық түрін педагогикалық тұрғыдан қамтамасыз етудің мәні ашылған

Annotation

The article reveals the essence of the pedagogical support of public-management of education in Kazakhstan during the transition to 12-year study.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, педагогическое обеспечение, взаимодействие, универсальное взаимодействие, целостный педагогический процесс, коллективный субъект.

Необходимость модернизации казахстанского образования предполагает поиск путей активизации деятельного, созидательного начала не только в организации его процесса, но и в его управлении. Государственная программа развития образования РК на 2011-2020 годы

делает акцент на переход к государственно-общественному типу управления образованием.

Анализ и изучение специальных исследований /1/ свидетельствует о том, что на современном этапе:

-одним из приоритетных направлений становления государственно-общественного типа управления образованием является поиск возможностей и разработка механизмов расширения участия общества в управлении образованием и определение его конечных результатов за счет его педагогического сопровождения;

-особую значимость приобретает необходимость смещение акцентов с управления, определяемого затратами, на результативное управление посредством расширения самостоятельности, повышения ответственности и активности участников образовательного процесса.

В этой связи мы не можем не отметить: педагогическая составляющая государственно-общественного типа управления образованием действительно приобретает особую актуальность. В ряду выше обозначенных проблем, с нашей точки зрения, важным является вопрос государственно-общественного **взаимодействия** в управлении образованием на всех ее уровнях.

Всестороннее изучение сущности понятия «взаимодействие» позволило нам определить его как методологическое (педагогическое) обеспечение государственно-общественного управления образованием. Основанием для такого вывода стали, выявленные нами ряд положений:

1. Ни одна из важнейших смысловых характеристик реформирования как целенаправленного, коренного и закономерного преобразования материальных и идеальных объектов не может быть рационально объяснена вне использования идеи взаимодействия. Взаимодействие выступает как всеобщая форма взаимосвязи явлений действительности, определяет существование и структурную организацию всякой материальной системы, является всеобщей связью в развитии природы, общества и человеческого мышления. В методологическом плане взаимодействие носит общенаучный характер и является одним из важнейших проявлений закона отрицания отрицания, а также таких законов и процессов диалектики, как всеобщность связей, переход количественных изменений в качественные, соотношение эволюционных и революционных процессов и т.д. /2, с.9/.

2. Без взаимодействия невозможно продвижение вперед во всех областях человеческой деятельности, ибо «последующая стадия в реформировании зависит от предыдущей, которую она отрицает и, вместе с тем, сохраняет» /3, с.6-12/

3. Взаимодействие - это «... воздействие объектов друг на друга, их взаимная обусловленность и порождение одним объектом другого... это – объективная и универсальная форма движения...». Взаимодействие - «определяет существование и структурную организацию любой материальной

системы» /4, с.88/.

4. Взаимодействие – это согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи /5, с.17/.

В исследованиях Н.А. Абишева отмечается: философская интерпретация взаимодействия органически соединяет в себе установку на изменение, на нововведение с требованием сохранения всего положительного, прогрессивного из отрицаемой качественной определенности. Для того, чтобы правильно понять процесс реформирования, а, следовательно, и абсолютность отрицания, данную категорию нужно воспринимать не абстрактно – как факт осуществления простого уничтожения, а конкретно - в виде содержательного процесса.

Взаимодействие в реформировании выступает не как случайный процесс, а как необходимое закономерное явление, обеспечивающее **поступательный характер развития системы** /2, с.11/.

В работах В.И. Кремянского отмечается: для понимания процессов усложняющегося упорядочения связей во взаимодействиях и саморазвития материи важнейшее значение имеет раскрытие феномена активности материи. Для того, чтобы возникла простая форма активности, необходимо и достаточно, чтобы образовалась какая-то система, имеющая внутреннее напряжение, «именно с внутренних напряжений и начинается возникновение активности» /6, с.58-63/.

Сказанное еще более убеждает нас в том, что проблема взаимодействия в управлении образованием на всех ее уровнях не может быть решена вне рассмотрения данного феномена в контексте такого явления как целостный педагогический процесс.

Исходя из ранее проведенного исследования, государственно-общественный тип управления образованием представляется нами как сложно-структурированная, многофункциональная, специально организованная деятельность органов государственной власти совместно с общественными институтами, направленная на повышение эффективности функционирования системы 12-летнего образования в Казахстане/7/.

Поскольку государственно-общественный тип управления образования представляет собой процесс:

а)регулирующий достижение (уполномоченными на то государственными и негосударственными органами, организациями и лицами) целей образовательной политики государства и общества в целом;

б)включающий анализ и оценку сложившейся практики в сфере образования, постановку целей и задач образовательного управления, планирование деятельности по реализации поставленных задач, организацию согласованной между всеми элементами системы образования деятельности, то, с нашей точки зрения, государственно-общественное управление образованием в условиях 12-летнего обучения целесообразно

рассматривать как управление на уровне основных компонентов целостного педагогического процесса как открытой системы, важнейшими компонентами которой являются субъекты (государство и органы общественного управления), цель, задачи, содержание, принципы, средства, формы, методы и приемы управления.

В соответствии со сказанным, государственно-общественный тип управления образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение, по нашему глубокому убеждению, следует рассматривать как целостный педагогический процесс, где государство и органы общественного управления должны рассматриваться как его совокупный, коллективный субъект деятельности.

Сущность понятия совокупный, коллективный субъект деятельности можно объяснить исходя из того, что в общефилософском, мировоззренческом плане деятельность представляет собой атрибутивную характеристику человека, активность, направленную на преобразование объективной реальности, создание материальных и духовных ценностей, как специфический способ освоения человеком действительности и в то же время развития его физических и духовных потенций /8/.

Деятельную сущность человека раскрывает категория «субъект». Категория субъекта раскрывает идею, что человек – это созидатель, сам контролирует свою деятельность, является ее организатором, двигателем. Как отмечает М.С. Кветной, «человек в индивидуально своеобразной форме усваивает общечеловеческий опыт, способы деятельности, объективированные в продуктах культуры, и в меру такого усвоения выступает как субъект деятельности»/9/.

Субъектом может быть группа людей, объединенная не случайно, механически, а органически и системно, а также определенный социум, если он обладает внутренней организованностью и цельностью, и наконец, субъектом является общество, взятое в целом /10/.

Следовательно, исходя из полимодальности субъекта, мы можем говорить о взаимодействии не только субъекта деятельности (индивида) о совокупном субъекте, но отдельных индивидов как субъектов деятельности, т.е. коллективном субъекте деятельности.

Как мы уже говорили ранее /11/, государственно-общественный тип управления образованием в научно-педагогической литературе рассматривается как социальное партнерство, как новое современное качество социального управления. С учетом сказанного отметим задача социального партнерства - демократизация управления на основе конструктивного диалога школы, гражданского общества и государства (как партнеров) состоит в том, «чтобы связать всех субъектов в единой «упряжке» совместных действий на основе их реальной заинтересованности в развитии образования»/12, с. 9/.

Социальное партнерство в современных условиях относится к важнейшим ресурсам управления качеством образования. Эффективность использования данного ресурса зависит от эффективности взаимодействия с партнерами /13/.

В работах Н.Д. Хмель отмечается: успех работы зависит от того, насколько творчески и практически будет педагог (как субъект управления) подготовлен к управлению педагогическим процессом/14/. Если исходить из того, что Государственно-общественный тип управления в нашем понимании представляет собой педагогический процесс, активным коллективным субъектом которого являются государство, школа, все институты гражданского общества, в том числе и бизнес-структуры, то становится очевидным, что успех работы данного коллективного субъекта управления образованием в условиях 12-летнего образования будет зависеть от того, насколько творчески и практически эти структуры (как субъекты управления) будут подготовлены к ГОУ образованием в РК на уровне системного видения всех компонентов педагогического процесса в их единстве взаимосвязи и соподчиненности.

Как видим, для того чтобы эффективно управлять образованием на всех его уровнях, всем субъектам управления необходимы: теоретические знания о сущности государственно-общественного управления образованием как целостного педагогического процесса, важнейшими компонентами которого являются цель, задачи, содержание, принципы, средства, формы, методы и приемы; знание закономерностей функционирования целостного педагогического процесса; владение способами деятельности по реализации этих знаний в практической деятельности; понимание определяющей роли взаимодействия между всеми его участниками.

Таким образом, если исходить из теоретических позиций Н.Д.Хмель, то объектом деятельности коллективного субъекта должен стать – государственно-общественное управление образованием как целостный педагогический процесс, который можно определить как процесс целенаправленного взаимодействия всех субъектов управления по эффективному реформированию всей системы среднего образования РК в условиях ее перехода на 12-летнее обучение. В качестве активных субъектов, наряду с государством, выступает гражданское общество, родительское сообщество.

В работах Л.В.Заниной и Н.П.Менщиковой, рассматривается такое понятие как «педагогическое взаимодействие». Педагогическое взаимодействие рассматривается ими как «универсальное взаимодействие». Авторы отмечают что только при наличии «универсального взаимодействия» всех субъектов между собой, возможно рассмотрение их как активных участников образовательного процесса. Понятие «универсальное взаимодействие», - пишут они,- используют для характеристики связей и отношений, находящихся в состоянии изменения и развития. Полная

структура взаимодействия включает элементы «отношение», «связь», «снятие» которые одновременно могут быть определены как специфические формы взаимодействия:

- «отношение» является формой взаимодействия, определяющей такой тип изменения, который существует в виде потенциальных возможностей. ... важным является то, что два субъекта, вступившие в отношения друг с другом, приобретают возможность стать иными, присвоив себе содержание другого субъекта, тем самым изменив свое наличное бытие. Взаимные изменения в такой форме взаимодействия, как отношения, являются фундаментом всех последующих изменений. ;

- «связь» как форма взаимодействия определяет характер изменений в сфере их реального существования («отношение» изменение свойств каждого элемента, осуществляемое в сфере возможного).

Вступив в связи, элементы образуют новое материальное «нечто», и их изменение происходит уже в составе этого новообразования, В зависимости от уровня сложности вступивших в связь элементов они обнаруживают различную степень активности по отношению друг к другу. Поэтому изменения, происходящие внутри каждого из них, могут иметь различные следствия: или разрушать, или поддерживать и укреплять друг друга;

- «снятие» является специфической формой взаимодействия на уровне целостной системы. Оно характеризует изменения во внутренней структуре нового, целого, определяет характер сохранения и преобразования положительного каждой из сторон этого целого. «Снятие» своим содержанием определяет преобразование, аккумуляцию, организацию и управление проявлением свойств элементов для устойчивого развития и функционировании целого как системы.

Рассматривая педагогический аспект феномена «взаимодействие» Л.В.Занина и Н.П.Меньшикова, акцентируют внимание на том, что этот феномен может рассматриваться как развивающая «во времени» и «в пространстве» система, которая при определенных условиях становится фактором развития всех ее субъектов. Показателями развивающего взаимодействия ... являются: обогащение содержания ..., способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее целостности. Взаимодействие становится развивающимся, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов... /15, с. 11-15/.

При этом Л.В. Занина и Н.П.Меньшикова утверждают: именно педагогическое взаимодействие является главной единицей образовательного процесса, поскольку предполагает взаимное и плодотворное развитие системы на основе равенства в общении всех субъектов и их партнерства в совместной деятельности /15,с.15/.

В этой связи, исходя из понимания сущности взаимодействия, как согласованной деятельности по достижению совместных целей и резуль-

татов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи /там же, с.15/, авторы посчитали необходимым рассмотреть организационные условия обеспечения взаимодействия, а также раскрыть технологические аспекты реализации взаимодействия. Эти подходы имеют определенный для нас интерес. В этой связи мы посчитали необходимым представить их педагогическую интерпретацию в контексте организационных условий обеспечения универсального взаимодействия всех субъектов государственно-общественного управления образованием в таких аспектах как:

а) оценка коллективным субъектом государственно-общественного управления образованием общего состояния системы: ее прошлого (традиции), настоящего и будущего;

б) оценка опыта взаимодействующих сторон, их личностных отношений, формирование целей, сообразных логике развития системы, жизнедеятельности всех субъектов взаимодействия;

в) отбор содержания деятельности, важного для каждого из субъектов коллективного управления образованием;

г) отбор и «выстраивание» наиболее актуальных вариантов взаимодействия из «пространства альтернатив», задаваемых общей моделью государственно-общественного управления образованием;

д) реализация этих вариантов;

е) оценка их эффективности.

С позиций Л.В. Заниной и Н.П.Меньшиковой, такой подход, в контексте нашего исследования делает востребованным «гуманистический стиль развивающего взаимодействия» /15, с. 16-17/.

Исходя из выше обозначенного можно сказать: в рамках государственно-общественного управления образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение социальное партнерство основанное на универсальном взаимодействии (активном) государства, школы, всех институтов гражданского общества следует рассматривать как инновационное явление.

Уяснение сущности понятий «инновация», «инновационная деятельность» по В.А.Сластенину /16/ позволяют сделать следующие выводы.

1. Инновации – это такие изменения (нововведения), которые, сохраняя все положительное в накопленном опыте, избавляют систему от выявленных дефектов и переводят ее полностью или частично на новый уровень, отличающийся от существующего улучшением условий и результатов функционирования. Способны дать долговременный полезный эффект, оправдывающий затраты усилий и средств на внедрение новшества.

2.«Объектом» воздействия инноваций, «предметом» их деятельности является - живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения.

3.Основное назначение нововведений: осознанное и целенаправленное преобразование педагогической практики, и субъектов этой практики; достижение высоких результатов учебно-воспитательного процесса не за счет селекции обучаемых или педагогов, не за счет внедрения дорогостоящих средств и медиасистем, а за счет использования нераскрытых и незадействованных возможностей системы, т.е. за счет ее внутренних резервов, с учетом новых идей и достижений педагогики.

4.Ключевое слово для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса нововведения в государственно-общественном управлении образованием - инновационный потенциал. Инновационный потенциал коллективного субъекта государственно-общественного управления образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение - это ее способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества.

5.Внедрение инноваций в практику осуществляется посредством инновационной деятельности ее субъектов. Инновационная деятельность есть мотивированный, целеустремленный и осознанный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных идей (теорий, технологий, методик и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий в соответствии с принятыми критериями. Результатами инновационной деятельности являются создание принципиально новых способов преобразования педагогической практики и личностно-профессиональное развитие субъектов деятельности.

6.Успех реализации любого нововведения тесно связан со значительными изменениями в сфере сознания всех субъектов государственно-общественного управления образованием, уровнем их инновативности (эмоционально-оценочное отношение к нововведениям).

7.Основными характеристиками высокого уровня инновативности всех субъектов государственно-общественного управления образованием являются: высокий интеллектуальный потенциал, критичное отношение к действительности, отказ от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности обучаемых, способность своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного, устремленность на поиски альтернативы несовершенству, исследовательский интерес к нововведениям, выход за рамки действующих нормативов, стремление к переосмыслению собственного опыта, преодолению противоречия между видами деятельности и т. д.

В контексте вышесказанного становится очевидным, что педагогическое обеспечение государственно-общественного управления образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение, предполагает

необходимость профессиональной готовности всех его субъектов к осуществлению исследуемого нами феномена, педагогического просвещения всех институтов гражданского общества по его эффективному внедрению в практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаева Т.Ч. Педагогические аспекты государственно-общественного управления образованием в условиях региона : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 - М, 2008. - 176 с.
2. Абишев Н.А. Взаимодействие педагогических коллективов школ инновационного типа и органов управления образованием в реформировании современной школы Казахстана. Методология, теория и практика. – Алматы: Гылым, 2001. – 227 с.
3. Бочарова В.Г. Взаимодействие школы и социальной среды //Сов. Педагогика. – 1982. - № 10. – С.6-12.
4. Философский энциклопедический словарь. /Редкол.: В.С. Аверьянцев, Э.А. Араб – оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд.. –М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
5. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н.Б.Крыловой. –М., 1995.
6. Кремянский В.И. Методологические проблемы системного подхода к информации.– М., Наука, 1977. – 382 с.
7. Жампеисова К.К., Жексенбаева У.Б., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Модернизация управления образованием в условиях 12-летнего обучения// Материалы международной научно-практической конференции: «Перемены в образовании: новые границы и приоритеты» (10-11 июня 2011 г.)– Алматы: АПН Казахстана, 2011. – С.160-164.
8. Деятельность: теории, методология, проблемы. -М.:Политиздат, 1990.
- 9.Кветной М.С. Человеческая деятельность:сущность, структура, типы(социологический аспект) – Саратов: Изд-во ун-та, 1974.
10. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений.–М.: Политиздат, 1988.
11. Жампеисова К.К. Жексенбаева У.Б., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Анализ российской практики реализации инновации в системе управления образованием// Вестник АПН Казахстана. - №1(январь-февраль), 2010. – С.3-7.
12. Государственно-общественный характер управления образованием: модели, механизмы реализации и перспективы – Тюмень, 2005. – С. 9.
- 13.Сидельникова А.А. Некоторые социально-философские аспекты проблемы государственно-общественного управления образованием//Сб. науч. трудов/Под ред. Головиной О.Д., Зимина Е.Ю., Седельниковой А.А. – Красноярск: Гротеск.
14. Хмель Н.Д.Педагогический процесс в общеобразовательной школе. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. -134с.

15. Занина Л.В., Меньщикова Н.П. Основы педагогического мастерства. / Серия «учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. –С.11-15.
- 16.Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. –М.: «Издательство Магистр», 1997.–224с.

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

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.

Аннотация

В статье сделана попытка раскрыть сущность технологического и организационно-управленческого аспектов государственно-общественного управления образованием.

Осы мақалада білім беруді мемлекеттік -қоғамдық түрде басқарудың ұйымдастырушылық-басқарушылық және технологиялық аспектілерінің мәні ашылған

Annotation

The article makes an attempt to disclose the matter of technological and organizational management aspects of social and governmental administration of education.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, технология, педагогическая технология, целостный педагогический процесс, закономерности государственно-общественного типа управления образованием, организационно-управленческий аспект, внедрение.

Одним из важнейших аспектов государственно-общественного управления образованием является технологический. Анализ работ по исследуемой нами проблеме показал: на сегодня данный аспект не нашел своего должного освещения в теории и практике данного феномена. Наша работа по этому направлению осложнялась тем, что на сегодняшний день ни в одном исследовании вопрос о рассмотрении государственно-общественного управления образованием как целостного педагогического процесса не рассматривался. Соответственно не рассматривался и вопрос о том, что объектом деятельности всех субъектов ГОУ образованием является - ГОУ образованием как целостный педагогический процесс. Все это

поставило нас перед необходимостью самостоятельного решения этого вопроса исходя из теории и технологии реализации целостного педагогического процесса, разработанных профессором Н.Д. Хмель /1/.

С учетом сказанного отметим Н.Д. Хмель, был проведен анализ понятия «технология». В результате этого анализа ею были сделаны выводы следующего порядка.

Для разработки технологий необходимо:

- знание закономерностей, характеризующих свойства, состояние связей и отношений конкретного предмета труда;
- знание способов обработки предмета труда;
- умение определять состояние предмета труда (диагностика);
- разрабатывать порядок (последовательность действий) для изменения состояния предмета труда.

Указанные признаки технологий означают, что надо прежде всего определиться, что такое технология педагогического труда.

Педагогические технологии, - как указывает Н.Д. Хмель, имеют отношение к сфере образования. Если цели образования определяются как усвоение системы знаний, то и технологии определяются как образовательные и оцениваются по объему и качеству усвоения знаний. Однако кризис традиционной модели образования привел к пересмотру содержания одной из основных категорий педагогики.

На XX-й Генеральной конференции ЮНЕСКО под образованием принято считать процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором достигается социальная зрелость и индивидуальный рост /2/. Этому определению не противоречит и другое: образование – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемый в интересах личности и общества /3/.

Приведенные определения, - пишет Н.Д.Хмель, - показывают, что педагогические технологии оправданы в том случае, если они служат целям образования – формирование целостной личности в целостном педагогическом процессе/4/. Поэтому, по ее мнению, педагогическая технология может быть конструктивной, если разрабатывается исходя из специфики системы ... смена состояний которой есть целостный педагогический процесс.

Технологичность, - по Н.Д. Хмель, - означает не только определенный уровень теоретических знаний, но и умение применять полученные знания для необходимых преобразований объекта своей ... деятельности при решении вполне конкретных практических задач реализации целостного педагогического процесса/1, с. 18-19/. Исходя и сказанного Н.Д. Хмель предлагается следующее определение исследуемого понятия: педагогические технологии - комплекс последовательных действий перевода теоретических знаний в практическую реализацию функционирования целостного педагогического процесса, обеспечивающую

возможности саморазвития личности педагогов и учащихся, результаты воплощения которой можно измерять поэтапно и видеть динамику как развития личности, так и коллектива.

Предлагаемое содержание понятия педагогических технологий, принимаемое нами безоговорочно, предполагает принятие нами и определенных Н.Д. Хмель **критерий технологичности педагогических разработок:**

- а) концептуальность замысла;
- б) четкие методологические позиции разработчиков;
- в) системность в подходе к конкретным педагогическим явлениям;
- г) отражение в технологии двустороннего характера педагогического процесса;
- д) определение места субъектов и их взаимодействие в педагогическом процессе;
- е) диагностичность получаемых результатов;
- ж) воспроизводимость технологии в рабочих условиях любого учебно-воспитательного учреждения /там же, с. 19/

Все сказанное Н.Д. Хмель о технологии целостного педагогического процесса взято нами во внимание при определении сущности технологии государственно-общественного управления образованием как целостного педагогического процесса.

Итак, интерпретируя теорию и технологию реализации целостного педагогического процесса, разработанную Н.Д.Хмель, в контексте нашего исследования делает следующие выводы:

-технология государственно-общественного типа управления образованием РК, в условиях перехода на 12-летнее обучение есть единство цели и результата коллективного субъекта деятельности;

-государственно-общественное управление образованием – как педагогический процесс есть смена состояния системы «государство-общество». Системообразующим фактором в государственно-общественном управлении образованием РК в условиях перехода на 12-летнее обучение являются коллективный субъект управления (государство-общество).

С нашей точки зрения, государственно-общественное управление образованием РК с позиций системного видения основных компонентов целостного педагогического процесса следует рассматривать как инновационную деятельность.

При определении технологии инновационной деятельности коллективного субъекта государственно-общественного управления образованием необходимо опираться на выше обозначенные Н.Д. Хмель признаки, характеризующие педагогические технологии: для любой технологии должны быть характерны - концептуальность замысла, четкие методологические позиции разработчиков, системность в подходе к конкретным педагогическим явлениям; отражение в технологии

двустороннего характера педагогического процесса, определение места субъектов и их взаимодействия в педагогическом процессе, диагностичность получаемых результатов, воспроизводимость технологии в рабочих условиях любого учебно-воспитательного учреждения /1, с.19/.

Дальнейшая интерпретация теории и технологии реализации целостного педагогического процесса по Н.Д.Хмель, в контексте нашего исследования, позволила прийти к следующим выводам:

-государственно-общественное управление образованием как целостный педагогический процесс - это система социальная, существует за счет взаимодействия людей, обмена их деятельностью;

- целостность системы «государство - общество» определяется единством цели и результата, достигаемого внутри педагогического процесса;

- система обладает общей целью, задаваемой обществом, ее функционирование носит целесообразный характер, состоит из взаимосвязанных компонентов. Компонентами педагогического процесса как системы являются люди, составляющие систему: государственные органы, общественные органы, школа, учащиеся, родители и элементы их деятельности (цель, задачи, содержание, принципы, средства, формы, методы, и приемы, виды конкретного задания). Выпадение из этой системы одного или нескольких компонентов, ведет к ее деформации;

-объектом государственно-общественного управления образованием как целостный педагогического процесса является деятельность со всеми ее элементами: цель, задачи, содержание (социальный заказ общества), принципы, средства, формы, методы и приемы, задания (двигательный механизм ГОУ образованием);

- осмысленное движение всех субъектов государственно-общественного управления образованием к поставленной цели осуществляется через тщательную формулировку задач предстоящей работы. Цель и задачи определяют содержание государственно-общественного управления образованием. Распредмечивание и опредмечивание этого содержания осуществляется посредством педагогически целесообразно организованной деятельности. Включенность всех субъектов в педагогически целесообразную деятельность есть условие их активности;

- взаимодействие всех компонентов государственно-общественного управления образованием как педагогического процесса (государственные органы, общественные органы, школа, учащиеся, родители - цель, задачи, содержание — средства, формы, методы и приемы, задания) в их единстве, взаимосвязи и соподчиненности следует рассматривать как систему, выпадение из этой системы одного или нескольких компонентов, ведет к ее деформации.

Таким образом, государственно-общественное управление образованием как целостный педагогический процесс - есть совместная деятельность всех его субъектов, направленная на реформирование системы образования РК в контексте перехода на 12-летнее обучение;

Важно отметить, что понятие технологичности, представленное в работах Н.Д.Хмель, совпадает с пониманием сущности этого явления, представленного в трудах российских ученых.:

Так, Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова и М.А. Петухов пишут:

а) педагог (педагогический коллектив) строит учебно-воспитательную деятельность технологично, в том случае, если понимает логику и структуру данной деятельности; отчетливо видит и выстраивает все её этапы, владеет способами деятельности, необходимыми для организации каждого этапа в отдельности и в целом;

б) для любых видов деятельности технологическая цепочка действий едина и выглядит следующим образом:

1) диагностика (изучение и анализ) ... ситуации;

2) целеполагание – постановка цели (обучения, воспитания) и их конкретизация в системе задач;

3) выбор соответствующего содержания, форм, методов, создание условий педагогического взаимодействия;

4) организация педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего);

5) обратная связь, оценка текущих результатов деятельности и их коррекция;

6) итоговая диагностика, анализ и оценка результатов педагогического взаимодействия;

7) постановка новых целей и задач /5,с.26/;

Технология отражает процессуальную, деятельностную сторону педагогической системы. Она всегда опирается на определенную философскую, психолого-педагогическую концепцию. Но является, прежде всего, способом реализации педагогических подходов, целей, принципов, содержания образования и представляет собой систему методов, форм и средств их обеспечивающих, - пишет М.К. Громкова /6/ и направлена на саморазвитие, самоорганизацию системы в целом.

Любые педагогические процессы, говорит Б.С. Безруков, создаются для ускорения, упорядочения и развития системы. Проектировать их – значит создавать развивающие процессы, убирать мешающие или негативные факторы, создавать им противодействующие. Педагогическое проектирование, если оно профессионально, всегда связано со стремлением педагога организовать такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой они полнее раскрывали бы свой внутренний мир, были бы свободны, достигали успеха и чувствовали себя комфортно. Педагогическое проектирование призвано приблизить процесс к реальным условиям. В

процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие участников педагогического процесса. /7, с.96/.

Любой процесс должен развиваться в соответствии с закономерностями(Н.Д. Хмель), познание закономерностей педагогического процесса расширит возможности научного анализа и управления, процессом реформирования системы образования РК в инновационном режиме в рамках его гуманистической направленности.

Интерпретация основных закономерностей педагогического процесса разработанные Н.Д. Хмель, в контексте нашего исследования позволила нам определить **следующие закономерности государственно-общественного типа управления образованием:**

- обусловленность государственно-общественного управления образованием социально-экономическими потребностями общества;

- целенаправленность государственно-общественного управления образованием по переходу на 12-летнее обучение обусловлена целями общества, который следует рассматривать как социальный заказ;

- государственно-общественное управление образованием как педагогический процесс имеет двусторонний характер, связанный с взаимодействием государственных и общественных органов при обязательной деятельности двух сторон, как активных его субъектов;

- активность субъектов есть следствие тщательно продуманной и организованной деятельности каждого из субъектов;

- функционирование педагогического процесса зависит от соответствия его содержания и организации целям реформирования;

- компоненты педагогического процесса неравнозначны, существует их соподчинение и взаимовлияние.

Переход на государственно-общественный тип управления образованием требует усиления его организационно-управленческих аспектов. Приоритетным направлением которого является подготовка кадров, основательное переосмысление его содержания. Включение в содержание подготовки кадров таких вопросов как: сущность государственно-общественного управления образованием РК как целостного педагогического процесса; сущность совокупного, коллективного субъект государственно-общественного управления образованием; универсальное взаимодействие как условие эффективного государственно-общественного управления образованием; Закономерности функционирования ГОУ образованием как целостного педагогического процесса, технология государственно-общественного управления образованием и многие другие.

Одним из важнейших вопросов организационно-управленческого аспекта государственно-общественного управления образованием в РК должен стать вопрос об условиях его внедрения в практику. В этой связи нами были

изучены ряд источников о сущности понятия внедрение инноваций в практику.

Так, П.И. Карташов отмечает: внедрение – это особый вид соотношения теории и практики, который отличается преднамеренностью и целенаправленностью. Будучи специально организованным, он представляет активный процесс, в котором вычленяются следующие компоненты: цель внедрения, средства внедрения (различные материалы и определенные виды деятельности: изучение новых идей, разъяснение на курсах и семинарах, знакомство с опытом внедрения) результаты внедрения /8, с.62/.

Д.И. Журавлев, акцентируя внимание на то, что внедрение инноваций имеет свои алгоритмы, выдвигает следующую схему действий: 1) изучение задач, сформулированных в нормативных документах; 2) анализ состояния практики и сопоставление данных с социальными требованиями; 3) построение эталона преобразования педагогической практики; 4) поиск идей, рекомендаций, которые могут быть внедрены; 5) разработка комплексной программы, включающей закономерности этапа внедрения; 6) подготовка дидактических, материальных, информационных, организационных средств; 7) методическая, психологическая организационная подготовка участников внедрения; 8) установление связи с авторами рекомендаций /8, с.147-155/.

Близка позиция к выше обозначенным ученым и точка зрения А.А. Арламова. В частности он пишет, что в ходе внедрения любого новшества необходим: анализ участков педагогической реальности и установления таких, которые требуют обновления, замены; поиск научного продукта, пригодного для замены обнаруженного несовершенного компонента практики; приспособление этого научного продукта к условиям обновляемой системы; организация освоения исполнителями нововведения; контроль за ходом и последствиями внедрения /10, с.24/.

Взяв во внимание все аспекты, предлагаемых, выше обозначенными учеными, компонентов процесса внедрения инноваций в практику мы пришли к выводу, что основными условиями (механизмами), этапами внедрения инноваций в практику являются:

1)изучение задач реформирования системы среднего общего образования в законодательных и нормативных документах МОН РК;

2)анализ реального состояния практики реформирования системы среднего общего образования РК , а также готовности всех его субъектов к осуществлению этой деятельности на практике, сопоставление полученных данных с социальными требованиями общества;

3)выявление основных факторов низкого уровня реформирования, а также низкого уровня готовности всех субъектов управления образования к этой работе в инновационном режиме;

4)поиск новых идей и подходов, способствующих совершенствованию (модернизации национальной системы образования в условиях ее перехода на 12-летнее обучение;

- 5) построение эталона (комплексной программы) преобразования педагогической практики, включающей закономерности этапа внедрения;
- 6) методологическая, методическая, психологическая, организационная подготовка всех участников образовательного процесса к реформированию системы среднего общего образования Казахстана в инновационном режиме;
- 7) подготовка информационных, дидактических, материальных, информационных, организационных средств по вопросам перехода казахстанской системы среднего общего образования на 12-летнее обучение;
- 8) Контроль за ходом и последствиями внедрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса: учебное пособие (В помощь преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам). – Алматы: АГУ им. Абая, 2002. – 90с.
2. Alma mater, № 6. – 1997г.
3. Педагогическая энциклопедия РАО, т.П.–М, 1999.
4. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984.
5. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А.. Основы профессионально-педагогической деятельности.- М., 2002 – 288с.
6. Громкова М.К.. Конструирование содержания в инновационной парадигме // Высшее образование в России, № 10, 2004. -С. 155-157.
7. Безруков В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для педагогических институтов, инженерно - индустриально педагогических техникумов. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334с.
8. Карташов П.И. Внедрение педагогических рекомендаций в практику как управляемый процесс// Внедрение достижений педагогики в практику школы. –М., 1981. - С. 62.
9. Журавлев Д.И. Психическое здоровье во многом определяет физическое// Народное образование, 2004. - № 8. – С. 147-155.
10. Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: Автореферат...канд. пед. наук. 13.00.01. – М., 1985.- 24с.

М. КОНДУБАЕВА

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ.

Аннотация

В этой статье описывается роль теории речи, как раздела лингвистики при подготовке магистрантов к профессиональной речевой коммуникации

Бұл мақалада сөйлеу теориясының тіл білімінің бір саласы ретінде магистр мамандарын дайындағанда атқаратын әсерін көрсетеді.

Annotation

This article deals with the connection of the speech theory with other parts of linguistics in the system of education in Kazakhstan.

Ключевые слова: общение,, коммуникация, речеведение,, текст, дискурс, культура речи, внешняя речь, внутренняя речь, единицы речи, норма, типы речевой деятельности, дидактическое речеведение, прагматика, конфликтология.

В данной статье мы остановимся на актуальных вопросах современной лингводидактики по отбору и презентации содержания спецкурсов по речеведению и культуре речевой коммуникации.

Проблемы исследования теории речи в лингвистике и психолингвистике не новы /1/. Логика развития науки привела к становлению нового направления науки, которую называют речеведением/2/. Сложнейший феномен речи исследовался в самых различных аспектах, так как накопленные факты являются условием преобразования в отдельный, но смежный раздел лингвистики - теорию речи или речеведение. Объектом речеведения является речевая деятельность, аспекты которой достаточно обширны, соответственно разделы речеведения ещё исследуются и уточняются. Некоторые исследователи под термином речеведение понимают теорию распознавания речи в аспекте криминалистики (К.Потапова, Л.Златоустова и др). Итак, языковедение и речеведение – это не абсолютно разные разделы науки о языке, а это лишь разные аспекты анализа, во-первых, с точки зрения стабильности и системности языковых единиц, во-вторых, с точки зрения функционирования их в речевой деятельности. В данной статье мы представляем дидактический аспект речеведения. Фактически все теории, исследующие язык в человеке и показывающие человеческий фактор в языке, можно интегрировать в единую теорию – речеведение, что мы попытались использовать в учебных целях в дидактическом речеведении. Логика развития науки такова, что смежность фонетико-фонологического уровня, собственно фонетики и фонологии уже признанный в науке факт/2/. На лексическом уровне системный аспект исследуется в лексикологии, а речевой аспект – в функциональной лексикологии, или словоупотреблении. Системе грамматики смежной является функциональная грамматика, предложению как синтаксической единице соответствует высказывание. Стилистический уровень в системе языка рассматривается в теории текста, а речевой – в теории дискурса.

Предметом изучения в магистратуре являются структурные единицы речи, которые будут перечислены ниже и которые необходимо знать для

осознанного усвоения процессов понимания и порождения речи на втором языке. Кроме того, разделами речеведения, а это первая часть спецкурса «Культура речевой коммуникации», являются: а) **категории** вербальной коммуникации (внутренняя и внешняя речь, речевая деятельность (говорение, слушание, чтение и письмо) и смысловые единицы коммуникации (речевое действие, речевой акт, высказывание).

О двойственном характере объекта лингвистики писали и пишут многие ученые, начиная с основоположника общего языкознания В. Гумбольдта. Он выделил в речевой деятельности язык как продукт деятельности, названный им *Ergon*, и язык как деятельность - *Energeia*. Как известно, Фердинанд де Соссюр разграничил язык и речь путем двучленных противопоставлений. Дискуссии о целесообразности разграничения языка и речи, начавшиеся еще в 19 в. продолжают до настоящего времени.

Н.Ф.Алефиренко предлагает рассматривать соссюрскую дихотомию в трех аспектах: 1)гносеологическом, т.е. с точки зрения теории познания; 2)онтологическом, т.е. с точки зрения предметных свойств языка и речи;

3) прагматическом, т.е. с точки зрения применения языка как средства речевой деятельности /3,13/. При этом он рассматривает различия и сходства в характеристике языка и речи. Он обращает внимание на такие аспекты взаимосвязи, как типизация частных речевых актов, ведущая к общему. Язык абстрактен в своей конкретности, речь является формой выражения сущности. В прагматическом аспекте видим, что речь также социальна, как и язык,okkaзиональность ограничена до момента распространения и принятия нормы. Языковой код – это порождающее устройство, а речь его реализация /3,14/.

Современная наука вообще, в том числе и наука о языке, развивается в результате интеграции, привлечения знаний из других отраслей. Значит, современная наука интегративна. Антропоцентризм как особый принцип исследования заключается в том, что научные факты рассматриваются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в жизнедеятельности его, по их функциям в развитии человеческой личности./ 3 /. Говоря о тенденциях развития лингвистики, следует, на наш взгляд, остановиться и на современной интерпретации дихотомии язык и речь. Когда Ф. де Соссюр (или его ученики) впервые провозгласили известную фразу: «...единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя»/3/, то они акцентировали внимание ученых на выделение единиц языка, их отношений в системе. В соответствии с принципом редукционизма они выделяли «только моменты», т.е. отдельные элементы/3,209/. Но ни сам Ф.де Соссюр и никто из лингвистов впоследствии не отрицал, что в антиномии язык-речь одно предполагает другое. Такого подхода придерживаются многие современные лингвисты, в частности Н.В.Маслова, которая утверждает, смена парадигм не отрицает предыдущих достижений науки о языке /4,10/.

В современной антропоцентрической парадигме лингвистики есть направления, научные теории, в которых акцентируется связь языка с деятельностью человека, поэтому назрела необходимость изучить язык и речь с точки зрения их участия в познавательной деятельности человека. Развитие науки, вероятно, можно понять, если вслед за Т.Куном и И.П.Сусовым принять следующий тезис: меняются лишь акценты, и в центр внимания выдвигаются те стороны объекта, которые были ранее как бы неактуальными. Несмотря на различные подходы в понимании объекта и предмета исследования, современная наука о языке развивается в аспекте деятельностного понимания сущности языка. «Объектом изучения в языкознании, - считает Н.Ф.Алефиренко, является **речевая деятельность** (langage) не в узком смысле (психолингвистическом), а в широком смысле: языковые средства в процессах порождения речи и её понимания, в дискурсе и тексте. Это можно выразить формулой:

РД = язык (система + норма) + речь»/3,8/.

Разработанная нами программа спецкурса «Речеведение и культура русской речи» в системе полиязычного образования в Казахстане даёт представление, во-первых, об актуальных проблемах современной лингвистики и, во-вторых, имеет большое прикладное значение для осознанного выполнения самостоятельных заданий и самоактуализации по формированию навыков русской разговорной речи и формированию коммуникативно-дискурсивной компетенции.

При отборе содержания мы использовали векторный подход вслед за академиком В.Г. Костомаровым. Он считает, что «континуум стилевых явлений может исчисляться векторными полями»/4,67/. Отбор содержания для спецкурса мы осуществили с учетом коммуникативно-речевого вектора, под которым понимаем сложную связь речи с человеком, его мышлением, сознанием, с его разносторонней деятельностью, с ситуациями общения. Мы рассматриваем психолингвистическое, когнитивно-речевое, прагматическое и дискурсивное поле. Все эти поля объединяются в нашей программе в коммуникативно-речевое пространство. Предлагаемый нами подход, на наш взгляд, соответствует логике развития науки

Акцентируя внимание на коммуникативном аспекте, исследователи учитывают при этом связь языка и речи, мышления, сознания и значения, т. е. связь коммуникативной лингвистики с когнитивной.

С целью осознанного усвоения учебного материала в спецкурсе будут рассмотрены основные виды знаний: декларативные (знать что) и процедурные (знать как). Креативный и функциональный аспект процедурного знания, перевод декларативного знания в процедурное и обратно, а также типы представления знаний (фреймы, сценарии, планы и картина мира).

Знакомство с психолингвистикой и с ее понятиями будут способствовать осознанию онтогенеза и его основных этапов: становления речи детей,

обучения детей и взрослых, учет специфики восприятия и понимания теоретического материала, причины отсутствия устойчивой мотивации, вероятность слабой общекультурной подготовки. Недостаточный уровень развития обучающегося как субъекта учения: затрудняет беглое чтение на иностранном языке. Плохо развитая устная речь мешает восприятию и усвоению терминов и понятий. Отсутствие навыков обобщения и систематизации, противоречие между практическим характером будущей профессии и теоретической формой представления и изложения материала – вот проблемы, которые решаются в процессе изучения психолингвистического вектора речи.

Порождение речи и логические отношения в речевом акте и высказывании: конъюнкция, эквивалентность, импликация, дизъюнкция и отрицание. Логические законы в речевом акте и высказывании: закон тождества, закон противоречия, закон исключенного третьего, закон достаточного основания. Понятие и правила определения понятий, принцип дихотомического и трихотомического деления понятий. Одиночные понятия. Суждения и типы суждений. Логико-речевое доказательство в речевом акте и высказывании: умозаключение, тезис, аргументация, дедукция, индукция и аналогия.

Спецкурс по теории речи, или речеведению, вводится, как мы уже отметили, с целью осознания магистрантами тенденций развития современной лингвистики, в частности ее антропоцентрической парадигмы и с целью формирования коммуникативной компетенции учителя-словесника. Личностно-деятельностный подход предполагает субъектно-субъектные отношения и в школе, и в вузе. Такие отношения возможны, если учитель/преподаватель овладел демократическим стилем общения. Исследователи отмечают, что современной системе образования не хватает подлинно человеческих отношений из-за кризиса понимания реалий изменчивого и противоречивого мира, тем более что система образования не является сегодня единственным источником получения сведений о мире. Степень информированности обучающихся и их адаптированность к новым реалиям выше, чем это было три-пять лет назад. Значит, появление новых задач обучения обусловили выбор данного спецкурса с целью подготовки студентов к педагогической, социально-профессиональной и межкультурной коммуникации.

Речеведение связано со многими разделами языкознания, **в том числе и с прагматикой**. Предполагается знакомство студентов с теорией речевых актов, основоположниками которой являются Джон Л. Остин и Джон Р. Серл, описавшие то, как человек повседневно говорит. Усвоение схемы речевого акта и классификации речевых актов по – Серлу (репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы) позволит студентам понять истоки развития идей коммуникативного метода обучения и ситуативных заданий.

Речеведение тесно связано и с прикладной лингвистикой, так как когнитивный аспект, исследованный для компьютерной обработки знаний, использование компьютерного словаря позволяет понять когнитивную систему человека, что, безусловно, имеет большое значение в повышении эффективности познания для формирования коммуникативной компетенции.

Прикладной вектор связан с педагогикой. В профессиональной подготовке учителя русского языка как иностранного языка вопросы моделирования когнитивной функции языка (моделирование общения, структуры сюжета) и гипертекстовых технологий представления текста на современном этапе глобальной информатизации являются особенно актуальными. Педагогическая коммуникация осуществляется при общении с учащимися на уроках и с коллегами на педагогических советах, социальная - на родительских собраниях и при общении с представителями общественных организаций, а межкультурная - с коллегами - преподавателями иностранного языка, с представителями зарубежных стран. Магистрант, будущий учитель, выступает субъектом и объектом коммуникации одновременно. Он должен быть образцом в речевом общении на всех языках. Обучить правильной, точной выразительной речи может только тот человек, который сам компетентен во всех трех языках, на которых говорит и обучается. Поэтому необходимо усвоение студентами таких понятий, как дискурс и педагогический дискурс коммуникации, межкультурный контекст педагогической коммуникации, Основные виды вербальной деятельности педагога (говорение, чтение, письмо и слушание), типы педагогических ситуаций. Культура речи педагога, компетентность его при обучении и формировании целесообразной, правильной, логичной, уместной, точной и выразительной речи. Спецкурс «Речеведение как раздел лингвистики» читался и у будущих филологов в 2007/2008, 2008/2009 учебных годах. По плану научно-студенческого кружка мы обратились к студентам 4 курса педагогического факультета КазУМОиМЯ им.Аблай хана с просьбой заполнить анкеты и написать отзывы о прослушанных спецкурсах. Мы проанализировали анкеты, краткие отзывы и эссе 110 студентов. Ниже приводим данные по проведённому анкетированию, где требовалось отметить степень значимости спецкурса в становлении коммуникативной компетенции.

Таблица 1.Значимость (полезность) спецкурса.

Год	Курс	Кол-во	Не очень полезен	Полезен	Очень полезен	%
2007/08	3	50	-	10	40	75%
2008/09	4	60	-	8	52	86,6%

Как видим, отношение студентов к читаемым спецкурсам хорошее, но это, безусловно, не относится к тем студентам, которые по уважительным или неуважительным причинам не посещали занятия. Такие студенты не участвовали в анкетировании и не писали отзывов.

Анализируя отзывы и эссе, мы выделили из них те, в которых достаточно чётко определены цели курса. Например, в отзыве Уразалиевой Алии (цитируем без стилистических правок, изменений) написано, что «предлагаемый курс позволяет нам осознать жизненную необходимость изучения различных аспектов:

- помогает совершенствовать наши знания в области лингвистики языка и речи;
- заниматься более глубоко исследованием теории речи;
- стимулирует совершенствованию речевых навыков;
- воспитывает желание избавиться от недостатков в собственной речи;
- учит речевому мастерству, развивает мышление».

Студенты отмечают, что наиболее полезными в спецкурсе являются темы по педагогической конфликтологии, по деловым переговорам и ситуативные задания для подготовки к участию в переговорах, а также деловые игры-тренинги для подготовки к беседе по трудоустройству. Однако наличие в устной и письменной речи магистрантов речевых недочётов и ошибок, связанных с соблюдением этических и коммуникативных норм, появилась необходимость во включении соответствующих разделов по культуре речевой коммуникации. Именно поэтому усвоение этических норм очень актуально, так как во многих случаях они национальны: например, сфера общения на "вы" в английском и немецком языках уже, чем в русском. И поэтому обязательным условием хорошего владения русским языком является знание речевого этикета. "Роль этических норм в общении можно пояснить и на другом ярком примере. Сквернословие – это тоже "общение", в котором, однако, грубейшим образом нарушены именно этические нормы". (Л.К. Граудина) Этические и коммуникативные нормы - это механизмы, которые помогают согласовать все стороны общения. Этические нормы представляют систему защиты нравственных ценностей в любой культуре и регулируют их проявление в речевой деятельности. Этические не только требование вежливой формы общения, но и соблюдения допустимости или недопустимости конкретных явлений в общении с точки зрения высших ценностей. Главными ценностями являются Истина, Добро, Красота.

Еще один аспект культуры речи – коммуникативный. Язык выполняет разные коммуникативные задачи, обслуживает разные сферы. У каждой сферы общения свои требования к языку. Поэтому в коммуникативном аспекте речь должна идти о культуре владения разными функциональными разновидностями языка и о качестве речи. Коммуникативные нормы нацелены на обеспечение эффективности общения и соединяют стратегические и тактические цели и компоненты, которые обеспечивают

непрерывность и успешность общения. К стратегическим элементам относятся выбор цели, ситуации, партнёров, условий и предмета речи. В процессе реализации элементов стратегии проявляются тактические элементы: структурирование речи, воплощение плана речи и регулирование процесса общения. В реализации этих элементов особая роль принадлежит стилистическим фигурам.

Стилистические фигуры обозначают необычные синтаксические обороты речи, служащие ее украшением. Значение синтаксических фигур в том, что они индивидуализируют речь, придают ей повышенную эмоциональную окраску, усиливают ее выразительность, увеличивает силу ее воздействия на адресата. Насчитывается несколько десятков стилистических фигур, но можно ограничиться только теми фигурами, которые необходимы, потому что: а) они встречаются часто в любой публичной речи, в любом разговоре; б) эффективны и просты в употреблении.

Опытно-экспериментальная работа в 2009-2011 гг. показала, что участие в продуктивной речевой коммуникации нерусских магистрантов будет более осознанным и эффективным, если обучающиеся усвоят теоретические основы речевого общения на русском языке, то есть если обучающиеся знают правила и приёмы порождения и участия в коммуникации, прежде всего в учебном профессиональном дискурсе. Параллельно магистранты смогут углубить знания по теории нормы и будут участвовать в тренингах по предупреждению и преодолению речевых недочётов и ошибок в речевой коммуникации

ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2000.
2. St. Grzybowski, M.Olechnowicz, J.Wawrzynczak «Fonetyka, Fonologia, Pismo», -Warszawa, 1985. – с.10.
2. Коваль С.А., Модель коммуникативного акта в прикладных задачах речеведения. Communication act model in the applied tasks of speech science – koval@speechpro.com; proschina@speechpro.com.
3. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. – М., Флинта. Наука, 2009. – с.8
4. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и её современный статус. //Изв. АН РФ. Сер. Лит. И яз. 1884, №2. с.3-15.
5. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику. - М., Наука, 2007.
6. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. - М., Гардарики, 2005. – с.66-67.

О.С. САНГИЛБАЕВ, А.О. САНГИЛБАЕВА
**К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО АСПЕКТА
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Аннотация

В работе рассмотрена проблема повышения качества образования через анализ подходов различных исследователей, на основании чего сделан вывод, о том что качество образования определяется целым рядом параметров: образованностью (наличным объемом знаний, умений и навыков) и личностным ростом, который определяется такими показателями, как расширение кругозора, эрудиции учащихся, углубление познавательных процессов, волевое проявление учащихся в достижении определенного уровня знаний, развитие творческого потенциала и др. Вполне правомерно включить в их число сформированность ценностных ориентаций учащихся.

Еңбекте білім беру сапасын көтеру мәселесі түрлі зерттеушілердің тұжырымдарына дәнекерлене келесі қорытынды жасауға мүмкіндік берді, білім беру сапасы бірнеше құрамдастық бірліктермен анықталады (алған білімнің көлемі, икемділіктер және дағдылар) және тұлғаның өсуімен, дүниетаным өрісінің артуымен, оқушының эрудициясымен, таным үрдістерінің тереңдеуімен, еріктік шығармашылық мүмкіндіктерінің дамуы және т.с.с. Аталғандардың қатарына оқушылардың құнды бағдарларының қалыптасуын қосуға да әбден болады.

Annotation

Problem of improvement of education quality was explored through the analysis of methods of different researches in the work. According to this exploration there was made a conclusion that the quality of education bases on the following points: education (extent of knowledge, skills) and personal development, which are signified by such indices as broadening of student's outlook, erudition, extending of cognitive processes, student's straightforwardness in achievement of high standard of knowledge, development of creative potential, etc. It is quite objective to include also student's value system.

В наше время вопрос повышения качества образования является определяющим в деятельности педагогического коллектива школы. Вместе с тем в условиях реализации личностно ориентированной парадигмы образования речь должна идти о развитии личности, учете ее интересов, потребностей и возможностей. Следовательно, качество образования имеет социально-личностное значение.

Для решения проблемы повышения качества важно определить его показатели, которые неоднозначно трактуются в работах различных авторов. Сложность заключается в определении того, какие именно показатели следует включить и учитывать в образовательной деятельности школы.

Методологическим ориентиром для нас является категория «качество», рассматриваемая в философии как объективная и всеобщая характеристика объектов, предметов, явлений, обнаружившаяся в совокупности их свойств и принципиально отличающая данный объект, предмет или явление от других.

В Философском энциклопедическом словаре отмечается: «Качественная определенность предметов и явлений есть то, что делает их устойчивыми, что и разграничивает их и создает бесконечное разнообразие мира» /1, с.252–253/. Сравним мнения различных исследователей с целью выявления социально-личностной составляющей данной педагогической категории.

Составители словаря-справочника «Внутришкольное управление» качество образования трактуют «как совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества и заказчиков на образование», однако не раскрывают, что подразумевается под существенными свойствами и характеристиками /2/.

Но для того, чтобы говорить о повышении качества образования, очень важно определить эти свойства и характеристики. Вместе с тем мы обращаем внимание на то, что в данном определении говорится о социальном значении качества образования.

В.М. Полонский рассматривает качество образования как результат и полагает, что его характеризует «определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания» /3/.

Такое понимание качества образования требует конкретизации, а именно: каким должен быть уровень знаний и умений, по каким параметрам следует оценивать результаты умственного, физического и нравственного развития, с учетом того, что планируемые цели обучения и воспитания социально обусловлены. Социальные изменения закономерно повлекут за собой корректировку целей и задач воспитания.

В.П. Панасюк вводит иной подход к определению качества образования, рассматривая его как совокупность свойств, которая обуславливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств /4/.

Многозначность и небесспорность определений сущности понятия «качество образования» мы находим в книге С.Е. Шишова и В.А. Кальней «Мониторинг качества образования в школе».

Во-первых, авторы рассматривают качество образования как социальную категорию, которая характеризует состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности.

Во-вторых, качество образования, по мнению названных авторов, определяется совокупностью показателей, определяющих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения, содержание

образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

В-третьих, под качеством образования понимается «степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» /5/.

В предлагаемых определениях прослеживаются различные подходы к раскрытию сущности понятия. В первом случае говорится о состоянии и результативности процесса образования. Здесь нами усматривается взаимосвязь между качеством образовательного процесса, осуществляемого в учебном учреждении, и качеством образования как результата. Во втором определении авторы сводят качество образования к результатам учебной деятельности учащихся, не включая вопросы воспитания и тем самым подтверждают тот факт, что они подходят к раскрытию понятия с позиций знаниево-функциональной парадигмы.

Третье определение указывает на то, что качество образования С.Е. Шишов и В.А. Кальней отождествляют с качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением /5/.

Но что именно понимается под качеством образовательных услуг и в каком количестве они должны быть представлены школой – в работе не говорится. Мы предполагаем, что под качеством образовательных услуг авторы подразумевают качество образовательной деятельности школы.

П.И. Третьяков и Т.И. Шамова утверждают, что качество образования есть «равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата» /6/.

В.И. Андреев полагает, что качество образования – это «интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их» /7/.

Спектр показателей и признаков достаточно широк, среди них:

- 1) состояние здоровья;
- 2) уровень воспитанности;
- 3) уровень обучаемости;
- 4) интересы и склонности;
- 5) самоорганизация;
- 6) условия для воспитания и развития;
- 7) условия микросоциальной сферы.

Точка зрения В.И. Андреева по вопросу качества образования, по нашему мнению, достаточно противоречива, так как условия могут способствовать достижению определенного качества образования, но никак не являться признаком этого качества.

Тем более что сам автор, давая определение понятия «условие», пишет, что оно представляет собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применение элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ...целей» /7, с.460/.

Несколько отличную точку зрения на понимание сущности качества образования высказывает О.Е. Лебедев, считающий, что «под качеством образования следует понимать совокупность образовательных результатов, обеспечивающих возможность самостоятельного решения обучаемыми значимых для них проблем, для достижения которых требуется такое время, которое позволяет обучаемым заниматься и другими видами деятельности, значимыми для их развития» /8/.

Как видим, исследователь вводит наряду с другими такой показатель, как время, за которое достигается получение определенных результатов. Однако автор не говорит о том, какой временной период будет являться показателем качества образования.

Общеизвестно, что темп продвижения учащихся индивидуален; кто-то может усваивать знания в более быстром темпе, кто-то – в более медленном, но их достижения могут характеризоваться одинаковыми показателями (объем знаний, творческая активность и т.п.). Поэтому такой показатель, как наличие свободного от школьных занятий времени, по нашему мнению, не бесспорен.

М.В. Крулехт и И.В. Тельнюк рассматривают качество образования как «степень достижения поставленных образовательных целей и задач; удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых учреждением образовательных услуг». Вместе с тем названные авторы высказывают точку зрения о том, что качество образования имеет социальную сущность, так как определяется «гарантией семьи на предоставление возможностей выбора для ребенка «индивидуального образовательного маршрута» на основе разнообразия содержания, форм и методов работы с детьми; обеспечения социальной защиты ребенка от некомпетентных педагогических воздействий» /9/.

Не вдаваясь в полемику с названными выше авторами, хотим отметить, что отчасти их точка зрения совпадает с мнением других исследователей. Речь идет о понимании качества образования как результата.

Личностно ориентированная парадигма образования, где в центр ставится личность ученика, обуславливает необходимость рассмотрения качества образования как определенного результата с иных позиций.

Так, некоторые исследователи полагают, что первоначально следует по-новому раскрыть сущность понятия «образование». Не бесспорную мысль о сущности образования высказывают О.Е. Лебедев, Н.Ю. Конасова, С.А. Писарева, О.В. Акулова, Н.И. Неупокоева.

Следует при этом заметить, что их точка зрения в определенной мере основывается на мнении ведущих исследователей (В.В. Краевского, И.Я.

Лернера, М.Н. Скаткина) о рассмотрении образования как процесса педагогической организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества.

По мнению названных авторов, под образованием следует понимать «специально организованный процесс развития у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем на основе использования освоенного социального опыта, элементом которого является опыт самих обучаемых».

Как полагают эти исследователи, качество образования «выражается в способности решать проблемы, имеющие социальную и личностную значимость, ... определяется соответствием его результатов социальным ожиданиям и запросам личности». Наряду с данным определением говорится о новом качестве образования, которое означает «развитие у обучаемых способности к решению новых проблем» /10/.

В сущности, составители этой школьной программы сводят понятие «нового качества» образования к решению «новых проблем», группируемых ими по определенным признакам.

Так, *первая группа* проблем связана с принятием самостоятельных решений, принимаемых в ситуациях выбора.

Вторая группа проблем связана с информационной базой принятия решений, зависящих от способности осуществлять поиск, отбор, анализ и оценку необходимой информации.

Третья группа проблем касается правовой основы принятия и реализации решений с учетом действий норм и правил, подчас носящих ситуативный характер.

Четвертая группа проблем имеет отношение к реализации целей и осуществлению принятого решения на основе самоорганизации своей деятельности или взаимодействия с другими людьми.

Пятая группа проблем предусматривает оценку результатов деятельности и, прежде всего, способность человека самостоятельно оценивать их на основе сформированных умений определять критерии оценки.

Сложность оценивания качества образования по указанным параметрам (группам проблем), предлагаемым этими авторами, очевидна. Тем более, что сами авторы говорят об их постоянной изменчивости. Думается, что речь должна идти о таких показателях, которые позволяют объективно оценивать достижения в образовательном процессе и обеспечивают своевременное внесение необходимых корректив в управленческую деятельность с целью достижения оптимальных результатов.

В.В. Сериков считает, что образование, ориентированное на развитие личности, достигает своих целей в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности личности, её сил саморазвития. Личность рассматривается как «прежде всего персонализированная, самоопределяющаяся самость среди других, для других и тем самым для себя» /11, с.5/.

В качестве результата деятельности ученый видит развитие личностных функций обучающихся. Он полагает, что собственно личностные функции обучающегося «включаются» в образовательном процессе в том случае, когда когнитивная ориентировка не может обеспечить активную позицию ученика в структуре учебной ситуации. К личностным функциям В.В. Сериков относит:

- мотивацию (принятие и обоснование деятельности);
- опосредование (по отношению к внешним воздействиям);
- коллизии (видение скрытых противоречий действительности);
- критику (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм);
- рефлекссию (конструирование образа Я);
- смыслотворчество (определение системы жизненных смыслов);
- ориентацию (построение индивидуального мировоззрения);
- обеспечение (творческого характера любой деятельности);
- самореализацию (стремление к признанию своего Я окружающими);
- обеспечение уровня духовности жизнедеятельности /11. с.85/.

Неординарную точку зрения высказывают С.Г. Вершловский, В.В. Вершинина, Е.Г. Королева, М.Д. Матюшкина, И.А. Персиянов, Н.А. Юдина, которые считают, что таким показателем может являться готовность к взрослой жизни. При этом готовность «находит свое выражение в ценностных ориентациях молодых людей, т.е. осознании ими желаемых материальных и духовных благ, образа жизни, выборе предпочитаемых нравственных норм» /12/.

О сформированности ценностных ориентаций, полагают названные авторы, можно судить на основе оценок готовности молодых людей:

- а) к самостоятельной познавательной деятельности, последующему образованию;
- б) к сознательному выбору профессии;
- в) к личной (семейной) жизни;
- г) к разумной организации своего досуга;
- д) к сохранению здоровья;
- е) к общественной (гражданской) жизни.

Анализ точек зрения различных исследователей позволяет сделать вывод, о том что в большей мере философскому пониманию категории качества соответствует точка зрения тех исследователей, которые полагают, что качество образования определяется целым рядом параметров: образованностью (наличным объемом знаний, умений и навыков) и личностным ростом, который определяется такими показателями, как расширение кругозора, эрудиции учащихся, углубление познавательных процессов, волевое проявление учащихся в достижении определенного уровня знаний, развитие творческого потенциала и др.

Вполне правомерно включить в их число сформированность ценностных ориентаций учащихся. Эти показатели будут содействовать и успешной социализации учащихся.

Следовательно, рассматривая качество образования как результат осуществляемого в школе учебно-воспитательного процесса и определяя его существенные показатели, мы должны учитывать его социально-личностное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь /Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г. Панов.– М.: Сов. энциклопедия, 1983.– 840 с.
2. Словарь-справочник. Внутришкольное управление /Под ред. А.М. Моисеева. –М., 1998.
3. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по законодательству РФ об образовании.– М., 1995.
4. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса. –СПб., 1998. –с.17.
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. –М., 1998.
6. Третьяков П.И., Шамова Т.И. Управление качеством образования - основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы //Завуч. 2002. № 7. –с.67-72.
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для саморазвития.– Казань, 2000.
8. Лебедев О.Е. Управление качеством образования (материалы к учебным занятиям.– СПб., 2004.
9. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. –М., 2002.
10. Школьная программа управления качеством образования в условиях его модернизации. Рекомендации по формированию школьных программ достижения нового качества образования. –СПб., 2004.
11. Сериков В.В. Личностный подход к образованию: концепция и технологии. –Волгоград, 1994.
12. Социальный портрет выпускника петербургской школы. Выпускник 2003 //Вестник ОИРШ. № 22 (1). 2003.– С.3-50.

Г.К. ШОЛПАНҚҰЛОВА

ПӘНАРАЛЫҚ БІЛІМ КЕҢІСТІГІН ҚҰРУ

Аннотация

Бұл мақалада пәнаралық білім кеңістігін құру мәселесі қарастырылады. Пәнаралық байланыстың дидактикалық, педагогикалық және

психологиялық шарттары бөлініп көрсетіледі. Сонымен қатар мәселеге жан-жақты талдау жасалады.

В данной статье рассматривается проблема создания междисциплинарного пространства образования. Выделяются дидактические, педагогические и психологические условия междисциплинарной связи, а также дается глубокий анализ по проблеме.

Annotation

This article discusses the problem of creating interdisciplinary space education. Provided didactic, pedagogical and psychological conditions of interdisciplinary communication, and provides an in-depth analysis on the issue.

Түйін сөздер: қоғам, білім, пәнаралық байланыс, пәнаралық білім кеңістігі, интеграция, пәнаралық байланыс қағидалары, білім беру модернизациясы.

XXI ғасырда білім беру жүйесінде жаңа білімдік жүйе, педагогикалық инновацияларға негіз болатын ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың маңызы мен рөлі, индустриалды қоғамнан постиндустриалды ақпараттық қоғамға өтуде білімді құру мен тарату үрдісі негізгі өзек (түйін) болып табылады. Сонымен бірге қоғамдық дамуда білім рөлінің күшеюі, ақпараттың негізгі капиталға біртіндеп айналуы қазіргі әлемнің әлеуметтік өмірі құрылымында білім берудің рөлін өзгертеді.

Осыған байланысты білім беру экономиканың ғана емес, тұтас алғанда қоғамның жаңа сапасын қалыптастырудың маңызды факторы ретінде кеңейді. Қазақстандық білім беру жүйесі дамыған елдердің білім беру жүйесімен бәсекелестікке қабілетті, бірақ оның мәні – егер, жан-жақты әрі терең білім беру модернизациясы жүзеге асырылмаса, оған қажетті ресурстарды бөліп, оны тиімді пайдаланудың механизмі ойластырылмаса тез жойылуы мүмкін.

Модернизация – қазіргі талаптарға сәйкес жетілдіру, жаңарту, өзгерту.

Тарихи-педагогикалық талдау көрсеткендей, «модернизация» ұғымы білім беру саласында қолданылып келеді. Бүгінде ол әсіресе әлеуметтік-философиялық мазмұнға ие болып, қоғамдық дамудың ерекше тәсілін, мақсатқа бағытталған басқарушылықты белгілеп көрсетеді.

Қоғамды модернизациялау үшін білім берудің басымдылығы - нарықтық ортада өсіп келе жатқан ұрпаққа өзінің және қоғамның жағдайына жауапкершілікті, әлеуметтік дағдыларды, экономикалық және әлеуметтік қатынастар саласында практикалық біліктілікті меңгеру, құндылықтарды қалыптастыру арқылы әлеуметтенуді жеңілдету.

Білім беру модернизациясы біріншіден, Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық және мемлекеттік-саяси жағдайының дамуына бейімделуі

керек; екіншіден, әлемнің дамыған елдерінде жинақталған білім беру саласының модернизациясы тәжірибесін меңгеруі тиіс. Оның стратегиясында негізгі нәтиже ретінде мектеп бітіруші жастардың дайындығы мен қабілетін ашу, өзінің жағдайы сияқты қоғамның да жағдайына жеке жауапкершілікті алу қарастырылады.

Сондықтан Қазақстан Республикасында бұл саладағы басымды бағыттар ретінде білімнің сапасы; білімнің қолжетімділігі; білімнің тиімділігі ерекше атап көрсетіледі. Сонымен бірге білім беру саясаты оны дамытудың әлемдік тенденциясына сай келетініне мән беріледі.

Қазақстандық және шетелдік мектепте пәнаралық оқытудың бай тәжірибесі жинақталғаны белгілі. *Пәнаралық байланыс* - қазіргі дидактиканың кешенді мәселесі.

Осы тұрғыдан алғанда, білім беру модернизациясы бағыттарының бірі мектеп практикасында қосымша новацияны ендірудің қажеттілігінен туындаған жалпы білім беретін мектептің жоғары басқышын пәнаралық білім кеңістігін құру арқылы кәсібилендіру болып табылады.

Педагогикалық теория мен практикада көрсетілгендей, қосымша инновациялық өзгерістерге:

- кәсіп алды дайындау шеңберінде таңдау бойынша курстар ендіру;
- кәсіби оқытуды таңдауға дайындау бойынша жоғары сынып оқушыларына кәсіптік бағдар және ақпараттық жұмыстар ұйымдастыру;
- негізгі мектептің екінші басқышын бітіретін оқушыларды аттестациялаудың тәртібі мен процедурасын өзгерту;
- кәсіптік мектепке түсетін оқушыларды рейтингтік бағалауды таңдаған кәсібіне сәйкес таңдау бойынша міндетті емтихан, мұның барлығын жеке іс-әрекетін толықтыратын «портфолиоға» салу және т.б. жатады.

Демек, арнайы мектеп пен кәсіп бойынша әр алуан сыныптардың пайда болуы мектептік курстардың орны мен рөлі туралы жаңаша қарауды талап етеді. Алғашқыда (профилем) кәсіп белгілі бір пән бойынша білім беруді күшейту деп түсінілді. Оқытудың пәндік кәсібилігі мәселесі орта білім беру деңгейінде талас тудыратын мәселе. Кәсіби оқыту оқытудың дифференциациясы мен индивидуализациясының құралы болып табылады.

Пәндік-бағдарланған курстар бағдарламасы базалық жалпы білімдік бағдарламаның жеке тақырыптарын тереңірек қарастырады. Бұл курстардың аналогиясы базалық бағдарламаның тұтастығын бұзбай, толықтыратын дәстүрлі факультативтер болады. Мектеп пәндік-бағдарланған бағыттағы курстарды дайындау үшін өзінің шығармашылық тәжірибесін пайдалануға болады.

Пәнаралық курстар дәстүрлі оқу пәндер шеңберінен шығуды ұсынады. Ол оқушыны пәндер бойынша синтезді талап ететін кешенді мәселелер мен міндеттермен, әр түрлі кәсіптік салада оларды дайындаудың тәсілдерімен таныстырады.

Бұл курстардың міндеттері:

- қазіргі кәсіптер әлемінде оқушыларға бағдар беру үшін база құрастыру;
- мамандардың іс-әрекет түрлерімен практика жүзінде таныстыру;
- оқушының мотивациясын қолдау.

Мектептік білім берудің басымды бағыттарының бірі оқушының болашақ практикалық іс-әрекет интеграциясы болып табылады. Пәндердің терең пәнаралық байланысы қолданбалы бағытын күшейтеді, оқушыға пәндердің өзара әрекеттесігінің тиімділігін көрсетеді.

Пәнаралық білім кеңістігін құру мәселесі инфокоммуникациялық технологияны қолданумен үрдісті технологиялық қамтамасыз етеді. Ол білім алушы тұлғасының мотивациялық қажеттілігін, интеллектуалдық және шығармашылық ерекшелігін, оқу материалын құрылымды және мазмұнды ұйымдастыруға бағытталған құралдарды білдіреді.

Педагогикалық және ақпараттық технологияның интеграциясы білім алушының мотивациясына мүмкіндік береді. Оны қолданудың қажеттілігі мен мақсаттылығы көптеген жалпы педагогикалық және әдістемелік зерттеулер мен алдыңғы қатарлы тәжірибелермен дәлелденеді (И.Д.Зверев, В.Максимова, А.Я.Данилюк, Р.Г.Лемберг, А.А.Бейсенбаева Ә.Мұхамбетжанова, т.б.).

Ғалымдар С.И.Архангельский, В.С.Гершунский, Б.Ф.Ломов және т.б. компьютерлік технологияны қолданудың психологиялық-педагогикалық негізін қалаған.

Инфокоммуникациялық технологияларды оқыту құралы ретінде пайдалану ортада әр түрлі пәнді оқыту жағдайында педагогикалық үрдістің психологиялық-педагогикалық және ғылыми талаптарын қамтамасыз етеді.

Пәннің жалпы білімдік мақсатының бірі қоғам мен табиғатта ақпараттық үрдістерді, әлем бейнесін тұтас қабылдауға мүмкіндік туғызатын пәнаралық байланысты күшейту болып саналады.

Осы тұрғыдан, қазіргі білім берудегі пәнаралық білім кеңістігінің маңызды мақсаты:

- пәнаралық білім негізінде өзін-өзі ұйымдастыру дербестігін қалыптастыру;
- пәнаралық байланыс арқылы жоғары құқықтық мәдениетін қалыптастыру;
- пәнаралық білім кеңістігі ынтымақтастыққа дайындығын, жасампаздық іс-әрекеттерге қабілеттілігін дамыту;
- толеранттылық, өзгенің пікіріне шыдамдылық, диалог жүргізе алу және т.б. интегративті қасиеттерін қалыптастыру және жетілдіру және т.б. болуы тиіс.

Пәнаралық қағидасының әрекеті барлық оқу пәндеріне таралады, әрбір тақырыпты оқу басқа пәндермен байланысты тудырады. Ол оқыту үрдісіне әсерді күшейтеді, оқыту мазмұнын, субъектілерінің мінез-құлық формасын, қарым-қатынасын өзгертеді.

Пәнаралық байланыс – оқытудың пәндік жүйесінде бөлшектелген білім, олардың синтезінің қажеттілігі және оның адам өмірі мен еңбек іс-әрекетінде практикада кеңінен қолдану арасында қарама-қайшылық тудырады. Әр түрлі пән саласынан білімді кешенді қолдану күрделі техникалық және технологиялық міндеттерді шешудің заңдылығы.

Білімді кешенді қолдану біліктілігі мен олардың синтезі қазіргі жағдайда адамның кез келген іс-әрекетіне шығармашылық тұрғыдан бір ғылымның басқа ғылымға идеяларын алмастырады. Мұндай біліктілікті меңгеру - ғылым мен практика интеграциясы тенденциясының анықталуымен және пәнаралық байланыс көмегімен шешілетін мектептің көкейкесті әлеуметтік міндеті.

Пәнаралық байланыс принципі басқада оқыту принциптері сияқты әрбір оқу пәнінде жалпылық сипатты меңгеріп, жүзеге асырылады. Пәнаралық байланыс принципі оқыту принциптерінің жиынтығы, бұл пәнаралық байланысты жүзеге асыруды жоспарлау үшін дидактикалық негіз болып табылады.

Қазіргі кезеңде педагогикалық білім беру жүйесіне пәнаралық байланысты ендіру тенденциясы айқындалды. Мұнда білім беру үрдісі пәнаралық мазмұнға, оқытудың интеграцияланған формасына, әдісі мен құралына негізделеді.

Сонымен бірге пәнаралық байланыс оқушылардың жүйелі, диалектикалық ойлауын қалыптастыру үшін олардың білімін фундаментализациялаудың алғы шарты білім интеграциясы принципі болып табылады.

Н.И.Резник пәнаралық байланыс негізінде қалыптасуға мүмкіндік беретін жалпы дидактикалық, педагогикалық және психологиялық шарттарды бөліп көрсетеді:

- білім алушыларды пәндерден ұғымдарды нәтижелі меңгеруге дайындайтын ұғымдық аппараттар базасына сүйенуге келісімділік;
- ұғым пәннен пәнге өтуде жаңа мазмұнмен толықтырылып, жаңа байланыстармен байытылады, ұғымды дамытуда сабақтастық пен үздіксіздікті қамтамасыз етудің қажеттілігі;
- жалпы ғылыми ұғымдарды интерпретациялаудың, өзіндік түсіндірудің бірлігі және т.б.

Осыдан ғылыми факті, сол объектіні әдіснамалық тұрғыдан және логикалық семантикалық талдаудың жалпылығы бойынша пәнаралық байланыстың барлық түрлері бірдей болады.

Пәнаралықты жүзеге асыруда жалпы қабылданған дидактикалық мәнділік ақпаратты өзара қолдану, әлемнің материалдық бейнесіне бірегей көзқарастар жүйесін қалыптастыру болып табылады.

Пәнаралық байланыс негізінде жаңа ақпараттық технологияны қолдану педагогика, психология және информатика ғылымдарының тоғысуы арқылы болады. Пәнаралық оқыту оқушының іс-әрекет түрінің мазмұнынан оның

әрекет тәсілдерін күрделендіреді, әр түрлі пәннен білімді қолдану үрдісінде бағалап талдауы қалыптасады.

Сондықтан, барлық іс-әрекет түрлерінің өзара байланысы жаңа білімді меңгеруді ғана емес, тұлғаның басқада сапаларын дамытады. Бұл өзара байланыста іс-әрекеттің әрбір түрінің пәндік ерекшелігі көрінеді, өзара толықтыру жүреді. Іс-әрекеттің мұндай шартында әр оқушы өзінің индивидуалды қажеттілігін табады, шығармашылық күшін дамытады.

Қазіргі білім беру жүйесінің өзіндік ерекшелігі, ол білім алушыны біліммен ғана қаруландырып қоймай, онда жаңа білімді меңгеруі, өздігінен білімін көтеру біліктілігі мен дағдысы үшін мүмкіндік жасайтын, үздіксіз дербес және шығармашылық тәсілді қалыптастырады.

Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық тенденциялары мектептік білімнің мақсатын, саналы түсінуді, білім беру нәтижесін жаңаша жоспарлауды және қалыптастыруды талап етеді.

Қазіргі білім беру үрдісінің стратегиялық мақсаты тұлғаны дамыту, оның тұлғалық, жалпыадамзаттық, кәсіби құндылықтар жүйесін қалыптастыру болып табылады.

Пәнаралық оқыту жағдайында жеке тұлғаның интеллектуалды, мәдени дамуы, зерттеушілік дағдысының қалыптасуы, тұжырымдық ойлауы дамиды. Демек пәнаралық байланыс оқытудың дүниетанымдық әлеуетін арттырып, оқушының танымдық қызығушылығының сапалы өсуіне әкеледі.

Қорыта келгенде, ғылымдағы пәнаралық байланыс тәсілі және пәнаралық оқытуды ұйымдастыру мәселесі оның дамуының теориялық-әдіснамалық негіздерін айқындауға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Архангельский С.И. Социально-этические проблемы теории личности. –М.:Мысль, 1974. – 219 с.
2. Гершунский В.С. Философия образования для XXI века.-М.,1998.-528с.
3. Зверев И.Д. Интеграция и «интегрированный предмет». // Биология в школе. – М., 1991 - № 5 С. 46-49.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988.-192с.
5. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки.– Алма-Ата: Мектеп, - 1964. -140с.
6. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Монография. –Алматы: Ғылым, 1998.-225с.
7. Мұхамбетжанова Ә. Бастауыш білімнің интеграциясы арқылы оқушыларда дүниенің ғылыми бейнесін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздері. –Алматы, 2001.

О. Л. ФРОЛОВА
**ВОЛОНТЕРСТВО КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ БУДУЩЕГО
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Аннотация

Участие студентов в волонтерской деятельности способствует их профессиональному становлению. Общекультурная, методическая и специальная подготовка определяют и дополняют показатели готовности студентов к будущей социально-педагогической деятельности.

Волонтерлік – болашақ әлеуметтік педагогті кәсіби қалыптастыруды дайындаудың формасы. Жалпымәдени, әлеуметтік және арнайы дайындық студенттердің болашақ әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекетке даярлау көрсеткіштерін анықтайды және толықтырады.

Annotation

When students participate in volunteer activities, it will assist their professional standing. The culture, methods, and special preparation will help define and supplement the model of future social-pedagogical activity.

Ключевые слова: волонтер-студент, волонтерская деятельность, готовность, компоненты профессиональной подготовки, социальный педагог.

Корни добровольчества, волонтерства уходят в глубь российской истории, когда россияне, воспитанные на морально-этических традициях православия, считали своим долгом оказывать безвозмездную помощь всем нуждающимся (поддержка ближнего людьми разных классов и сословий, сборы пожертвований на строительство школ, больниц, храмов и др.) /1/. Официальные благотворительные и попечительские общества появились в России уже в середине XIX века. В это же время отмечено зарождение добровольчества за рубежом, в Великобритании, основателем которого считается пастор С. А. Барнет, использовавший волонтерскую работу студентов для улучшения условий жизни обнищавших рабочих бедных окраин Лондона. В XX веке благотворительностью и развитием волонтерства занимается множество организаций разных стран. В 1990 году на XI конгрессе Международной ассоциации добровольцев была принята Всеобщая декларация добровольцев и определены цели добровольческого движения.

Понятиям «волонтер», «доброволец» дано множество определений. «Волонтер (от франц. volontaire) – доброволец, гражданин, осуществляющий благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах

благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» (закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 г.); «Доброволец – гражданин, добровольно берущий на себя какую-либо трудную работу, обязательство. Добровольчество – общественная работа добровольцев, добровольное участие в чем-нибудь» /2/; «Волонтер – создание будущего, гражданин мира, шанс человечества на выживание. Волонтеры – это люди, работающие в какой-либо области по своей воле, согласию, а волонтерское движение – свободные союзы людей, объединенные каким-либо интересом»/3/. Таким образом, основной мотив волонтерской, добровольческой деятельности – быть социально полезным конкретному человеку, обществу в целом.

В условиях финансово-экономического кризиса страны современное российское общество переживает период напряженной социально-политической обстановки, обострение отношений между людьми как следствие социального расслоения общества. В это время усилия отдельных добровольцев, волонтерских объединений становятся особенно необходимыми для обеспечения нормальной жизнедеятельности отдельных категорий граждан, попавших в трудные жизненные ситуации.

Особое внимание уделяется социальному воспитанию и формированию гражданской позиции молодежи, где наиболее эффективным инструментом этой работы признается развитие молодежного добровольчества. Медведев Д. А. отметил: «Необходимо создать программу, ...которая бы включала возможности использования различных новых механизмов по так называемому добровольчеству, или волонтерскому движению. Для нас эта тема новая, очень нужная в свете предстоящих больших событий»/4/. Нужны добровольцы, готовые к бескорыстному служению людям и обществу. «Добровольческое движение способствует: гуманизации отношений в обществе, развитию партнерского ответственного взаимодействия, умений и навыков добровольцев, удовлетворению их потребности в общении и самоуважении, изменению мировоззрения, осознанию полезности и значимости выполняемой деятельности» /5/.

Опыт активной волонтерской деятельности в Северо-Восточного государственного университета насчитывает более десяти лет. В процессе учебной и вне учебной деятельности студентов создаются предпосылки для укрепления и введения в практику добровольческих студенческих инициатив, развития добровольчества. Волонтерская работа проводится, как правило, под руководством заместителя декана, кураторов академических групп, преподавателей специальных курсов и направляется ими. Волонтерская деятельность студентов проводится в сотрудничестве с Отделом по внеучебной деятельности ВУЗа, Управлением по делам молодежи, руководителями образовательных, социальных учреждений, учреждений здравоохранения, общественных организаций. Приглашаются представители СМИ для привлечения широкого общественного внимания к

волонтерской деятельности и инициативам продвижения в обществе филантропических идей и ценностей, информирования граждан о результатах деятельности студентов-волонтеров.

Студенты участвуют в различных направлениях волонтерской деятельности:

- выполняют разовые поручения (проведение субботников на участках дошкольных общеобразовательных и социальных учреждений, оказание адресной помощи ветеранам ВОВ, пенсионерам, людям с ограниченными возможностями и др.);

- участвуют в городских акциях, акциях ВУЗа и факультета: «Если не я...», «Капля крови», «Дети – наше будущее», «День открытых сердец», «Сделай добро просто так» (донорство крови для медицинских учреждений, сбор вещей, гигиенических принадлежностей, игрушек, канцелярских товаров, книг для нуждающихся социальных учреждений, прихожан епархии Русской Православной Церкви и т. п.);

- разрабатывают сценарии и проводят спортивно-оздоровительные, познавательные, театрализованные мероприятия в дошкольных и средних общеобразовательных учреждениях, «Доме для ветеранов войны и труда», «Социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних», детских домах, Социально-педагогическом центре;

- проводят беседы, направленные на предотвращение конфликтов, развитие идей терпимости (толерантности) в обществе; тренинги «За здоровый образ жизни», направленные на профилактику курения алкоголизма, употребления наркотиков и т.п., для школьников, учащихся ПТУ и др.;

- проявляют творческое отношение к организации и проведению праздников: являются активными участниками городских праздничных концертов и театрализованных представлений, факультетских, университетских и межвузовских студенческих мероприятий.

Это далеко не полный перечень выполняемых студентами-волонтерами работ. Список участия студентов в разрешении различного рода проблем для населения города с каждым годом увеличивается и это свидетельствует, с одной стороны, о возрастании количества нуждающихся граждан в оказании им какой-либо помощи, с другой, – о необходимости пополнения рядов волонтерского движения новыми представителями, для оказания посильной помощи тем, кто в ней нуждается.

Результатом участия в волонтерской деятельности студенты Северо-Восточного государственного университета (СВГУ) видят понимание возможности и собственной способности изменить что-то в обществе и окружающем мире в лучшую сторону. Возможность увидеть результаты своего собственного труда формирует у молодого человека привычку, потребность в деятельности, приносящей видимые положительные

изменения, и способствует закреплению такой потребности в будущей профессиональной деятельности.

Качество волонтерской деятельности, по мнению исследователей зависит от уровня подготовленности студента-волонтера. По определению, подготовка – формирование и обогащение установок, знаний и умений, необходимых индивиду для адекватного выполнения специфических задач /6/. Следовательно, подготовить – сделать что-нибудь для организации, обучить, дать необходимые знания. Подготовка рассматривается как формирование готовности к чему-либо.

Категорию «готовность» исследователи понимают как:

- «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-нибудь» (Д. Ушаков);
- «состояние, при котором все сделано, все готово» (С. И. Ожегов);
- «интегральное образование, включающее в себя определенные способности, направленные на достижение положительного результата» (Е. П. Белозерцев);
- «определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность ценностной системы и операционально-поведенческих качеств» (Я. Л. Коломенский).

Рассмотренные определения позволяют выделить основные компоненты подготовки будущего социального педагога:

а) общекультурную подготовку, выполнение норм этики, сформированность рефлексивных способностей, потребность в совершенствовании значимой деятельности, саморазвитие;

б) методическую подготовку, включающую наличие знаний в области выполняемой деятельности, свободное владение методами и приемами работы, умение подбирать формы взаимодействия с людьми в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями;

в) специальную подготовку, предполагающую наличие знаний, полученных в результате изучения дисциплин предметной подготовки, специальных дисциплин, факультативных курсов, а также практических умений, полученных в процессе прохождения практических занятий и педагогических практик.

Таким образом, результатом готовности студентов к будущей социально-педагогической деятельности можно считать усвоение всех компонентов подготовки (общекультурной, методической, специальной).

Анализ наблюдений за деятельностью студентов позволяет выявить некую закономерность: количество выполняемой волонтерской работы студентами увеличивается с изучением специальных педагогических дисциплин и дисциплин предметной подготовки, получением педагогических навыков при прохождении ими различных видов практик. Следовательно, количество выполняемой волонтерской работы студентами увеличивается с уровнем их образованности.

В условиях протекающего финансово-экономического кризиса, который в большей степени затронул слабозащищенные слои населения, сам факт наличия студентов-волонтеров и результаты волонтерской деятельности могут свидетельствовать об их значительном вкладе в решение социальных проблем граждан страны.

Работа с различными категориями людей, испытывающих те или иные затруднения в жизни, требуют от человека значительных затрат душевных сил, высоких моральных и других качеств, в соответствии с гуманистическими требованиями профессии и общества. В последние годы для студентов специальности «Социальная педагогика» дополнительно вводится изучение факультативных курсов, таких как «Волонтерская работа с детьми группы риска» и др. Считаем, что профессиональная подготовка студентов в процессе обучения способствует их эффективной профессиональной социализации – усвоению системы установок, норм и ценностей, соответствующих осваиваемой профессии.

Участие студентов в волонтерской деятельности способствует становлению их высокой гражданской позиции, формированию нравственных качеств и коммуникативных навыков, развитию социального интеллекта и творческих способностей, приносит удовлетворение от положительных результатов своего труда и, таким образом, способствует повышению профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Л. К. Добровольчество и профессиональная социализация социальных педагогов и работников/ Социальные технологии исследования. –2008, № 5.
2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т.1/ Под ред. Проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА, 1996.
3. Соломахина Л.А. Теоретические аспекты функционирования волонтерского движения / Теория и практика физической культуры. –2009, № 11.
4. Зимова Ю. К., Денисова, Е. Н. Развитие молодежного добровольчества в субъектах Российской Федерации/ Молодежь и общество. –2010, № 2.
5. Кудринская Л. А. Добровольческий труд в современной России: Монография.– Омск: Издательство ОмГТУ, 2005.
6. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

И.В. КОРОВАЙКО

РИТОРИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативных умений учащихся. Автор предлагает рассматривать риторику в качестве базы для интегрированного обучения в начальной школе. Под «риторизацией» понимается овладение различными способами речевой деятельности как учениками, так и учителями.

Мақалада оқытуды риторизациялаудың жалпы идеялары негізінде оқыту материалдарының интеграциясын құрайтын бастауыш мектептің жаңа әдістемелік моделінің нұсқасы ұсынылған.

Annotation

In the present article the variant of the new methodological model of the primary schooling is represented in which the integration of the process of teaching is based on the basis of the general idea of rhetorization of teaching.

Совершенствование системы школьного образования ставит перед методикой начального обучения целый ряд сложнейших задач, одна из которых - реализация развивающих и воспитывающих функций обучения. В этих условиях особое значение приобретает проблема совершенствования речевых навыков учащихся начальных классов. Ее значимость определяется целым рядом факторов:

- во-первых, развитие речи определяет успешность обучения и воспитания, является приоритетным в процессе формирования и развития личности. Умение вести диалог становится одной из основных характеристик личности ученика.
- во-вторых, чем активнее учащиеся совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем лучше уровень их познавательных возможностей и культуры.
- в-третьих, речь представляет собой средство воздействия на сознание, мировоззрение, выработку норм поведения и формирования вкуса.

Развитая речь является одновременно и целью и средством обучения. Целью – потому что одной из задач начального обучения является овладение ребенком умениями практически пользоваться языком. Средством – потому что обучение в школе и овладение знаниями осуществляется с помощью языка. Педагогические и психологические исследования, а также школьная практика показывают, что многие трудности усвоения школьной программы связаны с несовершенством речевого развития учащихся. Исследователи речи детей школьного возраста установили, что связная устная речь у них развита недостаточно (Гвоздев А.Н., Ладыженская Т.А., Львов М.Р., Никольская Р.И., Рождественский Н.С., Сорокина Г.И., Шпунтов А.И. и др.).

Более того, в школе дети нередко теряют такие особенности устной речи, свойственные им в дошкольном детстве, как раскованность, непринужденность, эмоциональность. Между тем, исследования в этой области фактически остановились на проблеме формирования цельности и связности речи, недостаточно разработана концепция взаимосвязи развития речи с развитием мышления, нравственной стороны личности, которое представляет более широкое явление, чем развитие связной речи. Традиционное обучение не способно решить эту задачу.

Анализ нормативных документов, определяющих содержание образования в начальной школе, показал, что, несмотря на четко сформулированные требования к качеству речевой подготовке учащихся, в процессе предметного обучения далеко не всегда ставятся задачи по развитию коммуникативных умений. Программа по дисциплине «Русский язык», реализуемая в школах, занимает небольшое количество часов, отличается недостаточно выраженной коммуникативной направленностью, а также некоторой разобщенностью между теоретическими знаниями в области культуры речи и конкретными коммуникативными ситуациями. Нами были проанализированы риторические возможности учебных дисциплин начальной школы. Анализ показал, что в практике преподавания учебных дисциплин для начальной школы преобладают задания на формулировку ответов на вопросы, составление различных связных устных и письменных высказываний, рассуждения по проблеме урока, высказывания на сравнение, классификацию, систематизацию и обобщение. Развитие коммуникативных умений отходит на второй план, что было подтверждено и низкими показателями контрольных данных по уровню развития связной устной речи учащихся.

Данное противоречие обусловлено следующими несоответствиями:

- между необходимостью развития коммуникативных умений и недостаточным научно-теоретическим обоснованием проблемы их развития в процессе преподавания отдельных дисциплин;
- между потребностью обоснования необходимых и достаточных педагогических условий, направленных на развитие коммуникативных умений учащихся и недостаточной разработанностью данной проблемы;
- между использованием форм, методов, приемов работы, направленных на развитие коммуникативных умений учащихся начальных классов, и отсутствием программно-методического обеспечения для их реализации.

Недостаточная разработанность данной проблемы, ее практическое значение послужили основанием для исследования риторизации как основы интеграции начального обучения. «Риторизацию» применительно к начальной школе мы понимаем как «овладение различными способами речевой деятельности как учениками, так и учителями» (Н.А. Ипполитова). Риторизация дает понятие культурной ценности предметного знания в непосредственной взаимосвязи с духовным становлением личности,

обогащением ее внутреннего мира, создает условия для овладения качественной стороной общения.

К сторонникам возрождения традиционной риторики как «искусства красно говорить» с учетом новых научных достижений можно отнести значительную часть ученых, занимающихся преподаванием риторики (В.И. Аннушкин, С.Ф. Иванова, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская и др.), а также методологи риторики (С.И. Гиндин, В. Рождественский, Е.А. Юнина и др.).

Процесс формирования риторической компетенции – длительный и сложный. Он начинается ещё в начальной школе, когда закладываются умения, связанные с повседневным общением. Развитие речи младших школьников связано с изменением мышления и понимания учащихся. От доминирования наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного уровня развития и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется, в процессе овладения речью, через речь, проявляются в речи. Происходит усвоение и активное использование речи как средства мышления, обучение и развитие идет успешнее. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба).

Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Обучая коммуникативным умениям, учитель помогает учащимся осознавать учебную дисциплину с точки зрения ее культурной ценности, способствует развитию умения самостоятельно мыслить и оформлять мысли в качественной форме речи, развивает желание творить, изменяя мир к лучшему. Развивая риторические возможности ребенка, мы одновременно создаем оптимальный режим для усвоения дисциплин школьной программы, ознакомления детей с искусством, художественной литературой. Развитие речи – это та необходимая составная часть содержания, то звено, которое органически связывает все предметы начального обучения и объединяет их в единый процесс. Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы интегрированного обучения на основе риторизации.

Риторизация как основа интеграции системы начального образования обуславливает новые потребности учебного процесса: потребность в коммуникативно-деятельностном подходе к построению дисциплин, а также потребность в самих коммуникативно направленных дисциплинах. Реализация этой задачи предполагает включение в систему

преподавания любой дисциплины коммуникативно-речевых задач и упражнений. Формирование коммуникативных умений требует особой организации учебного процесса, при котором учащиеся не только говорят, пишут, читают, слушают, но и овладевают при этом речевой культурой в пространстве учебной речи. Совершенствуя свои речевые навыки и умения, школьники усваивают определенные ценностные ориентиры и проходят конкретный этап социализации. Действительность, воспринимаемая через социально обусловленный фильтр риторической культуры предстает в виде конкретных речевых моделей, которые учащиеся закрепляют в процессе учебного и внеучебного общения.

Взаимодействие риторики с образовательным и воспитательным процессом в начальной школе направлено на развитие и духовное обогащение личности ребенка. Следовательно, риторический подход жизненно необходим в концепции современного гуманитарного начального образования, а риторическую культуру учителя следует рассматривать как высший уровень реализации профессиональной педагогической культуры. Чем выше риторический уровень преподавателя, тем более ускоренно пойдет процесс риторизации обучаемых. Для формирования риторической культуры учителя и учащихся необходимы следующие педагогические условия:

- а) осознание учителем начальной школы и другими педагогами риторического характера профессиональной деятельности, что предполагает выход за рамки усвоенных педагогических стереотипов в преподавании отдельных предметов;
- б) включение риторических знаний в образовательную программу по всем дисциплинам школьной программы;
- в) коммуникативно-деятельностный подход к построению дисциплин, а также потребность в коммуникативной интеграции дисциплин;
- г) приобщение обучаемых к социальным функциям языка;

Проблема речевой коммуникации в процессе реформирования начальной школы по принципу риторизации является одной из самых актуальных на сегодняшний день. Мы считаем, что в современной школе риторика должна стать базой для интегрированного обучения. Интеграция на основе риторизации в начальной школе будет способствовать:

- 1) эффективности процесса обучения;
- 2) успешному развитию связной устной речи учащихся;
- 3) созданию атмосферы непринужденности, эмоционального отклика, активности каждого школьника;
- 4) взаимосвязи процесса овладения речью с духовным становлением личности, обогащением ее внутреннего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, И.А. Развитие духовного мира ребёнка в начальной школе / И.А. Архипова. – М. : Феникс, 2005.- 356с.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация.М.:ИНФА,2008.-272 с.
3. Курцева, З.И. Коммуникативно–нравственное развитие учащихся в системе непрерывного риторического образования /З.И. Курцева. – М.: МИООО, 2007.- 125 с.
4. Ладыженская, Т.А. Уроки риторики в школе / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – М. : Баласс, 2000.- 248 с.
5. Педагогическая риторика: Учебное пособие/Под ред. д.п.н. Н.А.Ипполитовой. – М., 2001. – 352 с.
6. Стернин И.А. Практическая риторика. – М.: Академия, 2003.– 272 с.
7. Шарков Ф.И.Теория коммуникации. М.:ГИП-Холдинг, 2004.-246с.

З.Ш. КАРАКУЛОВА

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКОТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматривается применение и использование музыкотерапии в психокоррекционной и психотерапевтической работе, а также изучение воздействия музыки на человека и его деятельность. Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятных слуху музыкальных произведений усиливают внимание личности.

Бұл мақалада психокоррекциялық және психотерапиялық жұмыста ән терапиясын қолданылуы, сонымен қатар адамға және оның іс-әрекеттеріне әннің әсерін зерттеу қарастырылған. Құлаққа жағымды қабылданатын музыкалық шығармаларды тындаған кезде эмоционалдық жағымды әсерленулер тұлғаның зейінін күшейтеді.

Annotation

This article is about the application and usage of music therapy in psychotherapeutic work, as well as studying the effects of music on the man and his activities. A positive emotional experience during the pleasant to ear sound of music amplifies the attention of the person.

Ключевые слова: музыкотерапия, цели музыкотерапии, факторы воздействия музыки, казахское народное творчество, казахский кюй.

Использование музыки в психокоррекционной и психотерапевтической работе, а также изучение воздействия музыки на человека и его деятельность является предметом музыкальной психологии, в практическом применении называется музыкотерапией /1/.

Л.С.Выготский отмечал, что специфический характер эстетического переживания определяется содержанием художественного произведения, которое кристаллизуется, откладывается в структуре произведения. При этом содержание требует преодоления свойств того материала, в котором оно себя воплощает. Чем выше степень преодоления вещественных свойств материала, тем сильнее и ярче возникающее эстетическое переживание. Наиболее наглядно данный феномен обнаруживает себя в изобразительных видах искусств. «Для передачи теплоты, одушевленности и пластичности человеческого тела скульптор избирает холодный мрамор, бронзу или слоистое дерево; раскрашенной восковой фигуре не место в музее искусств, скорее – это произведение для паноптикума...»/2/.

Музыкотерапия – метод использования музыки для лечения больных с расстройствами нервной системы. В древности и в средние века вера в целебное воздействие музыки была исключительно велика /3/. С середины XX века возрождается интерес к музыкотерапии – в ряде стран Западной Европы возникают лаборатории и институты, где изучается влияние музыки на больных с нервно-психическими заболеваниями и другими расстройствами психики/33/.

Конечно, о том, что музыка может оказывать благотворное воздействие на все системы человеческого организма, люди знали испокон веков. Поэтому к тому, что и как слушали, относились очень внимательно и трепетно. В Древней Греции воздействие музыки рассматривалось в государственном масштабе, и музыка служила средством воспитания мужественности и патриотизма у молодого поколения воинов /4,5/.

В лечебных целях музыку применяют с давних времен, так как приятные эмоции, вызываемые мелодиями, повышают активность коры головного мозга, улучшают обмен веществ, стимулируют дыхание и кровообращение.

Положительные эмоциональные переживания во время звучания приятных слуху музыкальных произведений усиливают внимание, тонизируют центральную нервную систему. При этом в активную нервную деятельность вовлекаются дополнительные нервные клетки, которые снимают нагрузку с уже работающих звеньев этой системы /5/.

Под музыку выстраивается ритмика организма, при которой физиологические реакции протекают наиболее эффективно. При умело подобранной мелодии снижается утомление, улучшается самочувствие /6/.

Представители классической отечественной школы музыкотерапии сходятся во мнении, что лучшая музыка для лечения и расслабления – классическая, представленная известными композиторами, а также музыка, основанная на традиционных народных мотивах /7/.

По своему назначению классические произведения делятся на релаксационные, активизирующие и смешанные. Музыкальные этюды действуют на определенные нервные клетки и вызывают соответствующий эффект: расслабляют, успокаивают и т.д./8/.

По мнению Г. Декер Фойгта, целями музыкальной терапевтической работы являются:

- обретение достоверности в восприятии самого себя и других людей;
- попытка жить осознанно и дальнейшее развитие сознательного отношения к жизни;
- гармонизация эмоций, взглядов и манеры поведения, а также попытка противостоять диссонансам и противоречиям в самом себе и в отношениях с окружающими /9/.

В психотерапевтической музыкальной терапии не существует твердо устоявшихся методов, которые можно было бы описать. В психотерапии курс лечения ориентируется на конкретного пациента, на его состояние «здесь и сейчас» и актуальные в данный момент проблемы, на его сопротивление и его механизмы защиты /10/.

«Волнами гармонического звука формовались структуры Вселенной. Так же формируется сердце в зародыше живого существа, когда в определенной системе клеток, в ходе биохимических реакций в разных местах возникают волны электрических сигналов. Они начинают взаимодействовать и приобретают синхронность, создающую резонанс. И это усиленное, согласованное гармоническое колебание образует синусовый узел, ритмоводитель сердца, активизируя биохимические процессы» /11/.

Гармоническое колебание – звук как физическое явление – состоит из обертонов, второй из которых – октава, третий – квинта, четвертый – кварта. В казахской традиционной музыке, вертикально-обертоновый принцип пронизывает все иерархические уровни казахского музыкального языка, «начиная от структуры звука, являющимся нижним уровнем языковой организации, через мелодическое многоголосие и многообразие бурдонных фактур среднего уровня, и до композиционных принципов песен и кюев»/12/.

Вероятно, что, когда мы слышим таким образом организованную музыкальную речь, внутренние физиологические процессы, приходя в состояние резонанса, синхронизируются и гармонизируются, что и становится одной из причин целительного воздействия казахской музыки и, в частности, домбрового кюя западноказахстанской традиции.

С помощью музыки заново переживаются те чувства, которые испытывались к определенным людям, воспоминания о ситуации прошлого, комплекс впечатлений и возникающих образов, или же те чувства, что неразрывно ассоциируются с данной музыкой /13/.

В рецептивной музыкальной терапии решающими оказываются терапевтические разговоры о чувствах, возникающих при и после прослушивания той или иной музыки. Возникшие в душе сопротивление или

чувства и ощущения могут в результате стать вполне осознанными и быть включенными в актуальную для человека концепцию жизни /14/.

Подобные чувства возникают при прослушивании медитативной музыки восточных культур, старинной и даже архаичной музыки либо музыки других народностей. Импровизационная музыка может привести к аналогичным реакциям, она предстает перед слушателями и исполнителями как музыка, которая полностью может исчезнуть из памяти. Но остаются эмоции, вытесненные на периферию сознания, которые осуществляют постоянное косвенное влияние на восприятие прошлого и современную индивидуальную ситуацию. Эмоциональный вакуум указывает на существование у человека проблем /15,16/.

По мнению Дж.Кингсли, звучание гонга, трубы, а также синтезаторов и, прежде всего, латиноамериканских и восточных инструментов оказывается источником энергии /16/.

В методах музыкотерапии используются три фактора воздействия музыки на организм человека:

- психолого-эстетический (ассоциации, эмоции, образный ряд);
- физиологический (функциональный, с помощью которого можно тренировать отдельные функции организма);
- вибрационный (музыка оказывает вибрационное воздействие на клетки, активизируя различные биохимические процессы в них).

Существуют различные подходы психокоррекционного воздействия музыкотерапии. В китайских подходах управления обществом и повышения его "здоровья" традиционно использовалась музыка наряду с ритуалами. Построение китайской музыки (12 ЛЮЙ, пентатоника – пять стихий, 60 ладотональностей, 360-я цикличность) имеет непосредственные аналоги в китайской медицине, циркуляции ЦИ, ритмичности жизни человека/17/.

В индийских подходах построение традиционного звукоряда (22 шрути) связывалось с настройкой по нечетным гармоникам основного тона (с одной стороны), с другой стороны – с настройкой по чакрам. Таким образом, определенная музыка может воздействовать в определенной последовательности и ритме непосредственно на определенные чакры, вызывая соответствующий эффект /18/.

В европейской традиции существует понятие "Моцарт эффекта". С точки зрения некоторых современных теорий о строении мозга, такая музыка повышает когерентность работы нейронов в нейронной сети, которой является наш мозг. В отдельных случаях это дает положительный эффект, в других – отрицательный /19/.

Одно из современных направлений музыкотерапии – кантеле (карело-финский народный струнный щипковый инструмент, родственник русским гуслиям) находит большое применение в новых областях: образовании, коррекции, любительстве, терапии в связи с развитием новых представлений о музыке в целом и о народной, традиционной музыке в частности. Впервые

термин "кантелетерапия" и его содержание были заявлены в октябре 1998 года на научно-практической конференции, проходившей в рамках III международного фестиваля "Кантеле" /20/.

Характеризуя звуковую ткань кюя, можно сделать вывод, что ей присущи утонченность, прозрачность и, если сравнивать с европейской музыкой, определенный минимализм. Однако имеющихся средств музыкальной выразительности оказывается более чем достаточно для создания мощного звукового поля кюя и воплощения содержания огромной информационной плотности.

Для психического здоровья самым важным является уравновешенность духовных сил, которые есть в каждом человеке или, как сказали бы древнегреческие мыслители, пропорциональность. Нарушения в соотношении этих сил являются причиной многих психологических проблем и недугов. В тот же момент, когда мы воспринимаем кюй, несущий в себе информацию о наших духовных силах в их совершенном варианте соотношения, мы обретаем гармонию в самом широком смысле этого слова. В то же время вместе с гармонизацией внутреннего мира происходит уравнивание отношений с окружающим человека внешним пространством, как социальным, так и астрофизическим.

Поэтому сам процесс слушания кюя воспринимается как момент, несущий в себе особое значение, момент, переживаемый как созидательное воплощение звукового аналога Универсума и прикосновения к вечным истинам бытия. И в то же время как момент раскрытия глубоко личных, субъективных переживаний и мыслей. Все это заставляет замирать сердца слушателей и делает кюй величайшим достижением человеческого духа.

Своеобразие казахского народного творчества заключается в том, что эволюция казахского кюя представляет собой длительный процесс освобождения музыки от связи с вербально-музыкальным синкретизмом. Связь инструментального музицирования с вербальными жанрами обусловила проницаемость музыкально-образной системы кюя для религиозно-философских представлений и определила особенности его музыкального строения. Шаманизм повлиял на своеобразные способы развития кобызовых кюев. Представления о трехчленной структуре мира обусловили композиционную схему домбровых кюев.

Статус кюя в культуре двойственен: он принадлежит миру искусства и является частью конкретного момента жизни людей; его эстетическое совершенство есть необходимая ступень для вхождения музыканта и слушателя в медитативное переживание экзистенции жизни.

В методах музыкотерапии используются три фактора воздействия музыки (психолого-эстетический, физиологический, вибрационный) на организм человека, малоизученным остается вопрос влияния музыки на изменение ценностно-смысловой ориентации личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия /Руководство по психотерапии. –М., 1985.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. –М., 1995.
3. Вейсова З.А. Типологические различия восприятия музыки и музыкотерапия /Психологическая наука и общественная практика: Тез. докладов. Ч.2.–М., 1983.
4. Традиционная музыка Азии: проблемы и материалы. –Алматы: Дайк-пресс, 1996.
5. Музыка Востока и Запада. Взаимодействие культур. –Алматы. 1991. – 268с.
6. Рифтин Б.Л. Китайская мифология. // Мифы народов мира. Энциклопедия. в 2-х томах. Т.1.– М.:Российская энциклопедия. 1997. - 680с.
7. Ганслик Э. О музыкально-прекрасном. Опыт проверки музыкальной эстетики. – М.:Изд. Юргенсона, 1995. - 236с.
8. Бернштейн Н.А. Мир звуков как объект восприятия и мысли. - М., 1996. – 346с.
9. Декер-Фойгт Г. Введение в музыкотерапию.– Спб. «Эксмо». 2002. – 468с.
10. Курт Э. Музыкальная психология /Альманах музыкальной психологии. –М., 1994.
11. Бергер Л.Г. «Звук и музыка в контексте современной науки и в древних космических представлениях. Пространственный образ как модель художественного стиля. –Тб.,1989.
12. Бегалинова Г. Структура традиционного казахского музыкального языка. В сб. Курмангазы и традиционная музыка на рубеже тысячелетий. –Алматы, 1999.
13. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость.//Восприятие музыки. –М., 1980.
14. Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship. Mercedes Pavlicevic, 1997, Jessica Kingsley Publishers.
15. Бочкарев Л.Л. Социально-психологические механизмы музыкального переживания //Вопросы психологии. - 1986 - №3.
16. Ильина Г.А., Руднева С.Д. К вопросу о механизме музыкального переживания //Вопросы психологии. -1971 - №5.
17. Вилайят-Инайят-хан, Пир. Пробуждение. Опыт суфиев. Пер. с англ.-К.: София:. –М.2002. – 218с.
18. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства. –М., 1981.
19. Петрушин В.И. Моделирование эмоций средством музыки.//Вопросы психологии. №5 1988.
20. Тукушева Ж.Ж. Новый взгляд на казахскую традиционную музыку. Сб. научн. трудов. –Алматы: Дайк-пресс, 2005.

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

Ж.И. НАМАЗБАЕВА

ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Статья посвящена актуальным психологическим проблемам образования. Она содержит научно-методологические и научно-практические подходы к различным психологическим проблемам образования. Автором установлены особенности личности современных субъектов образовательного процесса; показана необходимость психологического обеспечения деятельности студентов и педагогов; раскрыты основные направления исследований первого и единственного в Казахстане НИИ психологии Каз НПУ имени Абая, а также указаны основные задачи и цели его деятельности.

Мақала білім берудің өзекті психологиялық мәселелеріне арналған. Мақаланың мазмұнында білім берудің әртүрлі психологиялық мәселелерінің ғылыми-әдіснамалық және ғылыми-практикалық жолдары көрсетілген. Білім беру үрдісіндегі тұлғаның қазіргі субъектілерінің ерекшеліктері анықталған, міндетті түрде студенттер мен педагогтарға психологиялық көмек беру қажеттілігі көрсетілген. Қазақстандағы алғашқы және жалғыз Абай атындағы ҰПУ Психология ғылыми-зерттеу институтының негізгі зерттеу бағыттары ашылып, оның қызметтерінің негізгі міндеттері мен мақсаттары көрсетілген.

Annotation

The article is devoted to the current psychological problems of education. It includes scientific, methodological, and theoretical and practical approaches to various psychological problems of education. The peculiarities of personality of modern educational process are detected, the need for psychological support of students and teachers is shown in the article. The main research directions of first and the only one in Kazakhstan SRI of Psychology Abai Kaz NPU Abay are revealed, the main aims and objectives of its activities are identified.

Ключевые слова: психология, личность, творчество, потребности, многомерность, гуманистическая направленность, психопрофилактика, психоконсультирование, психокоррекция, психологическая служба,

мотивация, готовность, нравственность, духовность, модернизация, национальная система образования.

В данном журнале во всех предыдущих номерах определенное место занимали статьи, посвященные обсуждению различных психологических проблем. Надо отметить, что вначале нами раскрыта историческая роль психологической науки и практики в разрешении актуальных проблем общества. Подчеркнуто, что именно психология позволяет проникать в вопросы психологии личности через обращение к творческим, созидательным и высшим потребностям человека. Многомерность психического развития позволяет глубоко и масштабно оценивать и переживать социально-исторические события страны. Оптимистическая и гуманистическая направленность установок казахстанцев на мир может способствовать положительному изменению картины мира каждого из нас. Поэтому нами раскрыта целостность когнитивной, аффективной и моторно-поведенческой стороны психики человека.

Такой взгляд должен пронизывать все сферы деятельности людей нашей страны, ведь социальная реальность происходит, а не существует, и она состоит из цепи событий.

Между тем социально-экономические катаклизмы затрагивают все уровни человеческой жизнедеятельности: физиологические, личностные, межличностные, социальные взаимодействия /1/.

К сожалению, как в теории, так и в прикладной психологии зачастую рассматриваются или учитываются лишь отдельные уровни личности. Это, как видно из результатов исследований, не дает желаемых результатов, а при оказании психологической и психотерапевтической помощи нарушается самое основное – **учет целостности личности**, на практике мы наблюдаем десятки безрезультатных действий психологов, которым нуждающиеся в психологической помощи лица заплатили немалые деньги. Постепенно проблемы человека усложняются, у него появляются уже стойкие личностные изменения, агрессивность и соматические заболевания.

В Научно исследовательском институте психологии КазНПУ им.Абая за последние 2 года с учетом сказанного проведены существенные исследования.

Не останавливаясь на их результатах, отметим лишь, что нам удалось разработать теоретико-методологические аспекты изучения современной личности с учетом быстроизменяющихся социальных проблем.

Впервые, изучая разные компоненты личности студента, сотрудниками института реализуется **комплексный подход** с учетом социальных условий, психологического здоровья и оказания психологической помощи (содержание которой нами разработано, и обеспечено ее научно-методическое обоснование) на студентов разных курсов. Учитывается различная степень мотивации к выбору педагогической профессии,

готовность к будущей профессии, наличие необходимых определенных личностных и профессиональных качеств, направленности личности, самооценки и т.д.

Важное место получило освещение вопроса психологических аспектов реализации непрерывного образования. В настоящее время в вузах не осуществляется специальная подготовка студентов к непрерывному обучению как к процессу, который постоянно сопутствует процессу любого труда.

Мы считаем, что основным принципом непрерывного образования является системность, а с точки зрения психологии непрерывность образовательного процесса должна рассматриваться как поступательное развитие личности.

Нужна специальная программа по реализации указанного принципа /2/.

Все психологические проблемы, на наш взгляд, сосредоточены вокруг основной проблемы – проблемы духовно-нравственного формирования граждан суверенного Казахстана. Рыночная экономика с ее новыми принципами (экономической свободой, сверхделовой активностью людей) привела к кризису духовно-нравственного состояния личности. Утрачены лучшие традиции прошлого, новые же недостаточно осознаны, непонятны или неприняты. Современная молодежь приобретает много нового, но все меньше задумывается о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии – без чего человек не может чувствовать себя счастливым и полезным для окружающим.

В рамках исследований, проводимых в НИИ психологии КазНПУ имени Абая, речь идет о светской духовности, специфической характеристикой которой является то, что она может быть как позитивной, направленной на созидание, так и негативной, деструктивной, направленной на разрушение.

Учитывая, что процесс формирования студенческой молодежи двусторонний (студент–педагог, педагог–студент), нами изучался нравственно-духовный уровень современных преподавателей педагогического вуза. Во - первых, у более половины ППС имеется высокий уровень агрессии, тогда как известно, что агрессия учителя напрямую вызывает агрессию обучаемого. Подчеркнем, что у студентов проявилась прямая зависимость: чем выше агрессия у педагогов, тем у большего количества студентов появляется агрессивность. Такой же процент выявлен при изучении мотивации к педагогической профессии ППС. Естественно, эти данные повлияли на уровень познавательных процессов и профессиональную активность /3/.

Беглый анализ психологических проблем, результатов исследований сотрудников НИИ психологии и других коллег, безусловно, показал острую востребованность психологической науки и практики, активного поиска новых путей и направлений ее развития на всех уровнях образовательного

пространства. Нужна государственная поддержка, выделение серьезных бюджетных средств, открытие лабораторий и отделов, увеличение грантов для психологических профессий. Особо остро стоит вопрос развития системы повышения и переподготовки психологических кадров. С настоящее время она у нас в стране отсутствует. НИИ психологии может стать площадкой для осуществления этой большой проблемы государственного значения.

И все же без научного психологического обеспечения различных аспектов образования мы не сможем достичь желаемых результатов. Нужно осмыслить серьезные научно-методологические подходы как к психологической науке, так и к практике. Здесь нужна консолидация ученых Казахстана: философов, психологов, педагогов и т.д.

Научным основанием программы развития НИИ психологии КазНПУ им.Абая является **комплексный антропологический подход**, когда главное внимание уделяется человеку (студенту и педагогу), его личности, его различным социальным взаимодействиям, деятельности, ценностным ориентациям, личностно-профессиональной готовности. Эти исследования исходят из научной и практической востребованности современного общества, носят характер фундаментально-прикладных исследований, направленных на изучение нынешнего состояния психологической науки в Казахстане.

Ключевым направлением является психологическое обеспечение деятельности субъектов образовательного процесса и поиски путей оптимизации образования через систему социально-психологических мероприятий, направленных на создание психологически безопасной, развивающей образовательно-воспитательной среды.

Этот подход позволит реализовать принцип единства науки, образования и практики.

Задачи и цели исследования исходят из социального заказа общества, междисциплинарного подхода и нового места самого человека в любой сфере, оказания профилактической, консультативной помощи, осуществления психокоррекционной работы с учетом выявленных особенностей личности студента и педагога, изучения психологических условий, психологического здоровья и разработки научно-практических основ содержания деятельности психологической службы в Казахстане.

В настоящее время в НИИ психологии изучаются сложные комплексы нравственно-духовных составляющих человеческой личности: внутреннего мира студента и преподавателя, ценностно-смысловых ориентаций, психологического здоровья, личностно-профессиональных качеств, социальной коммуникативной активности, социокультурного отношения к одаренной молодежи с учетом влияния современных социально-экономических и этнических факторов, последние из которых будут прослежены в контексте влияния этнической музыки в процессе психокоррекции и психотерапии.

В мировой и отечественной психологии в таком комплексе личность современных субъектов образовательного процесса не изучалась.

Как указывалось выше, сотрудники института продолжают экспериментально изучать социально-психологические факторы формирования и развития мотивации педагогической деятельности, без установления которых невозможно осуществлять оптимизацию процесса личностного и профессионального становления будущего специалиста в процессе вузовского обучения и модернизации национальной системы образования в целом.

Также осуществляется социально-психологическая экспертиза оценки соответствия образовательно-воспитательной среды поставленным временем перед вузом задачам. Изучение состояния психологических условий в педагогическом университете даст ответы на многие вопросы и определит пути совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Психологический мониторинг всех участников образовательного процесса (студент, педагог, наставник, руководители подразделений) позволит разработать систему мероприятий, направленных на преодоление психологических проблем, проблем общения и осуществить профилактику психологических трудностей представителей различных сфер образования. Кроме того, это позволит разработать конкретные психологические программы личностного роста, комплекс содержания тренингов для оказания психологической и психотерапевтической консультаций, диагностики и помощи, методы, методики, техники психодиагностических, психотерапевтических услуг и др.

В Казахстане проблема психологического сопровождения деятельности субъектов образовательного процесса не была предметом специального комплексного исследования. Между тем, предполагаемая психологизация и психологическое сопровождение является необходимым условием эффективного функционирования любого образовательного учреждения. Иными словами, необходимо научное обоснование грамотного применения знаний о законах и механизмах функционирования человеческой психики в образовательной среде как для обучающихся, так и для обучаемых.

В НИИ психологии началась работа по мониторингу состояния психологического обеспечения субъект-субъектной деятельности, разрабатываются конкретные пути психологической поддержки участников образовательного процесса.

Это приобретает особую актуальность в связи с **мировым кризисом**, а также с тем, что нами установлено: ни в один национальный, фундаментальный проект (программу, концепцию), связанный с образованием, **психология системно** не включена, тогда как **психология** является одним из базисных аспектов любого уровня и вида образования.

Таким образом, работа по развитию психологической науки должна стать неотъемлемой частью модернизации национальной системы

образования. Необходимо отталкиваться от идеи, что в современном мире образование – это фактор формирования нового качества общества, в котором резко увеличился рост влияния человеческого капитала.

Именно человек стал главным центром всех звеньев функционирования общества. Сейчас необходимо иметь и уметь применять в образовательной практике гуманистически ориентированные, научно обоснованные, эффективные технологии формирования новой личности XXI века. А система научного психолого-педагогического обеспечения деятельности всех субъектов образовательного процесса должна стать неотъемлемым компонентом образования.

Мы, психологи, должны защищать интересы личности и обеспечивать оказание качественной, доступной и эффективной помощи всем участникам образовательного процесса. Для этого требуется разработка научно-обоснованной организационно-функциональной модели **психологической службы** во всех сферах общества с учетом этнических, национальных и социально-экономических условий нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Намазбаева Ж.И. Развитие психологической науки как основа модернизации современного общества. // «Педагогика и психология» №1, 2009.– с .25
2. Намазбаева Ж.И., Измайлова Ж.Т. Непрерывное образование с психологических аспектов. // «Педагогика и психология» №3, 2010.– с.16.
3. Намазбаева Ж.И., Уринбасарова Э.А., Ибраимова Ж.К. Теоретико-методологический анализ психологических основ духовно-нравственного становления человека. // «Педагогика и психология» №2, 2010.–с. 73

Н.С. ШАДРИН

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РК И ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые актуальные проблемы педагогики и психологии в Казахстане на этапе постнеклассической науки.

Мақалада Қазақстандағы постнеклассикалық ғылым кезеңдегі педагогика және психологиядағы кейбір өзекті мәселелер қарастырылады.

Annotation

Some actual problems of psychology and pedagogic on the study post-non-classical rationality in Kazakhstan are shown in the article

Ключевые слова: неклассическая рациональность, постнеклассическая рациональность, плюрализм, «непроявленность бытия», гуманистическая парадигма, отчуждение, интегративная функция мотивационных образований.

Постановка перед психолого-педагогической наукой адекватных современной социокультурной ситуации задач требует четкого понимания базовых тенденций и возможностей самой современной науки, что зависит и от того, в контексте какого типа научной рациональности она развивается. При этом для прояснения перспективных направлений развития психолого-педагогической науки в Казахстане весьма значимыми являются также широко известные понятия *научной парадигмы, научной школы* и т.д.

Если рассуждать в ключе категории *социокультурного пространства науки*, то любая *парадигма*, в отличие от обычной *локальной школы*, в ходе своего становления осуществляет экспансию вширь. Как образец научной теории она обладает особой притягательностью для научных сообществ во многих регионах земного шара – как с позиций интуитивно постигаемых ценностных критериев, так и с позиций определенных методологических преимуществ, постигаемых чисто интеллектуально.

Пафос и притягательность *экзистенциально-гуманистической парадигмы* в психологии и педагогике состоит в том, что она претендует на восстановление единства и целостности если не всей нашей «полипарадигмальной» психологии и педагогике, то хотя бы *самого бытия человека*, целостность которого рискует быть утерянной во фрагментированности изучающих человека наук. К тому же она, на наш взгляд, имеет более широкий смысл, так как в синтезе с некоторыми достижениями культурно-исторической школы в психологии соотносима с научной рациональностью *постнеклассического* (наиболее современного) *типа* и поэтому требует особого анализа.

В то же время вопрос о *становлении типов научной рациональности* в истории науки не так прост. Как известно, в рамках **классической** науки все закономерности имеют жесткий, механистический и абсолютно объективный характер, установки субъекта познания здесь не принимаются в расчет.

Неклассическая научная рациональность, включающая базовую идею вероятностного характера научных закономерностей, сформировалась в связи с появлением в 20-е годы XX века квантовой механики, целиком базирующейся на принципе неопределенности Гейзенберга, согласно которому чем точнее мы знаем один параметр поведения частицы (например, импульс), тем менее точно знаем другой (координату и т.д.). Укреплению

такого взгляда способствовало и появление теории вероятностей и математической статистики, развитию которых способствовали и некоторые психологи (например, Спирмен).

В неклассической науке лишь от произвола самого исследователя (и этот момент особо «раздувается» определенными методологами!) зависит то, какие параметры исследуемого объекта мы будем знать очень точно, а какие – с известной долей неопределенности, причем (в силу принципа неопределенности Гейзенберга) мы не в силах *абсолютно* точно знать *сразу все* исходные параметры. Сейчас уже практически общепризнано, что *культурно-историческая психология* Л.С. Выготского и его последователей выступает как проявление именно *неклассической* науки.

В начале XX века в связи с проникновением исследовательской мысли не только в область элементарных частиц, но и микробиологии, биохимии, генетики и т.д. значительно расширился фронт науки, что породило ситуацию чрезмерной многопредметности научного знания. При этом целостная научная картина мира, сложившаяся к началу XX века, была в какой-то мере нарушена. Однако к этой многопредметности и чрезмерному плюрализму научных знаний неклассическая наука, как мы полагаем, очень мало причастна.

Уже не раз отмечалось, что неклассическая наука содержит не принцип конструирования объекта каждым исследователем (и, соответственно, принцип методологического плюрализма, как думают многие авторы), а лишь идею *вероятностного* характера закономерностей. По В.П. Зинченко, если в классической психологии субъект дан изначально, то в неклассической психологии, утверждающей, что психика – это культура, человек «может быть, а может и не быть субъектом, поскольку культура – приглашающая сила» (отсюда известная мера неопределенности!). Такова же позиция А.Г. Асмолова, акцентировавшего «присутствие механизмов выработки неопределенности» в культуре /1, с.22/. *А самый «неклассический» психолог Л.С. Выготский видел в «плюрализме» лишь проявление кризиса!* Даже М.С. Гусельцева указывает, что неклассическая психология стремилась к монизму, а не к плюрализму /2, с. 98/.

В.К. Шабельников справедливо указывает, что «в теоретическом аппарате квантовой механики большое место начинает занимать не строгое, а вероятностное или статистическое описание исследуемых микрообъектов. При этом сама вероятность описания выступает здесь не как проявление слабости наших познавательных возможностей, а как необходимое следствие изменений объекта, вносимых при любой попытке его исследования» /3, с.247/. Однако, строго говоря, трудно представить, чтобы человек (пусть даже исследователь) мог вносить какие-то изменения в характер физических закономерностей, если уж, как мы обычно полагаем, отдельный человек не в силах сколько-нибудь заметно изменить даже социальную реальность! Скорее, речь должна идти о том, что исследователь может снять

неопределенность одних условий физического исследования, оставив достаточно определенными другие условия! Здесь можно привести пример, который несколько в другой форме встречается в работах А.Н. Леонтьева и который будет понятен психологам. Допустим, мы прощупываем дно мутной реки металлическим щупом. При одном замере профиля дна с целью уточнения каких-то моментов мы можем направить щуп в одни места, при другом замере – в другие. Это не значит, что мы каждый раз «конструируем» новую картину профиля!

Таким образом, ни квантовая механика, ни постнеклассическая наука в целом (включая культурно-историческую психологию Л.С. Выготского) к ситуации чрезмерной «плюралистичности» современных научных знаний мало причастны! Не имеет отношения постнеклассическая наука и к ситуации сложившейся сейчас *многопредметности* науки, связанной с тем, что в начале XX века в связи с проникновением исследовательской мысли в область не только элементарных частиц, но и микробиологии, генетики и т.д. значительно расширился исследовательский фронт науки.

Поэтому постнеклассика – это реакция **не на ошибки неклассики**, а на многопредметность и излишний плюрализм наук, на «непроявленность бытия» (Л.А. Никитич), что требует нового глобального объекта науки, включая, как мы полагаем, и бытие самого человека.

Объектом постнеклассической науки, по Л.А. Никитич /4/, с середины XX века впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная и т.д. Вспомним в связи с этим исследования в области глобальной экологии, а также компьютерные модели «Мир-1», «Мир-2», «Мир-3» Римского клуба футурологии. К числу таких глобальных объектов мы относим и Бытие человека, давно уже «стоящее под вопросом», за сохранение которого (как и за его подлинность!) ответственна и психология, и педагогика.

В понимании постнеклассической науки человек впервые входит в картину мира как активный, системообразующий фактор, как активатор. В глобальной экологии, генной инженерии и других науках, имеющих дело с *открытыми глобальными системами*, часто неизвестно, какая возможность реализуется; много зависит от меры ответственности человека! Это означает *включение аксиологических факторов в состав объяснительных моделей*.

В контексте постнеклассики становится понятным то видение ценностей, которое предлагает экзистенциализм (Хайдеггер, Сартр) и гуманистическая школа. По Сартру, ценности несут «смысл возвышения» (*dépassement*) и утверждения всего бытия (как «внешнего» социального бытия, так и бытия самой личности). По Маслоу, ценности есть всегда «ценности Бытия» или «Б-ценности». Франкл говорит о том, что ценности выступают основой смысла жизни (бытия) человека. Даже Р. Шакуров говорит о «жизнеутверждающей» функции ценностей. А Ф.М. Достоевский, считающийся одной из предтеч экзистенциализма, полагал, что «мир спасет красота».

В самом сообществе психологов ценностные принципы могут формироваться в связи с принятием ответственности психологов за единство бытия человека, за его «подлинность», «неотчужденность», причастность «миру», ибо преодоление этой отчужденности мыслимо именно в связи с формированием ценностей личности как основы «смысла жизни», например в ходе применения процедур «логотерапии» и т.д. (В. Франкл).

Такой же ход мысли могут принять и современные казахстанские педагоги, которые, идя в струе аксиологического подхода к воспитанию, могли бы **разработать достаточно плодотворную в наших условиях концепцию содержания воспитания (первая нерешенная проблема казахстанской педагогики)**. При этом можно отталкиваться от идеи Н.Е. Щурковой о том, что важнейшими компонентами содержания воспитания (мы их называем «организующими элементами») являются *ценности и ценностные отношения* (Н.Е. Щуркова говорит, в частности, о «ценности жизни» и т.д.). **Именно такой взгляд можно рассматривать как единственно адекватный современному – постнеклассическому – этапу развития науки!** Не будем забывать, что в условиях приближения экологической катастрофы и угрозы как социальному, так и биологическому уровню Бытия человека существует лишь одна мотивационная структура личности (ценности), которая в любых вариантах своего проявления (нравственные, эстетические, политические и т.д. ценности) направлена на *утверждение и гармонизацию Бытия!* Как пишет казахстанский педагог А. Сатынская, «выход М. Хайдеггера к бытию – философская основа экологической идеологии» и формирования типа личности, в духе «экологического гуманизма» в педагогике /5, с.143/.

В ключе намеченных нами путей движения гуманитарных наук к постнеклассической рациональности нужна, во-первых, **амплификация** в понимании самой *категории деятельности* (традиционной для нашей педагогики и психологии) как *творческой* активности личности, преобразующей *не только предмет*, но и определенные сферы социального и социокультурного *пространства*. **Данная проблема должна решаться главным образом психологами.** Рассмотрение активности, деятельности личности **в аспекте категории пространства** позволит *соотнести личность с миром, бытием* уже в активно-действенном плане, подойти к процессу ее формирования более прицельно. А.Н. Леонтьев ссылался на Маркса и говорил, что деятельность есть активность в **предметной** среде и **потому она предметна**. Но это лишь **один** аспект! Ведь она может выступать и преобразованием *форм пространственной организации самой этой среды*.

То, что деятельность, *преобразующая формы пространства, а не только предметные формы*, вполне мыслима, можно показать на примере. Вообразим себе прямую линию; это бесконечное пространство мощности «континуум», причем *связное* пространство; выколем из нее одну точку. Пространство станет *несвязным*. Когда мы в ускорителе разгоняем частицы

до субсветовых скоростей, то происходит «лоренцево сокращение длины» в направлении движения. То есть «пространственно-преобразующая деятельность» мыслима даже чисто физически, выводя активность личности из сферы отчужденной субъект-объектности, «предметной» ограниченности ее деятельности!

К сожалению, советская наука базировалась (в целом) на выделяемом Л.А. Никитич типе **«немеханистической рациональности»**, связанной с **идеей развития и эволюции**, содержащей в себе скорее *«временное»*, а не *«пространственное»* видение науки как института и ее предмета. Однако достижение личностью ее единства с миром, а также «бытия-в-мире» мыслимо только в том случае, если мы вооружены адекватным видением бытия, а также существования самой личности, ее активности, которое так или иначе *нельзя помыслить вне пространства* (социальное пространство, социокультурное пространство, «психологическое пространство» по К. Левину и т.д.).

Большую чуткость к пониманию категории пространства проявила вся феноменологическая традиция, разгромленная, однако, В.И. Лениным в его «Материализме и эмпириокритицизме». Но ее уроки учли Хайдеггер и Сартр, сумевшие благодаря этому более тонко подойти к проблеме бытия человека. Незаработанность категории пространства у Канта, Гегеля и Маркса была столь велика, что философы ведут начало ее разработки с Лейбница. Это по-своему учитывает и М.С. Гусельцева, которая в своей концепции постнеклассической психологии отталкивается от Лейбница. В известном письме к Кларку Лейбниц определял пространство как «порядок сосуществования» объектов в отличие от времени как «порядка их следования». Здесь не место для углубления в проблемы различных топологических моделей существования личности и ее активности, из которых могли бы исходить психологи и педагоги (эта работа была начата К. Левиным). Так, существует топологическое, метризуемое и метрическое (многомерное) пространство; замкнутое и открытое; связанное и несвязанное пространство и т.д.

Отметим лишь, что несвязанное пространство жизнедеятельности личности связано с ее отчужденностью, внутренним расколом на несвязные «зоны», что может быть сопряжено и с нахождением ребенка внутри клановых, полукриминальных подростковых группировок с их особо жестокими и отгороженными от остального мира отношениями (в некоторых случаях это может *стать основой самоубийства ребенка – проблема, весьма актуальная для Казахстана*). И лишь включение личности, ее мотивации в многомерное метрическое пространство ценностных значений и смыслов способно обеспечить появление дальних целей жизни воспитанника, вооружить системой личностных ценностей как «мотивов-векторов», «не подверженных дезактуализации» в течение всей его жизни!

Таким образом, **вторая нерешенная проблема казахстанской педагогики – проблема привития воспитаннику неповторимо-уникального смысла жизни**, что опять-таки связано с определенными аспектами включения ценностей в содержание воспитания (а это «сверхзадача» всей нашей психолого-педагогической науки!).

Конечно, мало обозначить личностные ценности как конечные, «организующие» (и, значит, высшие) элементы содержания воспитания, ибо ценностный уровень мотивации достигается не сразу, а потому должна быть обеспечена определенная *этапность* (и, следовательно, разработана и реализована определенная *программа*) *воспитания*. За ее основу должна быть взята та естественная «вертикаль» развития культуры поведения личности в социуме, которая реализуется на основных уровнях ее мотивации.

В этом плане было бы полезным изложить хотя бы абрисно предлагаемую нами *иерархию мотивационных образований личности* с точки зрения нарастания меры *интеграции* существования личности в социальное бытие (при этом надо учитывать кардинальную мысль М.С. Яницкого о том, что ребенок может в своем развитии «остановиться» на *любом*, в том числе и на самом низшем мотивационно-смысловом уровне!).

Инфра–уровень мотивации. Это элементарные базовые потребности, от которых зависит воспроизводство существования индивида в его материальных основах. При достижении своего объекта, они подвержены дезактуализации (Д.А. Леонтьев). Во-первых, здесь возможен вариант *эгоцентризма* по Братусю – нулевая интеграция. Далее индивид может быть интегрирован в замкнутую клановую группировку (группа-корпорация Петровского). Он утверждает себя как личность, получая средства существования через «свою» группу и «заслуженное» покровительство «старших»; это по сути дела *группоцентризм*. Инфрауровень описывается, в духе идей Левина, моделью топологических и замкнутых (не открытых) пространств. При редукции мотивации к этому уровню возникает *отчуждение личности* со всем опасностями для ее развития, о которых говорилось выше.

Мезо-уровень мотивации – это уровень конвенциональных норм, он характеризуется большей открытостью окружающему социуму и описывается моделью метризуемых пространств (промежуточных между метрическими и топологическими). Привитие позитивных конвенциональных норм поведения (включая и правовое воспитание, но не только!) – не самоцель, а необходимый этап перехода к высшему, аксиологическому уровню воспитания.

Мета-уровень мотивации – это уровень личностных ценностей как устойчивых, неподверженных дезактуализации, генерализованных мотивов-смыслов (Д.А. Леонтьев). Он описывается моделью многомерных метрических пространств (тут можно говорить о «ценностном векторе, направленном в бесконечность»). На этом уровне значимы исследования в

области функций ценностей в регуляции жизнедеятельности личности (смыслообразующая, «выводящая» нас на уровень смысла жизни, направляющая, интегративная и т.д.). Эти проблемы освещаются и в наших работах [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование //Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С.3-11.
2. Гусельцева М.С. Типы методологических установок в психологии //Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С.98-103.
3. Шабельников В.К. Функциональная психология. – М.: Академический Проект, 2004. – 592 с.
4. Никитич Л.А. История и философия науки. – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335 с.
5. Сатынская А.К. Экологический гуманизм и экологическая идеология как основа экологической культуры общества //Вестник ПГУ им. С Торайгырова. Серия педагогическая. – 2007. – №1. – С. 139-146.
6. Шадрин Н. С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. – Павлодар: Кереку, 2010. – 360 с.

Г.В. АХМЕТЖАНОВА

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается на основе системного подхода развитие педагогической функции личности. С позиции диалектического принципа гармонии определено соотношение долей главной и функциональной целей человека как системы. Педагогическая функция представлена в непрерывном процессе возвышения от родовой до профессиональной деятельности будущего педагога. Описана структура педагогической функции и функционально-личностная технология ее развития.

Мақалада тұлғаның педагогикалық функциясының дамуы жүйелі талдау негізінде қарастырылады. Үйлесімнің диалектикалық қағидасы тұрғысынан адамның жүйе ретіндегі басты және функционалды мақсаттарының үлес салмағы анықталды. Педагогикалық функция үздіксіз өсу үрдісінде қарастырылып, болашақ педагогтың тектіліктен бастап кәсіби іс-

әрекеттілігіне дейінгі кезеңі қамтылған. Педагогикалық қызметтің құрылымы және оның функционалды-тұлғалық технологиясының дамуы сипатталған.

Annotation

The paper examines the development of a person's pedagogical function on the basis of the systematic approach and determines the shares of the main and the functional purposes of a person as a system on the basis of the dialectic approach. It analyses the pedagogical function in a continuous process of rising from personal activity to professional activity of a future teacher. The paper also describes the structure of the pedagogical function and the functional and personal technology of its development.

Ключевые слова: педагогическая функция, системы «человек–общество–природа», квалиметрический подход, моделирование, функционально-личностная технология.

Необходимость качественных изменений в сфере современного образования может быть осмыслена с учетом анализа внешних условий, закономерностей функционирования и развития их системного окружения – общества и природы. Развитие общества в большей степени подчинено собственным системным закономерностям, непротиворечиво вписывающимся в историю человечества как в процесс развития системы.

Известно, что данные демографии – численность населения – представляют параметр, применимый ко всем эпохам, который является универсальным ключом к пониманию прошлого и на этой основе – к прогнозированию будущего. Значение демографического фактора все больше признается учеными, так как характеристики сообщества имеют четкий и универсальный смысл и дают возможность предложить некоторую общую для человечества канву его развития, а также помогают увидеть системные предпосылки нынешнего переходного периода как источника выхода из критического состояния для безопасности всего населения Земли.

Нравственным императивом любой системы образования является требование, состоящее в том, чтобы подготовка личности соответствовала нуждам развивающейся социальной практики.

Социальная и природная потребность личности в раскрытии собственного потенциала предопределяет необходимость развития родовой педагогической функции и теоретического осмысления ее сущности в контексте функционирования более глобальных систем /4/.

Известно, что основное свойство социальных систем состоит в их целенаправленности. Целенаправленность – это способность к выбору поведения в зависимости от выбранной цели. Принимая этот принцип теоретически, нередко игнорируют его практические проявления. Система «человек», вписанная в природную среду и в общество через образование,

двойственна и едина. Двойственность и единство находят свое отражение в законе единства и борьбы противоположностей. С одной стороны, природная сущность человека проявляется в стремлении сохранить себя как биологическую систему, с другой – социальная сущность человека как личности отражается в стремлении сохранить себя как часть социальной системы. Иными словами, человек является частью вышестоящих систем «общество» и «природа». Существенно, что общим конечным результатом взаимодействия элементов любой системы является упорядоченность, устойчивость и целостность, т.е. ее самосохранение. Логично выделить в соответствии с этим две цели человека как системы: главную и функциональную, которые по отношению друг к другу находятся в соотношении как целое и часть.

Критериями достижения главной и функциональной целей являются: сохранение упорядоченной целостности своей и вышестоящей системы в стандартных условиях, сохранение упорядоченной целостности своей и вышестоящей систем в нестандартных условиях (развитие, саморазвитие), сохранение устойчивости, стабильности функционирования обеих систем.

В символическом виде закон сохранения системы, а значит и закон ее жизни, на основе алгебры логики Джорджа Буля выражается логическим произведением главной цели на функциональную. Результатом произведения будет: 1 – утверждение (жизнь); 0 – отрицание (смерть). Это позволяет сделать вывод, что жизнь системы как целого и как части может сохраниться только при условии одновременной реализации главной и функциональной целей /3/.

Логическое произведение достоверно только для крайних позиций (мертвых и идеальных систем, хаоса и диктатуры). В реальности любая система имеет одновременно совокупность признаков главной и функциональной целей как противоположностей. Поэтому была поставлена задача определения долей каждой из этих противоположностей в любой момент времени и отнесения состояния системы в одну из зон: опасную, критическую или оптимальную.

Эта задача решается с позиции диалектического принципа гармонии, по которому область гармоничных состояний определяется на основе «золотого сечения». При использовании квалиметрического подхода и метода «золотого сечения» выстраивается шкала «пространственной изменчивости» соотношения долей главной и функциональной целей человека как системы. Главная и функциональная цели являются дополнением друг друга до целого/2/.

В качестве главной цели человеческой деятельности постулируется удовлетворение потребностей человека. Названная цель без сопутствующей этой цели функции по сохранению вышестоящих систем («общество» и «природа») противоречит закону существования – закону сохранения систем. В связи с этим развитие педагогической функции рассматривается

нами в непрерывном процессе возвышения от родовой, потенциально присущей субъекту педагогически ориентированной деятельности до профессиональной деятельности будущего педагога, направленной на сохранение и поддержание целостности образовательных систем, обеспечивая тем самым жизнеспособность общества, частью которого они являются.

Таким образом, педагогическая функция на разных возрастных этапах развития личности проявляется в различных аспектах педагогически ориентированной деятельности (и спонтанной, сопровождающей социальную адаптацию человека, и профессиональной, реализуемой педагогом-профессионалом).

Следовательно, в структуре педагогической функции логично выделить следующие блоки: «Защита», «Обучение», «Воспитание», «Развитие» – как константы, содержание которых на разных этапах развития этой функции претерпевает качественные изменения.

Подчеркнем, что к триаде «обучение – воспитание – развитие» добавлен блок «Защита», педагогическая интерпретация которого представлена впервые нами.

Защита как структурный компонент педагогической функции ассоциируется с достижением чувства собственной психологической и физической безопасности, а также системой мер, которые субъект интуитивно или сознательно предпринимает для создания психологической и физической безопасности близкого окружения. В контексте профессионально-педагогической функции эта деятельность становится профессионально значимой нормой.

Блок «Обучение» содержит описание тех составляющих педагогической функции, которые ориентируют на развитие познавательной сферы личности, формирование знаний, умений, навыков, ключевых компетенций и т.д.

Формирование ценностного отношения к себе и окружающему миру реализуется посредством педагогической функции в условно выделенном нами блоке «Воспитание».

Блок «Развитие» включает те составляющие педагогической функции, которые направлены на достижение качественных изменений в личностном развитии, приобретение новых способов деятельности, а также умение личности вносить коррективы в уже освоенные способы деятельности.

Процесс непрерывного развития педагогической функции в совокупности выделенных блоков предполагает несколько этапов, пролонгированных во времени: I – младшее звено школы, II – среднее звено школы, III – старшее звено школы, IV – вузовское и послевузовское образование.

Специфика развития педагогической функции в младшем школьном возрасте преимущественно характеризуется ориентацией на развитие и удовлетворение потребностей личности в безопасности как в социальном, так

и в педагогическом контексте, а также развитием направленности личности на помощь и защиту других (семьи, близких и важных для ребенка людей, а также домашних питомцев, живой природы и др.).

Известно, что младший школьный возраст – это один из наиболее сензитивных периодов развития творческого потенциала личности, поэтому творческое развитие является доминантой развития родовой педагогической функции на данном этапе.

Основой следующего этапа развития педагогической функции является формирование родового педагогического сознания. В среднем школьном возрасте посредством системы мер и мероприятий достигается тот уровень развития педагогической функции, который сопровождается осознанием значимости освоения педагогически ориентированных знаний и умений, овладением способами сохранения собственного здоровья и заботы о здоровье близких, а также устойчивой мотивацией к охране природы и социальной окружающей среды.

В старшем школьном возрасте на основе развития профессионально-познавательного интереса формируется позитивная системная мотивация к осознанной педагогической деятельности, что может рассматриваться как потенциал к профессионально-педагогическому самоопределению и в дальнейшем к выбору педагогической профессии.

На этапах вузовского и послевузовского образования происходит профессиональное становление педагога: актуализируется потребность в соответствии ожидаемому образу профессии (быть продуктивным и креативным в педагогической деятельности), профессиональной компетентности, а значит, в самоуважении и самореализации. На этих этапах личность умеет прогнозировать результаты педагогической деятельности, имеет сформированное педагогическое сознание, мышление и определенные социально-педагогические интересы.

Подчеркнем, что необходимым условием развития педагогической функции является непрерывность этого процесса, который надо моделировать.

Математическое моделирование этого процесса позволяет зафиксировать «точку» перехода от целенаправленного развития педагогической функции к ее саморазвитию. Изменение уровня готовности к саморазвитию описывается дифференциальным уравнением, решение которого зависит от начальных условий и моделей образования.

Математическая модель дает качественное представление о механизмах развития педагогической функции, позволяет выбрать оптимальную траекторию ее развития, спроектировать технологию адаптационного периода и разработать диагностику уровня ее развития.

Как известно, становление личности происходит в соответствии с хронологическими фазами развития человека, к которым относятся: закладывание фундамента личности (до 6 лет), формирование личности (6–

12 лет), самоопределение личности (12–16 лет), специальная профессиональная подготовка (17–22 года). Эти хронологические фазы совмещены с принятыми в России подсистемами: «школьное», «вузовское», «послевузовское» образование и являются в разрабатываемой нами многоуровневой системе основой для моделирования исследуемого процесса. Обоснованная нами интегративная модель имеет иерархическую структуру, интегрирует математическую, хронологическую и социокультурную модели развития педагогической функции в процессе непрерывного образования.

Стратегические направления развития педагогической функции для каждого этапа определены исходя из условий «уместности», к которым отнесены социокультурные и возрастные особенности.

Использовать структурное подобие для простого воспроизведения подсистем, но на другом содержании и в новых условиях, позволила матричная модель. Структура модели эксплицируется в ее функциональных блоках, а связи между ними определяются через параметры главной и функциональной целей человека.

Системообразующим фактором матричной модели является достижение достаточного уровня X^* развития педагогической функции личности при оптимальном соотношении долей главной и функциональной целей человека в соответствии с возрастными особенностями.

При построении матричной модели определяются диалектические пары противоположных факторов главной и функциональной целей для каждого признака, которые позволяют экспертам определить средний уровень их присутствия в каждой возрастной категории обучаемых и соотнести его с выделенными зонами на шкале пространственной изменчивости исследуемого процесса. Именно матричная модель дает возможность создать алгоритм проектирования функционально-личностной технологии развития педагогической функции в процессе непрерывного образования.

На начальном этапе каждого из выделенных хронологических периодов проводится диагностика исходного уровня развития педагогической функции и выбирается дальнейшая стратегия ее развития. Далее на основе выбранной стратегии определяются параметры главной цели развития основных блоков педагогической функции, производится отбор содержания, методов, приемов, средств и форм, обеспечивающих это развитие.

Стержневой составляющей педагогической технологии является мотивационное управление процессом развития педагогической функции. Особенностью разработанной технологии является создание условий для достижения определенного уровня развития педагогической функции на каждом из выделенных выше этапов, поэтому специфика ее реализации на каждом этапе определяется содержанием и включением личности в определенные виды деятельности. Кроме этого, на каждом технологическом этапе диагностируется уровень развития педагогической функции.

Поскольку педагогическая технология понимается нами как системный способ достижения воспроизводимого педагогического результата, то ожидаемым продуктом применения технологии будет являться личность с прогнозируемым уровнем развития педагогической функции. Структурные компоненты функционально-личностной технологии, представленной в таблице 1, обеспечивают непрерывное развитие педагогической функции. Движение по вертикали отражает продвижение личности по этапам ее развития, а горизонтальные составляющие характеризуют относительно самостоятельные технологии каждого этапа. Следует отметить, что технологии второй и третьей ступеней ориентируют на педагогическую деятельность, четвертой ступени – на педагогическую деятельность как профессиональную.

Таблица 1
Структурные компоненты функционально-личностной технологии
развития педагогической функции

Компоненты ступени	Цель	Содержание	Методы, способы	Средства	Формы	Результаты
I ступень – младшее звено школы	Формирование творческого потенциала личности на основе развития ПФ	Организация специальных учебных и творческих мероприятий, создание проектов	Словесные; практические; наглядные и др.	Аудиовизуальные, компьютерные, дидактические педагогические, программные	Уроки, беседы, диспуты, конкурсы	сформированность творческого потенциала личности как основы развития ПФ будущего учителя
II ступень – среднее звено школы	Формирование родового педагогического сознания	Организация соответствующей среды на уровне школы, введение курса по самоопределению, направленность на различный спектр профессий	Практические; конструирование; рефлексия и др.	Учебное и лабораторное оборудование, учебно-наглядные пособия, компьютерные и др.	Уроки, лабораторные занятия, тренинги, конкурсы, дни посвящения в профессию	Сформированность компетентности и достижение определенного уровня сформированности ПФ
III ступень – старшее звено школы	Формирование системной мотивации на основе развития профессионально-познавательного интереса и развития ПФ	Реализация целей и задач, предусмотренных Концепцией профильного обучения	Класно-урочная и внеурочная деятельность, исследовательская деятельность, научно-практическая деятельность	Учебное и лабораторное оборудование, компьютерное оборудование, спецкурсы и др.	Введение профильного обучения, лабораторные и тренинговые занятия, специальные мероприятия	Сформированность мотивации к профессиональной педагогической деятельности на основе развития ПФ

IV ступень - вуз	Формирование творческого педагогического потенциала	Теоретическая и практическая подготовка педагога-профессионала	Лекционная, практическая, интеллектуальная, научно-исследовательская, конструктивная	Учебно-техническое и лабораторное оборудование, спецкурсы и спецсеминары, ренинги	Лекции, семинары, ролевые и деловые игры, диспуты, подпрактика и др.	Сформированность интегрального показателя ПФ как показателя готовности личности к профессиональной педагогической деятельности
------------------------	---	--	--	---	--	--

Таким образом, функционально-личностная технология призвана обеспечить системность и непрерывность процесса развития педагогической функции личности.

В качестве методического инструментария для разработки системной диагностики уровня развития педагогической функции применялся разработанный нами алгоритм построения интегрального показателя уровня развития педагогической функции.

На основе алгоритма развития педагогической функции нами определено исходное состояние процесса через соотношение долей главной и функциональной целей. На основании квалиметрического подхода была построена шкала «пространственной изменчивости естественных процессов», в которой на основе принципа «золотого сечения» определены зоны оптимальных состояний, риска и опасностей.

С помощью экспертных технологий на основе разработанного алгоритма могут быть оценены все признаки педагогической функции, разработаны дифференциальные и интегральный показатели.

Дифференциальный показатель (ДП) уровня развития педагогической функции по целям определяется как отношение суммы уровней сформированности каждого блока педагогической функции к количеству блоков педагогической функции. Уровни сформированности берутся из индивидуальной карты для каждого испытуемого. ДП – есть интегративная характеристика, полученная путем взвешенного суммирования всех показателей уровней развития педагогической функции.

Дифференциальные показатели можно свернуть в один комплексный, названный нами интегральным показателем уровня развития педагогической функции (ИП), который обозначен X^* . Этот критерий мы находим путем взвешенного суммирования. Весовые коэффициенты для суммирования определены экспертным путем.

Интегральный показатель (ИП) рассчитывается как отношение суммы дифференциальных показателей к количеству целей.

Таким образом, разработанная педагогическая технология непрерывного развития педагогической функции согласуется с критерием надежности, является действенной и эффективной на всех ступенях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметжанова, Г.В. Многоуровневая система развития педагогической функции будущего учителя в процессе непрерывного образования. – Монография.– Тольятти: ТГУ, 2007. – 327 с.
2. Масленников, В.Р., Теслинов А.Г. Теория и практика диалектического мышления / В.Р. Масленников, А.Г. Теслинов.–М,: Изд-во МИМ ЛИНК, 1999. - 124с.
3. Мехонцева, Д.М. Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности: Научное издание. / Д.М. Мехонцева Красноярск: КГТУ, 1998.– 167 с.
4. Субетто, А.И. Квалитология образования. / А.И. Субетто - М., СПб.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000. –220 с.

Өзекті сұхбат – Актуальное интервью

Редакционный совет журнала «Педагогика и психология» провел беседу с доктором педагогических наук, профессором, стипендиатом международной программы «Болашак» Президента РК Таубаевой Шаркуль Таубаевной об актуальных проблемах методологии педагогических исследований на современном этапе развития науки и перспективах развития педагогического образования.

1. Каково состояние методологии педагогических исследований на современном этапе развития науки? Правомерно ли говорить о феномене гуманитарной методологии в современной педагогической науке?

Сегодня **методология педагогики** представляет собой систему знаний о способах получения нового педагогического знания, которая в широком смысле включает теорию, общенаучные и специальные методы исследования ее предмета, в узком смысле – систему методов получения новой научно-педагогической информации, ее анализа, интерпретации и объяснения и которую:

• **понимают как:**

- систему общих гносеологических установок, определяющих направления исследовательской деятельности в педагогической науке, ее цели и структуру, а также принципы и методы получения нового знания;
- специальную дисциплину в рамках педагогической методологии, предметом которой вступает сам процесс педагогического исследования и методы его обеспечения;

• **рассматривают как:**

- теоретическое учение о научных методах;
- науку о методе, систему наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу педагогических исследований;
- систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;
- правила, согласно которым происходит принятие либо отбрасывание той или иной теории и исследовательской программы.

В результате развития теории научно-исследовательской деятельности сложилась **структура педагогической методологии:**

- методология развития педагогики как научной системы во взаимосвязи с педагогической практикой и другими науками в единстве методологии педагогического познания и преобразования;
- методология педагогического исследования;
- методология педагогического проектирования.

Не секрет, что до настоящего момента идут споры по вопросу применения методологии к практической деятельности (В.В. Краевский, А.М. Новиков, А.Г. Бермус, Н.В. Бордовская и др.). Педагогическое

исследование – это не только научное творчество, но и деятельность, подчиненная определенным нормативным требованиям. В связи с этим методологи в процессе изучения и анализа качества организации конкретных педагогических исследований одной из главных задач ставят построение общей теории научно-педагогической деятельности, которая могла бы интерпретировать отдельные познавательные и практико-преобразовательные действия ученого и объяснять исследовательскую практику при помощи почерпнутых из этой теории предпосылок. В этом состоит непосредственно практическое значение педагогической методологии как специальной дисциплины в структуре педагогического науковедения. Термин «педагогическая методология» обоснован и введен Н.В. Бордовской. Применительно к педагогическим исследованиям различают гуманитарную, экспериментальную, естественнонаучную, технократическую, системную методологию.

Гуманитарная методология ориентирует на построение моделей понимания ценностно-ориентированного смысла функционирования педагогических объектов. Считается, что педагогическое знание адекватно отображается в научно-педагогическом языке, все исследовательские вопросы взаимосвязаны и не может быть окончательной и определенной проверки гипотез, поскольку педагогические факты настолько гибки и неоднозначны, что согласуются с взаимоисключающими интерпретациями, обусловленными определенной педагогической культурой. Постановка и решение всех педагогических вопросов и проблем зависят от социальных, этических, религиозных и прочих установок педагога-исследователя. Для гуманитарной методологии характерен акцент на изучении качественной стороны уникальных педагогических явлений и процессов, обусловленных деятельностью педагогов как субъектов, преимущественно ценностный характер выводов в процессе педагогического исследования и получаемых результатов.

2. Модернизация, образования, в частности среднего, связана с повышением уровня профессиональной подготовки учителя. Каковы проблемы, перспективы педагогического образования?

Педагогическое образование в Казахстане имеет свою историю и богатые культурно-образовательные традиции и находится в центре внимания многих ученых и научных коллективов, учителей школ и преподавателей педагогических вузов. Однако в условиях глубоких изменений всей системы образования в стране, которые сопряжены со сменой методологических приоритетов, а также в процессе модернизации на этапе вхождения в Болонский процесс, система педагогического образования вышла на новый уровень своего развития. Сегодня активно развиваются история, методология и теория педагогического образования, обновляется

научно-методическое и организационно-технологическое его обеспечение. Нужна выработка общей для всех педагогических вузов теоретически обоснованной программы исследований по проблемам современного педагогического образования, выделенным в качестве наиболее актуальных и значимых.

К проблемам педагогического образования, поднимаемым в науке и практике, относятся проблемы, имеющие исторический и культурно-страноведческий характер. Необходим глубокий анализ причин, путей и способов содержательно-структурных преобразований в системе педагогического образования. В этой связи важными проблемами остаются: понимание соотношения фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке будущего педагога на уровне бакалавра и магистра, обеспечения преемственности в содержании многоуровневого педагогического образования, соотношения общекультурной, психолого-педагогической и научно-предметной составляющей содержания. В последние годы обострилась потребность в объективной оценке уровня и качества освоения содержания государственных образовательных стандартов педагогических вузов в рамках конкретных образовательных программ или всего учебного процесса по известным направлениям педагогического образования в целом и тех факторов, которые влияют на отбор критериев и разработку методики оценки качества педагогического образования.

Перспективы и прогноз развития педагогического образования связаны, на мой взгляд, с дальнейшим развитием методологии и теории профессионально-педагогического образования.

В условиях реализации Программы модернизации образования, вхождения Казахстана в Болонский процесс и реального перехода педагогического образования в новое качественное состояние нужна новая стратегия деятельности современных учебных заведений педагогического профиля.

3. Сегодня не отрицается тот факт, что система образования терпит кризис. Следовательно, и педагогическая наука находится не в лучшем состоянии. Существует ли кризис в педагогической науке?

Да, все говорят о кризисе и в образовании, и в науке. Однако судить о причинах такого кризиса, истоках неблагополучия системы образования очень сложно. Педагогика действительно переживает кризис, касающийся ее методологических оснований и парадигмы. Парадигма – это совокупность основных положений и принципов, лежащих в основе той или иной теории, обладающая специфическим категориальным аппаратом и признающаяся группой ученых. По мнению ученых (Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, А.П. Валицкая и др.), идет замена субъектно-объектной парадигмы субъектно-субъектной в рамках новой методологии социального познания.

В настоящее время имеются серьезные попытки осмысления кризисных явлений в педагогической науке и практике посредством культурологического подхода. Отмечается отсутствие: а) критериев, по которым можно отнести работу ученого-новатора, диссертанта к открытиям, рационализациям, усовершенствованиям; б) показателей эффективности научных педагогических исследований; в) диагностических методик определения педагогической, научной, организаторской, теоретической, прикладной квалифицированности педагогов-исследователей.

Однако внутреннее неблагополучие педагогической науки и ее кризис осознавались учеными и практиками давно. Суть этого кризиса содержится в слабой разработанности законов и закономерностей в педагогике, идеологизации методологических оснований педагогики советского периода, изоляции отечественной школы и педагогики от развития мирового педагогического опыта и общечеловеческой гуманитарной культуры; идеологизации оснований педагогики, приведшей к девальвации понятий в педагогическом мышлении, в результате чего все шире стали использовать идеологические, искажающие суть педагогических явлений парадигмы; уничтожении или замалчивании отечественных достижений, пренебрежительном отношении к передовому педагогическому опыту.

Казахстанские исследователи (А.П. Сейтешев и др.) указывают на целый ряд проблем, решение которых есть одна из предпосылок выживания не только самой науки, системы образования, но и всего общества в целом. Главные из них: **во-первых**, отсутствие у республиканской общественности четких позиций по отношению к педагогической науке; **во-вторых**, продолжающееся падение авторитета педагогических знаний и культуры профессионально-педагогической деятельности; **в-третьих**, усиливающаяся духовная деградация и низкая культура межличностных отношений; **в-четвертых**, замкнутость педагогических наук по отношению к культуре, новым технологиям, производству, мировым рынкам труда и системе образования¹. На наш взгляд, все эти проблемы в какой-то мере являются проявлениями кризиса в науке в целом, в педагогической науке, в частности. Возможно, переход системы подготовки научно-педагогических кадров на многоуровневое педагогическое образование решит проблемы, характеризующие последствия кризиса в науке и практике.

¹ Сейтешев А.П. Актуальные проблемы образования и педагогической науки в начале XXI века в условиях Казахстана и пути их решения. Научный отчет КАО им. Ы. Алтынсарина.- А, «Ғылым», 2000 г.-с. 72-76.

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

А.А. ҚДЫРБАЕВА

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация

В статье представлена методика формирования ключевых компетенций младших школьников на уроках математики.

Бұл мақалада кіші жас оқушыларына математика сабақтарында кәсіби құзыреттілік қалыптастыру мәселелері қарастырылған.

Annotation

In this article are shown the methods of formation main competences under younger scholars on the lesson of mathematics.

Ключевые слова: модернизация образования, учебно-познавательная компетенция, основные компетенции, компетентностный подход, информационная компетенция.

Одна из актуальных проблем современного общества – формирование личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, изменяя ее к лучшему. На первый план выходят определенные требования к личности – творческой, активной, социально ответственной, обладающей хорошо развитым интеллектом, высокообразованной, профессионально-грамотной.

Известно, что наибольшая способность к развитию проявляется в детстве: закладывается фундамент личности, интенсивно формируются базовые социальные установки, основы мировоззрения, привычки, развиваются познавательные способности, эмоционально-волевая сфера. Складываются многообразные отношения с окружающим миром.

Динамизм современной цивилизации, усиление роли личности в обществе и производстве, возрастание ее потребностей, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация работы, быстрое изменение техники и технологий – эти и прочие тенденции предопределяют необходимость изменения формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

Главным критерием успеха модернизации образования является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, может стать востребованным в любой стране мира.

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство будет решаться путем обновления структуры и содержания образования; совершенствования технологий обучения, дальнейшего развития национальной системы оценки качества образования.

В связи с этим безусловно значительную роль в развитии ребенка играет школа. Важно, чтобы именно здесь сложился психологически необходимый ребенку институт, где он мог бы разносторонне развиваться, учился бы открыто выражать свои мысли и чувства.

Сегодня перед казахстанской школой, как и перед образованием во всем мире, стоит задача определения новых подходов к образованию, чтобы войти в «золотой век» исследований и открытий; переосмыслить методологию мышления, обучения, работы, творчества и жизни в целом.

В своем Послании «Построим будущее вместе!» от 28 января 2011 года Президент Республики Казахстан Нурсултан Абишевич Назарбаев отметил: «Качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана» /1/.

Одним из ответов системы образования на этот запрос времени является идея компетентностно-ориентированного образования.

Компетентностный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предлагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящийся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Как указывает Б.Д. Эльконин, «мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений).

Согласно ГОСО РК 2.003.-2008 компетенция – готовность эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для достижения успешной деятельности в целях удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей, составляющих социальный заказ к системе образования.

Основываясь на документах, можно утверждать, что цель образования на национальном уровне – способствовать становлению компетентной, интеллектуально и духовно развитой личности, готовой к

эффективному участию в социальной, экономической и политической жизни Республики Казахстан.

Следовательно, переход на 12-летнее образование – это, по существу, реформа всей национальной системы образования.

С предпосылками к переходу на 12-летнее образование, в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании», Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2005-2010 годы был разработан новый Государственный общеобразовательный стандарт 12-летнего среднего образования, в котором ожидаемые результаты определены в виде ключевых компетенций выпускника:

- ценностно-ориентационная компетенция;
- общекультурная компетенция;
- когнитивная компетенция;
- информационно-технологическая компетенция;
- компетенция социального взаимодействия;
- компетенция личностного саморазвития;
- коммуникативная компетенция;

Начальная школа – органическая часть, первая ступень средней школы. Именно в ней закладывается фундамент для последующих этапов образования. Реформа предусмотрела для начальных классов предельно четкие образовательные цели и задачи: заложить основы всестороннего развития детей, обеспечить формирование прочных навыков счета, грамотного письма, развитой речи, культурного поведения.

В этих требованиях подчеркивается важность формирования у учащихся навыков рациональной организации учебного труда, общих учебных умений и навыков, которые в совокупности обеспечивают надежное основание для последующей учебно-познавательной деятельности школьников, способствуют приобретению глубоких и прочных знаний.

Реализовать все компетенции возможно на уроках математики в начальной школе. Методика формирования ключевых компетенций включает в себя 5 этапов:

1-й этап – вводно-мотивационный.

Эффективными являются методические приемы для привлечения непроизвольного внимания учащихся, возбуждения у них положительного эмоционального отношения к изучаемому материалу и внутренней потребности его познаний. На этом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данную тему, и изучить какова основная учебная задача предстоящей работы.

2-й этап – открытие математических знаний.

На данном этапе решающее значение имеют приемы, требующие концентрации внимания, проведения, самостоятельных исследований, стимулирующие рост познавательной потребности.

3-й этап – формализация знаний.

Основное назначение приемов на этом этапе – организация деятельности учащихся, направленной на всестороннее изучение установленного математического факта, на применение аналитико-систематического метода поиска.

4-й этап – приложение математических знаний.

Приемы создания проблемных ситуаций на данном этапе должны активизировать исследовательскую деятельность учащихся и способствовать глубокому усвоению учебного материала.

5-й этап – обобщение и систематизация.

Приемы должны установить связь между изученными математическими фактами, привести знания в систему, осуществить управление самообразованием учащихся.

Лучше всего для реализации ценностно-смысловой компетенции подходит проведение предметной олимпиады, которая включает в себя нестандартные задания, требующие применения учеником именно предметной логики, а не материала из школьного курса.

На первый взгляд, довольно трудно реализовать общекультурную компетенцию на уроках математики. Однако возможно использование задач со скрытой информационной частью.

Например: «Известно, что ученик 2 класса должен каждый день уделять по два часа на выполнение домашнего задания. Сколько часов в неделю ученик затратит на выполнение домашнего задания?». Таким образом, работая над данной задачей, ученик невольно усваивает общепринятые нормы. Это организация учебного труда, распределение своего времени в течение дня, выполнение домашнего задания за определенное время.

Задачи со скрытой, неявной информационной частью несложны в работе, и данный прием вполне применим в школе. Важно только при подведении итогов урока акцентировать внимание учеников не только на математических составляющих урока, но и на общекультурных.

Реализация учебно-познавательной компетенции не вызывает особых трудностей, т.к. ее становлению способствуют различные практические приемы организации работы учеников.

Одним из способов реализации данной компетенции является проведение проверочных работ в форме теста. Целесообразность данной работы с точки зрения компетентного подхода заключается в том, что в ходе работы ученики приобретают общеучебные умения и навыки. Причем именно умение решать тесты для детей будет очень полезным в будущем, т.к. им предстоит сдавать ЕНТ (единый национальный тест).

Учебно-познавательная компетенция реализуется в современной школе, она имеет практическую направленность в творчестве учащихся, в исследовательской деятельности. Во внеурочное время организуется работа по созданию научных проектов по математике. Однако не следует забывать и о значимости данного направления в будущей жизни ребенка.

Информационная компетенция подразумевает использование ребенком различных информационных ресурсов. Необязательно использовать Интернет. Ведь можно начинать с газетных вырезок. Таким образом, главной компетентностной задачей урока будет не изучение найденного материала, а становление (или совершенствование) умений работы с информационными источниками. Главное – соблюдать последовательность усложнения заданий от урока к уроку. Необходимо осуществлять подход к ученику, учитывая его возможности, как физические, так и интеллектуальные.

Коммуникативная компетенция не является новой в школьной системе обучения, т.к. ее реализация подразумевает использование различных коллективных (коммуникативных) приемов работы (таких как дискуссия, групповая работа, парная работа и др.). Данные приемы активно используются на разных этапах урока математики в начальной школе.

Социально-трудовая компетенция может быть реализована следующим образом. В классе проводится несколько уроков с использованием различных вариантов работы на этапе устного счета. Затем детям предлагается контрольная работа с несколькими видами заданий на устный счет, в результате получаем обратную связь с хорошими результатами.

Таким образом, у детей развивается способность применения умения вычислять в различных (в том числе нестандартных) ситуациях. Если постоянно проводить работу по усовершенствованию устного счета у детей, то они научатся вычислять сумму покупок в магазине до того момента как подойти к кассе, такое умение относится к социально-трудовой сфере, т.е. с применением знаний на практике.

Компетенция личностного самосовершенствования подразумевает овладение учеником теми способами деятельности, которые пригодятся ему в определенной современной жизненной ситуации. Реализацию данной компетенции можно рассмотреть на таком этапе урока как задания для самостоятельного решения, представленными тремя уровнями: на оценку «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Выбор уровня обязательно должен осуществляться самим учеником. Если учащийся почувствовал, что он достаточно легко справился с заданием выбранной сложности, то он может перейти к более сложному,

тем самым имея возможность получить за работу более высокую отметку.

Надо также отметить, что может быть и обратная ситуация. Не исключено, что учащийся выберет себе задание не по силам и тогда вынужден будет вернуться к более низкому уровню. Здесь происходит активное оценивание собственных сил и возможностей. Ребенок, без какой либо подсказки извне, без «навешивания ярлыков» реально анализирует, чего он добился за этот относительно короткий промежуток времени. Несомненно, он сам делает выводы о том, как следует работать в следующий раз для того, чтобы добиться высокого результата. Поэтому работа на данном этапе способствует формированию компетенции личностного самосовершенствования.

Современный мир меняется с огромной скоростью, и соответственно способы получения и осмысления знаний должны измениться. Процесс обучения должен быть диалогичным, поисковым, проектным. Педагогические технологии должны отвечать следующим требованиям: направлять на развитие мышления, обучать анализу, помогать самостоятельно добывать знания, делать выбор, вступать в полемику, не соглашаться с догмами, участвовать в дискуссии.

Основной линией реформирования начальной школы сегодня является тенденция к изменению приоритетных целей образования младших школьников, где на первый план ставится задача развития их личности, формирования прочных навыков счета, грамотного письма, развитой речи, культурного поведения.

Такие ключевые компетенции, как компетенция личностного самосовершенствования, социально-трудовая, коммуникативная, ценностно-смысловая, информационная, учебно-познавательная, общекультурная могут реализовываться на уроках математики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 28. 01. 2011г.
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. – Астана, 2010.
3. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Среднее общее образование. Основные положения. – Астана. 2008.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. 2003, –М.:№ 2, 58-64с.

А. К. ЖАЛМУХАМЕДОВА

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация

В статье представлено научно-теоретическое обоснование организации мониторинга реализации Государственной программы кохлеарной имплантации в Республике Казахстан.

Бұл мақалада Қазақстандағы естуі бұзылған балаларды кохлеарлық имплантациалаудың мемлекеттік бағдарламасына мониторинг жүргізудің ғылыми-теориялық негіздері қарастырылған.

Annotation

The paper presents a scientific and theoretical basis for organizing the monitoring of the state program of cochlear implantation in the Republic of Kazakhstan.

Ключевые слова: аудиологический скрининг, слухопротезирование, слуховой аппарат, сурдопедагог, кохлеарная имплантация, кохлеарный имплант, слухоречевая реабилитация, развитие слухового восприятия, сенсоневральная тугоухость и глухота, электроакустическая эмиссия.

В последние 20 лет в мире широкое распространение получила **кохлеарная имплантация** – оперативное вмешательство, направленное на восстановление слуха ребенка или взрослого с сенсоневральной тугоухостью IV степени и глухотой в случае, когда слухопротезирование совсем неэффективно. Активное внедрение кохлеарной имплантации дает таким пациентам реальный шанс эффективной реабилитации и возвращения к активному образу жизни. На данный момент это самое совершенное устройство для помощи людям, которым недостижим мир звуков. Так, например, сравнение слухового восприятия с оптимально подобранными слуховыми аппаратами (СА) – до операции и вживленного кохлеарного импланта (КИ) у больных с тотальной глухотой показало, что кохлеарная имплантация позволяет значительно улучшить восприятие чистых тонов, в том числе и на высоких частотах, что существенным образом сказывается на разборчивости речи /1/.

Результаты исследований, доказывающих положительное влияние кохлеарной имплантации на темпы языкового развития ребенка, показали,

что дети с КИ развиваются значительно быстрее непрооперированных сверстников, а через несколько лет после имплантации скорость их развития уже можно было сравнить с темпами, характерными для здорового ребенка /2/.

Кохлеарная имплантация относится к медицинским методам с **высоким экономическим эффектом** /3/. По показателю «финансовые затраты/улучшение качества жизни» она занимает 3-е место после «интенсивной терапии для новорожденных» и «сердечно-сосудистой хирургии». В зарубежных странах кохлеарная имплантация проводится в основном за счет средств страховых медицинских компаний или государства (министерства здравоохранения); часть операций проводится за счет местных бюджетов и частных средств (пациента, спонсоров).

Широкое распространение кохлеарной имплантации во всем мире объясняется тем, что ее стоимость и стоимость последующей реабилитации **значительно меньше** общих затрат на обучение в специализированных организациях для незлышащих детей. Залогом же успеха каждой операции является правильный отбор кандидатов, качественно проведенные этапы хирургической и сурдопедагогической реабилитации, так как каждая неэффективная операция сопровождается как крушением надежд родителей и самого пациента, так и дискредитацией метода. Согласно проведенным в США и Германии исследованиям, ребенок, проимплантированный в возрасте до 4 лет, в течение первых 3 лет после имплантации на 50% интегрируется в массовых детских учреждениях (т.е. ему нужна дополнительная специальная педагогическая помощь в объеме 50% по сравнению с глухим ребенком без импланта). В течение 6 лет объем дополнительной специальной помощи не превышает 10% /3/.

В 2006 году на Международном конгрессе аудиологов, проходившем в Инсбруке, Генеральной Ассамблеей было принято решение о подготовке документов **по унификации** (стандартизации) подходов к реабилитации пациентов, использующих КИ, в различных странах мира. Это, безусловно, касается и Казахстана. И, если в международном сообществе проблема разработки унифицированного подхода к слухоречевой реабилитации детей после имплантации находится на этапах принятия решений, проведения научных исследований и внедрения в практику и является одним из основных приоритетов аудиологии, то она, несомненно, актуальна и для нашей страны. При реализации подобных программ необходимо учитывать, что кохлеарная имплантация – это не только хирургическая операция, а **система мероприятий**, включающая в себя отбор пациентов, комплексное диагностическое обследование, хирургическую операцию и послеоперационную слухоречевую реабилитацию пациентов. Решение всех этих задач требует согласованной работы различных специалистов, поэтому сегодня во многих странах существуют **специальные центры кохлеарной имплантации**, в том числе и детские.

Первая операция по кохлеарной имплантации в Казахстане была проведена в 2005 году в клинике М.М.Михайлова профессором Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи Ситниковым В.П. С 2007 года за счет средств республиканского бюджета в Республиканской детской клинической больнице (РДКБ) «Аксай» начато проведение операций по кохлеарной имплантации детям с нарушениями слуха. За последние три года всего прооперировано 280 детей. На очереди на операцию находятся свыше 440 детей. В 2010–2012 годах МЗ РК намерено провести еще 300 подобных операций.

Все пред- и послеоперационные мероприятия в РДКБ «Аксай», в том числе подключение речевого процессора и его последующие настройки детям с КИ, проводятся в рамках гарантированного объема медицинской помощи бесплатно. Родителям прооперированных детей даются рекомендации по эксплуатации речевого процессора и реабилитации ребенка. Все дети находятся под постоянным динамическим наблюдением профильных специалистов РДКБ «Аксай».

Вместе с тем на сегодняшний день в республике имеются проблемы оказания слухоречевой реабилитации детям с КИ. Это объясняется отсутствием соответствующей службы для ее проведения. Так, во многих регионах до сих пор отсутствуют сурдологические кабинеты. Всего действует 28 сурдологических кабинетов, в том числе 16 государственных и 12 негосударственных (при нормативе на количество детского населения республики - не менее 95 сурдокабинетов). При этом в отдельных регионах республики (Атырауской, Кызылординской и Мангистауской областях) сурдокабинетов нет вообще, хотя финансовые средства на их открытие были предусмотрены в рамках Программы реабилитации инвалидов на 2006–2008 годы. Обеспеченность регионов сурдологическими кабинетами составляет около 30%.

В имеющихся сурдокабинетах отмечается недостаток квалифицированных специалистов, а также отсутствие (или наличие только устаревшего) диагностического и аудиологического оборудования. Результаты профилактических медицинских осмотров детей за последние годы свидетельствуют о недостатках в выявлении детей с пониженной остротой слуха. Так, показатель выявляемости на профосмотрах по итогам 2008 года на 1000 осмотренных детей в республике составил 2,3 (в 2004 г. – 3,1). Низкая выявляемость в Акмолинской, Жамбылской, Восточно-Казахстанской, Карагандинской, Костанайской областях и городах Астана и Алматы. Наиболее высокий уровень детей с пониженной остротой слуха в Кызылординской, Мангистауской Западно-Казахстанской и Павлодарской областях.

В настоящее время возникла требующая незамедлительного решения проблема разработки и внедрения единых и обязательных правил предоперационной и послеоперационной реабилитации имплантированных

пациентов, контроля за выполнением стандартных требований по проведению кохлеарной имплантации всеми организациями, принимающими в них участие. На Рисунке 1 показана структура проекта Государственной программы кохлеарной имплантации.

Так, в «Правилах отбора пациентов на кохлеарную имплантацию и послеоперационного сопровождения» (2009), разработанных в ННПЦ КП, предполагается ведение мониторинга эффективности слухоречевой реабилитации и адекватности условий, где она проводится. Контроль реализации должен осуществляться организацией, проводившей комплексный отбор на кохлеарную имплантацию. Это указывает на то, что для обеспечения качества реализации программ имплантирования необходим соответствующий инструментарий: например, система индикаторов или программа мониторинга.

Программа мониторинга эффективности кохлеарного имплантирования детей с нарушением слуха в РК должна состоять из следующих направлений.

1. Проведение аудиологического скрининга новорожденных, младенцев и детей раннего возраста в условиях родовспомогательных учреждений, АПО.

Согласно данным международной конференции по скринингу новорожденных, диагностике и раннему вмешательству, частота нарушений слуха наблюдается у 3 из 1000 новорожденных, что в два раза больше, чем частота патологии несращения губы (неба), в два раза больше, чем частота синдрома Дауна. Поэтому проблема раннего выявления нарушений слуха вызывает повышенное внимание специалистов-аудиологов всего мира [4]. По данным К.White, средний возраст, в котором ребенок со значительными проблемами нарушения слуха идентифицируется в США, – 14 месяцев [5].

В США разработана концепция универсального скрининга слуха у детей («Joint Committee on Infant Hearing 2000 Position Statement and Guidelines»), в которой рекомендуется проводить скрининг до достижения 3-х месячного возраста; если у ребенка имеется риск развития постнатальной потери слуха – в течение первых трех лет жизни [6]. В ней также определены признаки, связанные с нейросенсорной и кондуктивной потерей слуха, которые могут быть использованы при скрининге потери слуха у детей.

В Казахстане скрининг психофизического развития квалифицируется как массовое стандартизированное обследование детского населения в возрасте до 3-х лет с целью выявления группы детей с риском отставания в психофизическом развитии и направления их в ПМПК для оказания им коррекционно-развивающей помощи /7/. Скрининг проводится медицинскими работниками родовспомогательных учреждений, детских поликлиник и учреждений ПМСП. Сулейменовой Р.А., Ерменовой М.Р. представлены методические рекомендации по проведению скринингового обследования слуха новорожденных и детей раннего возраста, направленного

на раннее выявление нарушений слуха для ПМСП и родовспомогательных учреждений /8/.



Рисунок 1. Структура Государственной системы кохlearной имплантации в РК

В структуру скрининга входят следующие мероприятия: изучение анамнеза, прогностический скрининг «Прогноз отклонений слуховой функции у новорожденных и детей раннего возраста» и объективный аудиологический скрининг путем регистрации вызванной отоакустической эмиссии (ВОАЭ).

Применение прогностических методик раннего выявления требует учета данных исследований, показавших, что из всех новорожденных с нарушением слуха только 50% детей принадлежит к группе риска, остальные 50% – это нормально рожденные дети, у которых в анамнезе не было выявлено отягощающих факторов, поэтому основными методами проведения скрининга должны признаваться объективные. Кроме того, нужно уделить серьезное внимание группе детей, родившихся недоношенными, доля которых от общего числа новорожденных составляет 5-10% от общего числа новорожденных /9/. Эта группа детей характеризуется наибольшим количеством факторов риска по нарушениям слуховой функции, связанным как с общей функциональной незрелостью центральной нервной системы, так и с наличием ряда заболеваний, являющихся результатом использования методов интенсивной терапии.

2. Обеспечение ранних сроков кохлеарной имплантации и слухоречевой реабилитации.

Общепринятая практика в развитых странах ранней интервенции для ребенка с нарушением слуха – это протезирование слуховыми аппаратами сразу после выявления нарушения (в первые 4–5 недель жизни) и начало занятий с ребенком под контролем сурдопедагога. Современные методы позволяют протезировать детей такого возраста заушными СА, которые на сегодняшний день являются самым предпочтительным детским электроакустическим протезом. В то же время меры по выявлению, раннему вмешательству и полноценная социальная реабилитация потребуют значительно меньших затрат, чем специальное обучение и пожизненное содержание инвалида государством.

Во многих странах мира ученые и клиницисты добились внедрения программы всеобщего слухового *неонатального скрининга* в практику здравоохранения. Такие программы действуют в США, Канаде, Великобритании, Бельгии, Голландии и других странах.

Проведенные исследования показывают, что у ребенка колоссальные возможности для развития и формирования словарно-речевых навыков, при этом мозг его необычайно гибок. Однако существует так называемый критический возраст, после которого мозг значительно утрачивает возможность формировать соответствующие связи, отвечающие за коммуникативные способности человека, в том числе и речевые. Установлено, что критический возраст для выявления и интервенции – 6 месяцев /10/. Если нарушение слуха выявлено и оказана помощь до этого возраста, то еще можно обеспечить нормальное речевое и интеллектуальное развитие ребенка. При этом специалисты считают, что человеческий мозг не

делает предпочтения для какого-то конкретного пути речевой стимуляции, то есть для маленького ребенка неважно, по каким каналам идет развитие коммуникативных навыков: слуховым, визуальным или даже тактильным. Практическое применение результатов этих исследований может быть только одно – использование всех доступных для ребенка сенсорных каналов для обеспечения речевого развития как можно раньше.

Различные исследования показывают, что дети, имплантированные до двухлетнего возраста, разбирают слова из свободной речи окружающих лучше, чем дети, имплантированные после двух лет /11;12/. Ранооглохшие дети, прооперированные в самые кратчайшие сроки после выявления снижения слуха, демонстрируют такие же способности в изучении языка, как и их слышащие сверстники. Это объясняется тем, что дети, имплантированные в раннем возрасте, получают слуховую информацию, когда их мозг наиболее способен адаптироваться к звукам и готов к формированию речи. Развитие слуха и речи у них сопоставимо со слухом и речью нормально слышащих детей.

В то же время в республике имеется серьезная проблема, связанная с сокращением временного разрыва между сроками выявления нарушений слуха и временем слухопротезирования, начала оказания коррекционно-развивающей помощи. Так, в 2009 году были получены данные о 132 детях, прооперированных в рамках в 2007– 2009 г.г. в рамках государственной программы кохлеарной имплантации. Как оказалось из 51 ребенка с врожденной глухотой лишь 25 были протезированы в раннем возрасте, что составляет 49% от общего числа. Кохлеарная имплантация была проведена в большинстве случаев у школьников (58%), у дошкольников – в 40%, дети же раннего возраста были имплантированы лишь в 2% случаев.

3. Выполнение программы отбора пациентов на кохлеарную имплантацию (медицинское, педагогическое, психологическое обследование, работа с родителями) на предоперациональном этапе.

Принципиальное значение имеет четкий отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию. В настоящее время во многих странах приняты соответствующие критерии /13–15/. Г.А.Таварткиладзе, И.В.Королевой предложены следующие критерии отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию:

1. двусторонняя сенсоневральная потеря слуха с порогами слуха в области речевых частот (500–4000 Гц) 95 дБ и более;
2. низкая эффективность слухопротезирования адекватно подобранными и настроенными СА (пороги слуха в СА в диапазоне 2000–4000 Гц составляют 55 дБ и более, разборчивость многосложных слов менее 40%, односложных слов – менее 20%);
3. ранооглохшие взрослые и подростки с хорошими навыками устной речи;
4. отсутствие соматических противопоказаний к оперативному вмешательству;

5. отсутствие психических и грубых неврологических нарушений, затрудняющих использование КИ и проведение слухоречевой реабилитации;

6. добровольное согласие пациента (для детей – его родителей или опекунов) на операцию и последующую слухоречевую реабилитацию;

7. наличие поддержки со стороны местных специалистов и родственников в проведении послеоперационной слухоречевой реабилитации пациента.

В соответствии с Приказом Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию РФ от 13.10.2005 г. №494 «Об утверждении критериев и состава рабочей группы по отбору пациентов на проведение операции по кохlearной имплантации» предлагаются следующие «Критерии отбора кандидатов для проведения операции по кохlearной имплантации»:

- 1) дети любого возраста и взрослые пациенты, перенесшие менингиальную инфекцию (при отсутствии полной облитерации улитки);
- 2) дети любого возраста с постлингвальной глухотой и сформированной, сохранной речью;
- 3) дети с глухотой в возрасте от 2-х до 5-ти лет;
- 4) взрослые пациенты с постлингвальной глухотой.

В Казахстане применяются критерии отбора на кохlearную имплантацию, разработанные Р.А.Сулейменовой, М.Р.Ерменовой /16/.

В перечень входят следующие показатели:

- 1) двусторонняя сенсоневральная потеря слуха с порогом слуха в области речевых частот (500 – 4000 Гц) более 95 дБ;
- 2) пороги слуха в оптимально подобранном СА более 55 дБ, разборчивость речи менее 20%–30%;
- 3) дети с врожденной глухотой не старше 5 лет;
- 4) взрослые и подростки с хорошими навыками устной речи;
- 5) опыт ношения СА бинаурально у детей раннего возраста (до трех лет) – не менее 6-ти месяцев; у детей дошкольного и школьного возраста – не менее 2–5 лет;
- 6) отсутствие серьезных соматических противопоказаний к оперативному вмешательству;
- 7) отсутствие психических и грубых неврологических нарушений, затрудняющих использование КИ и проведение слухоречевой реабилитации;
- 8) наличие поддержки со стороны местных специалистов, родителей и родственников в проведении послеоперационной слухоречевой реабилитации пациента.

В качестве дополнительных критериев рассматриваются социальный статус семьи или самого пациента, наличие и выраженность мотивации родителей или взрослого пациента.

Согласно «Правилам отбора пациентов на кохлеарную имплантацию и послеоперационного сопровождения» по результатам первичного обследования, которое проводится в сурдологических кабинетах (центрах) или в ПМПК на основе единых критериев отбора кандидатов на КИ, пациент по направлению областного Департамента здравоохранения проходит процедуру комплексного отбора /16/.

В представленных выше критериях отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию просматривается единая для всех система требований к кандидатам на операцию.

4. Слухоречевая реабилитация в медицинской организации, где проходила операция.

Самый трудоемкий и ответственный этап кохлеарной имплантации – это послеоперационная слухоречевая реабилитация имплантированных пациентов и настройка речевого процессора. Послеоперационная реабилитация состоит из следующих компонентов: точная настройка речевого процессора КИ; восстановление/развитие слухового восприятия речи и окружающих звуков с КИ; коррекция нарушений произношения и голоса; развитие языковой системы; обучение родителей и близких пациента развитию у него восприятия окружающих звуков и речи с помощью КИ; психологическая помощь пациенту и его близким /17/.

После операции повторно проводится компьютерная томография или рентген улитки для контроля полноты введения электрода; курс стимулирующей медикаментозной терапии. Через несколько дней продолжают занятия, подготовка к подключению процессора КИ. В течение первого года после имплантации должны проводиться 4 настроечные сессии (длительность сессий программирования составляет в среднем 7 дней) /18/.

5. Слухоречевая реабилитация в организациях образования.

И.В.Королева предложила следующие компоненты процесса слухоречевой реабилитации: коррекция произносительной стороны устной речи; развитие слухового восприятия; развитие языковой системы, коммуникативных навыков и познавательной сферы; обучение родителей и близких развитию у него восприятия окружающих звуков и речи с помощью КИ /17/.

О.В.Зонтова выделила три этапа слухоречевой реабилитации детей с КИ в послеоперационный период: формирование слуховых представлений на базе новых слуховых возможностей с помощью КИ; формирование дифференцированных слуховых представлений и становления спонтанной устной речи детей; развитие адекватных слуховых представлений и активного речевого общения /19/.

Обязательным условием эффективной слухоречевой реабилитации детей с КИ является наличие высококвалифицированных кадров и специально подготовленных помещений, аппаратуры и методик для всех видов диагностического обследования, слухоречевой реабилитации. В связи

с вышесказанным можно определить условия для обеспечения качественного обучения детей с КИ:

- 1) ввести в практику новые нормы финансирования образовательных организаций с интегрированной формой обучения;
- 2) осуществить материальное переоснащение образовательной среды для обучения детей с КИ в соответствии с Совместным приказом МТиСЗ РК (№187 от 01.2007г., МОН РК (№367 от 19.07.2007г.), МЗ РК (№477 от 08.08.2007г.) «Об утверждении Нормативов минимальных требований к материально-техническому и учебно-методическому оснащению и обеспечению организаций образования, осуществляющих обучение детей с ограниченными возможностями в развитии»;
- 3) в штатное расписание ввести должность постоянных сотрудников - педагога-дефектолога (сурдопедагога), ассистента учителя класса для психолого-педагогического сопровождения детей (18-часовая рабочая неделя);
- 4) учителям классов за работу с детьми с КИ производить доплату в соответствии с Приказом МОН РК от 29.01.2008 г. №40;
- 5) ввести в Базисный учебный план организаций среднего образования (начальное образование) коррекционный компонент, состоящий из индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий по развитию слухового восприятия и речи;
- 6) при комплектовании классов учесть требования по созданию комфортных условий для слышащих детей и детей с нарушениями слуха: предельная наполняемость класса не должна превышать 20 человек; в одном классе должно обучаться не более 2–3 детей с КИ; количество учеников должно уменьшиться на 3 единицы, если в нем обучается 1 ребенок с КИ, на 6 – если 2 и т.д..

6. Оценка эффективности кохлеарной имплантации.

L.Migirov с соавт. обобщили результаты проведения КИ у 300 детей, 61 из которых были младше 2 лет. По данным авторов большие осложнения (паралич лицевого нерва, неправильное введение электрода, реакция на инородное тело, несостоятельность лоскутов, экструзия импланта и холестеатома) встречались редко – в 3% случаев. При этом наиболее частым малым осложнением явилось расстройство равновесия после операции. У детей младшего возраста чаще наблюдалось смещение импланта. В целом повторное вмешательство с экслантацией потребовалось в 2% случаев, а хирургическая тактика у детей мало чем отличается от таковой у взрослых /20/.

М.Ленхардт обращала внимание на то, что часть неудачных исходов операции связана с техническими факторами, например поломкой внутренней части устройства, что может потребовать замены импланта, или отказом одного из электродов, что требует перепрограммирования внешней части устройства. Встречаются также и интраоперационные осложнения, связанные как с неполным дооперационным обследованием пациентов

(отсутствие КТ и МРТ данных), так и с отсутствием должного опыта хирурга (что может привести, например, к травме лицевого нерва). Нежелательными кандидатами для КИ являются лица с аудиторной нейропатией, к которой относят функциональные нарушения или патологические изменения в периферическом отделе слухового анализатора. Благоприятными факторами при отборе кандидатов на КИ являются наличие возможности проведения адекватной послеоперационной реабилитации в специальном центре, поддержка родителей и социального окружения /21/.

Процесс слухоречевой реабилитации требует систематической оценки ее результатов, поэтому специалисты должны владеть различными методиками обследования слуха и речи детей с КИ раннего, дошкольного и школьного возраста /22;23/. Например, в Санкт-Петербургском НИИ уха, горла, носа и речи была разработана русскоязычная версия методики оценки слухового и речевого развития EARS – «Evaluation of auditory responses on speech», разработанная группой специалистов фирмы MED-EL (Австрия) [24–26]. Практика применения методики продемонстрировала высокую эффективность методики для оценки слухоречевого развития детей с КИ. Там же для оценки слухового восприятия детей раннего и младшего дошкольного возраста была разработана русскоязычная версия анкеты для родителей LittlEARS /27–29/.

Помимо применения различных шкал для наблюдения за развитием слухового восприятия и коммуникации детей с КИ, можно проводить мероприятия по оценке качества оказания образовательных услуг детям с КИ в общеобразовательных и специальных садах и школах (совместно с Департаментом образования и родителями детей с КИ).

7. Техническая поддержка на этапе слухоречевой реабилитации.

Обязательным условием для эффективной реабилитации детей с КИ является наличие в медицинских учреждениях, где проводятся операции, подготовленных кадров и аппаратуры для осуществления всего комплекса мероприятий: от диагностики до многопрофильной реабилитации.

Организация, где проводятся хирургические операции, должна быть оснащена специально подготовленными помещениями и аппаратурой для всех видов диагностического обследования: тональной пороговой аудиометрии, акустической импедансометрии, аудиометрии по СВП, регистрации вызванной отоакустической эмиссии, промониторингового теста, оценки эффективности слухопротезирования с помощью СА, оценки состояния развития слухового восприятия, уровня сформированности речи и других высших психических функций, оценки соматического и психоневрологического статуса пациента, компьютерной и магнитно-резонансной томографии, электроэнцефалографии и т.д. /17/. В течение всей жизни должно быть организовано обеспечение пациентов новыми совершенными моделями речевого процессора и новыми алгоритмами обработки речи.

8. Информационная база данных программы кохлеарной имплантации.

Для управления и контроля эффективности Государственной программы кохлеарной имплантации необходимо создать единую базу данных, в которой должны аккумулироваться все сведения об отборе кандидатов на КИ, психолого-педагогическом сопровождении в процессе слухоречевой реабилитации и обучении в детских садах и школах, готовности детей с КИ к обучению в общеобразовательных организациях, потребностях детей в технической поддержке, эффективности проведенных операций, наблюдении имплантированных пациентов в течение всей их жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова И.П., Шарманжинова Т.Д. Сравнительный анализ слухового восприятия у больных с тотальной глухотой при использовании кохлеарного импланта Nucleus // Тезисы докладов IV-го межд. симпозиума “Современные проблемы физиологии и патологии слуха” - Суздаль, 19-21 июня 2001 г.
2. Cochlear implant rehabilitation in children and adults / Ed D.Allum. London: Whurr Publishers, 1995.
3. Carlyon R, Long C, Deeks J, McKay CM. (2007). Concurrent sound segregation in electric and acoustic hearing. *J Assoc Res Otolaryngol*, 8(1), 119-33.
4. Ereaut N. Newborn. Hearing Screening Diagnosis and Intervention // 2nd International conference on newborn hearing screening, diagnosis, and intervention (NHS 2002).
5. White K. The current status of EHDI programs in the United States // *Ment Retard Dev Disabil Res Rev.* – 2003. №9.
6. Year 2007 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs // *PEDIATRICS.* - Vol.120. - №.4 - October 2007.
7. «Об утверждении Правил организации скрининга психофизических нарушений у детей раннего возраста» // Приказ МЗ РК от 29.01.2003 года №83.
8. Сулейменова Р.А., Ерменова М.Р. Скрининговое обследование слуха новорожденных и детей раннего возраста. Методические рекомендации. – Алматы, 2008.
9. Рахманова И.В., Богомильский М.Р., Лазаревич А.А., Сапожников Я.М. Проблемы и особенности диагностики нарушений слуховой функции у недоношенных новорожденных детей с перинатальной патологией // *Вестник оториноларингологии.* - 2009. - № 2.
10. Morton C.C., Nance W.E. Newborn hearing screening: a silent revolution. - *N Engl J Med.* – 2006. - №354.

11. Surgical concepts for cochlea implantation in young and very young children // J. Helms, J. Mueller, F. Schoen et al. / *Adv Otorhinolaryngol.* – 2000. – Vol. 57.
12. Waltzman Susan B. at el. Cochlear Implantation in Children Younger Than 12 Months // *Pediatrics.* - 2005; 116.
13. Альтман Я.А., Таварткиладзе Г.А. Руководство по аудиологии. - М., 2003.
14. Таварткиладзе Г.А. Кохлеарная имплантация. - М., 2000.
15. Королева И.В. Отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию. - СПб., 2006.
16. Сулейменова Р.А., Ерменова М.Р. Комплексное обследование и отбор пациентов-кандидатов на кохлеарную имплантацию. – Алматы, 2008.
17. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). - СПб., 2008.
18. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. - СПб., 2008.
19. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. – СПб., 2007.
20. Surgical and medical complications in paediatric cochlear implantation: a review of 300 cases // L.Migirov, C.Muchnik, R.Kaplan-Neeman et al. / *Cochlear Implants Int.* – 2006. – Vol. 7, №4.
21. М.Ленхардт. Доклад на 1-й Национальном конгрессе аудиологов России (8-11 июня 2004 г., г. Суздаль).
22. Archbold S., Lutman M.E., Nikolopoulos T.P. Category of auditory performance: inter - user reliability // *Brit. J. Audiology.* - 1998. - Vol.32. - №10.
23. Mo B., Lindbaek M., Harris S. Cochlear implants and quality of life: A prospective study // *Ear and Hear.* - 2005. - Vol. 26.
24. Allum D.J., Allum J.H.J., Baumgartner W. et al. Multi-language international perceptual test battery for comparing performance of children in different countries: Evaluation of auditory responses to speech (EARS) // 3rd Europ. Symp. Pediatr. Coch. Implantation. Hannover, Germany, 2003.
25. Королева И.В., Дмитриева И.В. Проблема оценки слухового и речевого развития детей с кохлеарными имплантами: русскоязычная версия методики EARS // *Новости оториноларинг. и логопатол. Прил.* № 1. - 1999.
26. Королева И.В., Anderson I., Brachmaier J. Оценка слухоречевого развития детей с кохлеарными имплантами // *Матер. 6-го междунар. симп. «Современные проблемы физиологии и патологии слуха».* - М., 2007.
27. Weichbold V., Tsiakpini L., Coninx F., D'Haese P. Konstruktion eines Eltern-Fragebogens zur Entwicklung des auditiven Verhaltens von Kleinkindern bis zuzwei Jahren // *HNO.* - 2005. - Vol. 84.
28. Старикова Т.В., Королева И.В. Развитие слухового и слухоречевого восприятия у детей раннего возраста // *Матер. Межинститутской конф. молодых ученых.* - СПб., 2007.

29. Robbins A.M, Osberger M.J: Meaningful Use of Speech Scale, Indiana University School of Medicine, 1991.

Г.Б. НИЕТБАЕВА

БАЛАНЫҢ ПСИХИКАЛЫҚ ДЕНСАУЛЫҒЫНА ӘСЕР ЕТЕТІН МЕКТЕПТЕГІ ЫҚПАЛДЫҢ НЕГІЗІ

Аннотация

В данной статье рассматриваются школьные факторы риска влияющие на психическое здоровье детей. Наряду с генетическими, экономическими факторами раскрыты такие явления в школе как, стрессовая педагогическая тактика, интенсификация учебного процесса, несоответствие методики и технологии обучения возрастным и функциональным возможностям детей, функциональная неграмотность педагога.

Бұл мақалада қазіргі кезеңдегі мектептегі баланың психикалық денсаулығына әсер ететін ықпалдар қарастырылады. Олардың бірі болып педагогтың есеңгірететін тәсілдері, білім үрдісін қарқындандыру, оқыту әдістері мен технологияларының жас ерекшеліктеріне және бала мүмкіншіліктеріне сәйкес келмеуі, оқу қызметі жүйелі түрде ұйымдастырылмауы, мұғалімнің қызметте сауатсыздығы, денсаулық және денсаулық өмір салтын қалыптастыру жүйесінің болмауы көрсетілген.

Annotation

In the given article school risk factors influence on mental health of children are considered. Children as their parents, suffer from fears, superfluous loadings, strong psychological pressure. As a result the child has got a stress. Along with genetic, business factors influencing the child there have been given such phenomena at school as, stressful pedagogical tactics, an intensification of educational process. Necessity of improvement of a psychological climate for the staff is considered, Uneasiness decrease teachers, self-appraisal and self-trust have to be increased.

Түйін сөздер: күйзеліс, психологиялық қысым, психогендік ықпал, психикалық денсаулық, оқыту технологиясы, өзін-өзі көрсету, өзін-өзі іске асыру.

Осыдан жиырма жыл бұрын «баланың күйзелісі» деген түсінік қоғамымызда кездеспеген. Қазіргі кезеңдегі ғылыми зерттеулердің көрсеткішінде, бала да ата-анасы секілді қорқыныштан, артылған міндеттен, психологиялық қысымнан күйзеледі. Бұл көрсеткіштің себебі түрлі болуы мүмкін, мысалы жақын туыс адамнан айрылу, ата-ананың ажырасуы, қымбат затын жоғалту, мектеп ауыстыру, балаға жақын адамның балаға деген талабын аса көтеруі.

Ең күшті күйзеліс, ол мектеп күйзелісі. Бүгін мектеп- елеулі психогендік ықпал. Баланың дамуына және психикалық денсаулығына әлеуметтік және экологиялық мәселелер үлкен әсер етуде. Сонымен қатар генетикалық ерекшеліктердің орны бар. Дегенмен, баланың психикалық денсаулығына деген кері әсер мектептегі білім алу үрдісіндегі қолайсыз жағдайға байланысты.

Л.Г. Федоренконың пікірі бойынша, алты, жеті жастағы балалар, мектепке келісімен, жан-жақты жүктелімге ұшырайды /1/.

Бала-бақшадағы жайлы жағдайдан, мектептегі бір келкі орналасқан сыныпқа ауысу, далада табиғат ойынға шақырған кезеңде, көп уақыт ыңғайсыз қалыпта отыру, мұғалімнің мінез-құлқында дәрекі сөздердің болуы, сыныптастарының жәбірлі сөздері - баланың психикалық денсаулығына кері әсер беретін жағдайлар болып табылады.

Сонымен қатар, балаға артқан жүктеме: кешікпеу, басқалардан жақсы болу, дұрыс оқу, қатесіз жазу, тапсырманы уақытымен өткізу, ұдайы жетістікке қол жеткізу сезімі баланың психикалық денсаулығына қысым тигізеді.

Соңғы бес жылда, Бүкіл одақтық денсаулықты сақтау ұйымының мәліметі бойынша бастауыш сынып оқушыларының ауруы 25 % -ға, ал жоғарғы сынып оқушыларында созылмалы ауру 50%-ға көбейген. 70% оқушылар мектеп бағдарламасын меңгеруде қиыншылық көреді, әр бесінші оқушының мектеп бітіргенде созылмалы ауруы болса, тек 50% ғана толығынан дені сау, психикасы сау деп көрсетіледі /2/.

Неліктен мектептегі балалар психикалық және психикалық күйзеліске ұшырайды?

Бұл сұраққа әр маман жауап іздеп, әр түрлі тұжырымға келеді. Біреулер әлеуметтік-экономикалық шешімге келеді: тұрмыстың төмен деңгейі, мұғалімнің төмен айлығы. Екіншілері мектеп бағдарламасының ауыр болуы: оқушының сыныпта көп уақыт болып, ауада аз жүруі, дене тәрбиесімен айналыспауы. Келесі мамандардың пікірі бойынша, медициналық қызмет көрсетуінің кемшілігінде десе, басқалары себепті оқыту әдісінен іздейді.

Біздің ойымызша, бұл пікірлердің барлығын қарастырып, баланың психикалық денсаулығына кері әсер беретін ықпалдың санын қарастырмай, осы мәселелердің шешімін іздестіру маңызды болып табылады.

Физиолог М.М. Безруких көптеген жылдар бойы өткізген зерттеу жұмыстары бойынша, мектепте балаға кері әсер беретін ықпалдарды көрсеткен:

- педагогтың есенгірететін тәсілдері
- білім үрдісін қарқындандыру
- оқыту әдістері мен технологияларының жас ерекшеліктеріне және бала мүмкіншіліктеріне сәйкес келмеуі
- оқу қызметі жүйелі түрде ұйымдастырылмауы
- мұғалімнің қызметте сауатсыздығы
- денсаулық және денсаулық өмір салтын қалыптастыру жүйесінің болмауы

Физиологтардың пікірінше жоғарғы сыныптағы оқушыларға уақыттың жетпеуі, уақыттың кемшілігі теріс әсер туындатады. Бұл оқытудың әдісі мен технологиясына байланысты. Қазіргі кезеңдегі мектептердегі білімнің жетістігін сапа емес санды көрсеткіштер анықтайды. Білім үрдісін қарқындандыру ықпалын қарастыруда, бірнеше бағыттар айқындалады: оқу сағаттар санының көбею, баланың күн тәртібін өзгертіп, дем алу уақытын азайтуы, баланы болдырып шаршауына, алаңдауына әкеледі. Ал, оқу сағаттарының азайып, үй тапсырмасының көбею де баланың шамадан тыс күш салуына әкелуі әбден мүмкін.

Осының салдарынан баланың жай таппауы, дұрыс ұйықтай алмауы, жыламсырауы, зейіннің шоғырланбауы ата-анамен, мұғаліммен бұл белгілер көрінісі еріншектік, оқуды қаламауы, тырыспауы секілді қабылданады.

Жазуға және оқуға үйретуді жеделдету, үздіксіз жазуға үйрету әдісі де баланың психологиялық денсаулығына қауіп тудыруына ықпалын тигізеді. Ал егер, оқу қызметі жүйелі түрде ұйымдастырылмауын қарастырсақ, бұл жерде, үзіліс уақытын азайту, үшінші сабақтан кейін белсенді демалыстың болмауы, өзіндік жұмыстарымен бақылау жұмыстарын бір күнде орындау, бір сабақта 3-4 рет іс-әрекет өзгерту, баланың зейінін аударуға қиындық тудырып, еңбекке қабілеттілігінен айырады, денсаулығы нашарлап, оқуға деген түрткі жойылады. Бала еріншек болып, оқуға деген қызығушылығы кемиді.

Баланың психикасына қауіп тудыратын ықпал ұстаз болуы мүмкін. Ұстаз өз пәнін жақсы біле отыра, баланың жеке, дара және жас ерекшеліктерін, мүмкіншіліктерін ескермеуі кездеседі.

Баланың табысқа жетудегі ыждағаттануы, уақыттың шектелуі, сәтсіздікке ұшырауы, мұғалім мен ата-ананың қанағаттанбаушылығы («Тағы бәрі сені күтуде !», «Сен тағы үлгермедің !», «Мына жазуың не?!») баланы әдетте күйзеліске әкеледі. Мұғалімнің баланы кемітуі, елемей, дұшпандық қалыпта болуы, баланы күдіктену, сенбеу, немесе дөрекі сөйлесуі, аффективті мінез көрсету, мұғалім тұлғасында невротикалық өзгерістер болуы баланың психикалық денсаулығын микро күйзелістерге әкеліп соғады. Мұғалімнің өз пәнін білім алу жүйесінде ең басты мақсат деп ойлауы, немесе өктемшіл, авторитарлық әдістер қолдануы баланың

психикалық денсаулығына қауіп туғызады. Сондықтан осындай ұстаздардың жұмысын ерекше қадағалау қажет.

Әр мектепте баланың білімімен қатар, эмоционалды жайлығын, денсаулығын дамытатын және баланың қызығушылығын қорғауға жауапты ұстаз керек.

Соңғы жылдары ұстаздың психикалық денсаулығы мәселесі ерекше қарастырылуда. Қазіргі кезеңдегі мектептердің тұлғаны бағдарлау үлгісіне байланысты, қоғам мұғалімнің тұлғасына деген талабын күшейтуде.

Әлеуметтік салада мұғалімнің кәсіби іс-әрекеті психологиялық тұрғыда кернеулі болып табылады. Мұғалімнің еңбегі күйзеліске ықпалы артқан мамандықтардың тобына жатады. Жүйке жүйесінің, психиканың кернеулі жағдайда болуы, невротикалық, психосоматикалық ауытқуларға әкелуі мүмкін.

Білім беру мекемесінің тәжірибесінде ұстаздың кәсіби бейімделуінің сәтсіз болу себебі, тұлға белсенділігін ұйымдастыруы мен ішкі күш-қуат қорының сәйкес келмеуі деп қарастырылады /3/. Бұл жағдай ұстазды жағымсыз психикалық күйге ұшыратады. Мұғалім артық шамасынан күш жұмсап қажып, қалжырайды.

Оқушыларға қолайлы жағдай тудыратын, білім беру ортаны жайлы жағдайда ұйымдастыратын – ұстаз. Осыған орай ұстаздың психикалық денсаулығын сақтау жұмысын ұйымдастыру, қазіргі кезеңдегі білім беру жүйесінің өзекті міндеті болып табылады.

Білім беру үрдісіндегі қызметкерлердің кәсіби тұрғыда эмоционалды күйреуінің бірнеше себептері беріледі :

- Ұстаздың қате жіберу мүмкіншілігінің болмауы. Кәсіби сәтсіздікке кезікпеу үшін, мұғалім өз жұмыс уақытын кеңітеді. (Жұмысты үйге алу және т.б) Сондықтан толық демалып, жұмыстан кейін күш жинау мүмкіншілігінен айырылады.
- Кәсіби мәртебеге қанағаттанбау.
- Жұмыс орындарының қысқару себебінен қызметсіз қалу үрейі.
- Жас мамандар мен өзге мектептен ауысып келген мұғалімдерді кәсіби маман ретінде басшылықтың, әріптестердің бағаламауы.
- Өзін-өзі көрсету, өзін-өзі іске асыру мүмкіншілігінің болмауы.
- Еңбек ету кезеңінде жағымды түрткінің болмауы/4/.

Сонымен, білім беру үрдісінде мұғалімнің психикалық денсаулығын сақтау және нығайтуға мүмкіншілік тудыру қажет. Психоэмоционалды күйді реттеудегі дағдыларды қалыптастырып, эмоционалды күйзелісті педагогикалық қызметте алдын-алу маңызды орын алады.

Қазіргі қоғамымызда болашақ ұрпақты дайындауда әр педагог өз шеберлігін оқу-тәрбие үрдісінде жаңа инновациялық технологияны жетік меңгерумен қатар шығармашылықпен жұмыс жүргізуге тиіс. Егер педагогикалық іс-әрекетте аталған қағидалар ұсталынса, ұстаздар ұжымында психологиялық климат жақсарып, ұстаздың үрейлі, мазасыз сезімі жойылып мұғалімнің өзін-өзі бағалауы және өзіне деген сенімділігі арта түседі.

Психикалық денсаулығы тұрақты, өзіне сенімді, белсенді ұстаз әр уақытта балаға сапалы білім беріп, психологиялық қолайлы жағдай туындатады.

Біздің ойымызша, мұғалімдерге кәсіби біліктілігін арттыруға, психикалық денсаулығын реттеуге арналған психологиялық жұмыстар, тренинг-семинар сабақтары ұйымдастырылуы қажет.

Бүгінгі талап өткен өмірімізден кеткен қателіктерімізді болдырмау мақсатында, жана ұрпақты қалыптастыру мен тәрбиелеу үшін оқытушыларға үлкен жауапкершілікті жүктейді.

Ұрпақтарымыздың парасатты да білікті, мәдениетті де білімді етіп тәрбиелеп, олардың дүниетанымын жалпы азаматтық деңгейде дамыту барысында егеменді елімізде білім алу үрдісі өмірлік зор маңызға ие болып отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Л.Г. Федоренко. Психологическое здоровье в условиях школы.-СПБ.: КАРО, 2003
2. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 2010 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей.
3. М.М. Безруких. Здоровьесберегающая школа.-М., 2004
4. В.С. Мухина. Детская психология.-М., 1999

Т.Ш. ИСАБЕКОВА

ТІЛ МЕН ОЙЛАУ ҰҒЫМДАРЫНЫҢ САБАҚТАСТЫҒЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС МӘСЕЛЕСІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ

Аннотация

Бұл мақалада тіл мен ойлау ұғымдарының сабақтастығы қарым-қатынас орнатудың психологиялық негізі ретінде қарастырылған. Қарым-қатынас мәселесі қазіргі кездегі қоғамның дамуында зор мәнге ие болғандығы мәлім.

В статье рассматривается связь речи и мышления как психологической основы общения. В настоящее время в развитии современного общества проблема общения является очень актуальной. В статье предложены виды развития различных видов общения для студентов казахскоязычных групп.

Annotation

The article considers the relationship of speech and thought as a psychological basis of communication. Currently, the problem of communication is very important in the modern society development context. The article suggests the development of various types of communication for students of kazakh-groups.

Түйін сөздер: қарым-қатынас, ойлау, сөйлеу, сабақтастық, коммуникативті, интерактивті, перцептивті қарым-қатынас, психолінгвистика.

Тілдің қоғамдық құбылыс ретіндегі және тілдің психологиялық сипаты арасындағы сәйкестік немесе тілде көрініс табатын жүйе мен қабілет арасындағы байланыс олардың динамикалы әрі біріне-бірі ауысып өте беретін өзгешелігіне қатысты болатынын А.А.Леонтьев /1/ көрсеткендей, тілде байқалатын әлеуметтік және психологиялық сәйкестіктер қазіргі психология ғылымында да, қазақ тіл білімінде де, **тіл мен ойлаудың арақатынасын**, олардың бір-біріне әсерін, адамның сөйлеу әрекеті арқылы айғақталатын болмысын, ерекшелігін танымдық негізде психологиялық тұрғыдан дәйектеуге мүмкіндік беріп отыр. «Психология адамның жанын қарайтын ғылым делініп келеді...», - деп Қ.Жұбанов /2/ айтқандай, тіл адамдардың өзара **қарым-қатынас** жасау нормаларын жүзеге асырумен қатар, олардың өзге жаратылыс иелерінен табиғи айырмашылығын айқындайтын, ойлау қабілетінің даму деңгейін сипаттайтын өзгеше аксиология болып табылады, сондықтан оның адам «жанын» айғақтайтын қасиеті де, әмбебап құбылыс деп танылады. Тіл арқылы адамзат атаулыны біріктіруге, олардың жеке этникалық ерекшеліктерін сұрыптауға әрі ішкі сырын айқара ашуға немесе жасырып «бүгіп қалуға» /3/ болады, сондықтан қазақ тіл білімінің өкілі А.Байтұрсынұлы адамға тән екі ғаламның сабақтастығын дәлелдеу мақсатында оның психологиялық эмоционалды көңіл-күйін қияли танымның, ойлы сезімнің өзегіне айналдыра сипаттады. «Ішкі ғаламның» субъективті мүмкіндіктерін, өзіндік даму жүйесін анықтауда «тысқы ғаламның» элементтерін ұтымды пайдалана білген ғалым тілдік құралдарды, адамның сөйлеу әрекетін оның ойының жемісі ретінде қарастыра отырып, «жүрек лебі, көңіл құсының сайрауы, жанның тартатын күйі» сынды ұғымдар байланысын жан-жақты зерделеді. «Ойлау екі түрлі: ойлағанда я нәрсеге тиісінше ойлайды, я көңілінің түйісінше ойлайды», дей отырып, тілші адамды қоршаған әлемдегі заттар мен нәрселер табиғатын «сипатты» қабылдаудан өткізе келе, әрқайсысын «бойындағы қасиеттеріне» қарай «жағымды, жағымсыз» әсерлер арқылы таразылады. «Нәрсе түрлі сипатта болады. Ол сипаттардың біреулері бойына біткен сипат болса, екіншілері адамның қосқан, таңған сипаттары болады. Олай болса, адам, ғалым пайымдауынша, сол әсерлер жігін тек «...уытты, лепті, әсерлі, қанды қайнатып, жүрек тулатып, естен айырып, ерікті алып кететін күшті, көрнекті, сәнді, мәнді тіл» арқылы ғана баяндап жеткізе алады немесе кез келген құбылысқа өз қарым-қатынасын білдіру мүмкіндігіне ие болады.

Демек, тіл мен ойлау байланысынан туындайтын психологиялық реңктер, анығырақ айтқанда, «шешен сөз», «толғау» сынды әдеби шығармалар адам – дүние – тіл ұғымдарының «зор іліккен» байланысын уәждейтін психологиялық таным тұрғысынан сұрыпталды. Шешен сөздің «қызметі адамның жүрегін билеп, жүйесін босату, қанын қыздыру, намысын келтіру, арқасын қоздыру» сынды әрекеттерге негізделетіндіктен, бұл жағдайда «айтушының мақсаты баяндап, сипаттап түсіндірумен қоймай, пікіріне нандыру, сендіру, ұйыту, бұйыту, иман келтіру» /3/ қажеттілігіне саяды, сондықтан, адам өзінің «ішкергі ғаламына» сүйену арқылы толғай отырып, психологиялық мүмкіндіктерін адамтану, қоғамтану, тілтану, табиғаттану бағыттарына жұмсайды. Оның себебін А.Байтұрсынұлы адамның қоршаған әлеммен психофизиологиялық сабақтастыққа түсуі арқылы айғақтады. Ғалымның айтуынша, «Адам дүниедегі көрген-білген нәрселерін тек байқап, тек пікірлеп, тек саңлаулап қана қоймайды. Ол нәрселермен қатар адамның көңіліне күй де жасалады».

«Логика сөйлемі», «психология коммуникациясы», «психологиялық қиялдау» /2/ секілді тіркестерді қолдану негізінде Қ.Жұбанов та **«ойды сөзбен білдіру»** амалдарын жеке-жеке түсіндіріп көрсетуді мақсат етті. Сөйтіп, тек қазақ тіл білімінде ғана емес, бүкіл әлемдік лингвистикада алғашқылар қатарында «сөйлеуші тас емес, тірі адам, сезімі бар, жүрегі бар адам» деген өзекті де мәнді қорытынды негізінде адамзатқа тән психологиялық ерекшеліктерді, олардың тілдік қатынас арқылы байқалу сипатын, өзін және қоршаған ортаны тану кезінде атқарар маңызды қызметін саралап берді.

Осындай сабақтасқан байланыстың нәтижесінде лингвистиканың бір саласы психолінгвистика дүниеге келді. ХХ ғасырдың 50-60 жж. бастау алған аталмыш сала психология ғылымының маңызды концепцияларына сүйене қалыптасты, яғни, К.Аханов /4/ көрсеткендей, «...психикалық құбылыстарды, атап айтқанда, түйсік пен қабылдау, елес пен ой, сезім мен тілек, бейімділік пен қабілет, ерік сапалары мен мінез белгілерін зерттейтін» психология лингвистикамен байланыса келе, олардың «сөйлеу үрдісімен» ұштасу ерекшелігін айқындауға мүмкіндік берді. Ол туралы ғалым «Сөйлеу арқылы қарым-қатынас жасау, пікір алысу, біреудің сөзін қабылдау, оны ұғыну үрдісін түсіндіру психологияның жәрдемін керек етеді... Бұлай болатындығы мынадан: тілдік жүйе адам санасында сақталынады, адам бұл жүйенің элементтерін өз ара байланысты элементтер ретінде ұғынады. Заттың біздің санамызда сақталған атауымен байланысы – психикалық байланыс...Заттардың өзіне тән белгілері бойынша аталуы және ол белгілердің таңдалып алынуы – психологиялық факт» /4/ деген тұжырым келтірді. Осы кезден бастап, «Тіл білімі тарихи даму барысында психологизм ұстанымдарымен үш рет байланыса отырып, маңызды салалардың қалыптасып дамуын өзектеді. Олар: ХІХғ. 80-жылдарында жас грамматистер бағытының дүниеге келуі; ХХғ. орта шенінде психолінгвистиканың зерттеле бастауы және ХХғ. 80-жылдарында

когнитивтік лингвистиканың дәйектелуі» делінгендей, адам тек белгілі бір қоғамның мүшесі ретінде ғана емес, сонымен қатар алуан түрлі эмоционалды-психикалық белгілердің, мінез-құлықтардың, ішкі заңдылықтардың тұтастығы ретінде зерттеу нысанына айналды.

Психолингвистика - адамдардың сөйлеу әрекетін оның мінез-құлқындағы өзгешеліктерімен байланыстыра, тілдік тұлға ұғымын жеке психологиялық аспектіде қарастырыра дамып отыратын бағыттардың маңыздысы. Өзге лингвистикалық салалармен бірге психолингвистиканың да өз қалыптасу тарихы, даму ерекшелігі, қағидалары мен ұстанымдары белгілі болғандықтан, тілдің шығуы, пайда болуы, қызметі немесе құрылымдық ерекшеліктері туралы алғашқы пікірлер кенін біз, ең алдымен, көне заман ойшылдарының еңбектерінен кездестіреміз. «...тіл білімін тек оның материалдық, яғни формалық сипаттарымен шектеп қалуға болмайды», - деп белгілі лингвист Э.Бенвенист дәлелдегендей, психолингвистиканы тек тіл білімінің ережелерімен ғана емес, сол сияқты психологияның әдіс-тәсілдерімен, дәстүрлі зерттеулерімен байланыстырған дұрыс. Осыған орай, бұл бағыттың негізгі тұжырымды ойлары Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, Н.И.Жинкин, И.Н.Горелов, К.Ф.Седов, А.А.Залевская, И.А.Зимняя, Л.В.Сахарный, Е.Ф.Тарасов сынды ғалымдардың есімдерімен тығыз байланысты /1/.

«Тіл өсуі ой өсуіне, ой өсуі тіл өсуіне байланысты» деген С.Аманжолов қағидасы адамның ойлай алу қабілетін сөйлеу дағдысымен ұштастыруға, тілдік элементтердің құрылымдық-семантикалық, функционалды-прагматикалық өзгешеліктерін «таза лингвистикалық» талдаулармен шектемей, психологиялық ұғымдармен жақындата түсіндіруге себепкер болды /5/. Бүгінгі күні де тілдік зерттеулердің аясы экстралингвистикалық фактілермен толығып, адам психологиясы оның сөйлеу әрекетімен байланыса, **қарым-қатынас** жасау ұстанымдарымен сабақтаса талданып келеді.

Қарым-қатынас жасау барысында адамдардың әлеуметтік қатынасы жүзеге асады. Қарым-қатынастың бір-бірімен байланысты үш жағын қарастыруға болады. Коммуникативті жағы, мұнда – қарым-қатынас адамдар арасындағы ақпарат алудан тұрады; интерактивті жағы – адамдар арасындағы өзара әсер етуді ұйымдастырудан тұрады; перцептивті жағы – қарым-қатынасқа түскен адамдардың бір-бірін қабылдау негізінде өзара түсінушіліктің пайда болуы.

Қарым-қатынас адамның бүкіл психикалық өмір-сүру іс-әрекетін түсіндіреді. Кез келген тұлға секілді, қоғам да оның сыртқы және ішкі қарым-қатынасының өнімі, оның коммуникативті іс-әрекетінің нәтижесі. Бұл пәндік іс-әрекетке де жатады, яғни әсерлі жағдайды туғызатын жайлы, қозғаушы қарым-қатынас. Толыққанды қарым-қатынас жан-дүниені көтереді, адамның психологиялық - жанды потенциалдық толық жылуына жол ашады және керісінше қарым-қатынастың жетіспеуі, оған деген қажыған қажеттілік адамдардың жалпы психологиялық өзгерісіне әкеледі. Барлығы болмаса да,

адамдағы көптеген рухани, психикалық немесе әлеуметтік аномалиялар - толыққанды қарым-қатынастың жетпеуінен деп толық айтуға болады. /1/

С.Аманжолов адам тілінің пайда болуын оның ойлай алу мүмкіндігімен байланыстырды. Бұл екі қабілетті де адам жаратылысының, өзге тіршілік иелерінен ерекшелендірудің басты көзі ретінде қарастыра келе, ғалым олардың ажырамас бірлігін өз зерттеулеріне арқау етті, себебі: «Сөйлегенде, айтатын сөзіміз, терең, неше алуан ойымыз, өткір қиялымыз, тереңнен тартып топшылап, алыстан орап, оспақтап я жоспармен сөйлейтін тәртіпті сөйлемдеріміздің тізбегі, толып жатқан ойлардың желісі...» деген тұжырым жасау арқылы зерттеуші тілтанымдық бірліктерді адам ойының жемісі деп түсіндірді, олардың маңызы мен қызметін, тіпті жүйелі құрылу ерекшелігін «толып жатқан ойлар желісімен» /5/ дәйектеді, қиял да, астарлап орағытып сөйлеу де, жоспарлы баяндау да барлығы ойдың жүзеге асу сипаты адамға берер мүмкіндігі ретінде қарастырылды.

Тіл білімінде маңызды да жан-жақты зерттеуді қажет ететін бағыттардың бірін тіл мен ойлау мәселесінен туындайтын теориялық және тәжірибелік-практикалық ізденістер құрайды, өйткені М.Балақаев атап көрсеткендей, «Тіл – адам ойының айнасы... Әдетте ойы айқын кісінің сөзі де анық, дәл болады. Ойы таяз, пікірі күңгірт кісінің сөзі де берекесіз болады» /6/. Демек, тіл адамның ақыл-ойына, сана-сезіміне, қабылдау-пайымына, қарым-қатынас жасай алу қабілетіне тікелей әсер ететін құралдардың бірі болып табылады, сол себепті оның өзге фактілермен қатар психотанымдық ерекшелігі де аса құнды.

Тілді «адамның ұзақ сонарлы ой жұмысының нәтижесі» тұрғысынан зерделеген М.Балақаев /6/ тілдік бірліктердің психологиялық мүмкіндіктерін алдыңғы шепке шығарды, сөйтіп, сөзді «ой өрнегінің мағыналы бөлшектері» деп сипаттай отырып, екеуінің арасындағы байланысты төмендегідей анықтады: «...қарапайым ой қаңқасы да, айқын ойдың көріктеу бояуы да сөз дәлдігімен өлшенеді... Сөз дәлдігі – ой дәлдігі», яғни «...ойлау дегеніміз – ойлай алу қабілетіне ие болу, талқылау, тұжырымдай және қорытындылай білу, баға бере алу», деп дәйктей келе, ғалым ойлау мен сөйлеудің нәтижесінде адамдар арасындағы қалыптасатын қарым-қатынастың мәнін аса зор деп таныған.

Қорыта келгенде, қазіргі қоғамның дамуына лайық терең ойлап, шешен сөйлеу арқылы дұрыс қарым-қатынас орнату дағдысы адам тұлғасының дамуындағы үлкен мәселе болып табылады. Оның психологиялық негіздерін тіл, ой, қарым-қатынас, сана, қабілет, қиял, арман, ішкі ғалам мен сыртқы ғалам, ой өлшемі, сезім, көңіл мейірі және т.б. ұғымдар тізбегі құрайды. Осы аталғандар арқылы адам дүниені, дүниеде болып жатқан құбылыстарды тек сол күйінде ғана қабылдамай, оған өз көзқарасын білдіруге, дүниедегі құбылыстарға баға беруге, оның жинақтық бейнесін жасап, өмірде пайдалана алуға, қоршаған ортадағылармен дұрыс қарым-қатынас орнатуына көмектеседі. Олай болса, қарым-қатынас мәселесінің психологиялық негізі дегеніміз – тіл мен ойлау ұғымдарының сабақтастығын танымдық негізде

дәйектеуге мүмкіндік беретін ережелер мен анықтамалар тізбегі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М., 1969.
2. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. –Алматы, 1966.
3. Байтұрсынов А. Шығармалары. Өлеңдер, аудармалар, зерттеулер – Алматы: Жазушы, 1989.- 320 б.
4. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. Алматы, 1994.– 496 б.
5. Қосымова Г. Қазақ шешендік өнерінің негіздері және тілдік танымы. –Алматы, 2005.– 295 б.
6. Балақаев М. Әдеби тіл және көркем әдебиет // Жазушы және сөз мәдениеті. –Алматы, 1983. –6-23 бб.

Ш.Т. ТАУБАЕВА

1971-1991 ЖЫЛДАРЫ КЕҢЕС ӨКІМЕТІ КЕЗІНДЕ БІЛІМ МАЗМҰНЫН ҚҰРАСТЫРУ ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫ ӘДІСНАМАСЫ ТЕОРИЯЛАРЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСТА ДАМУЫ

Аннотация

В данной статье раскрывается история развития теорий содержания образования и методологии педагогики в 1971-1991 гг. Дана характеристика этапам становления методологии педагогики.

Мақалада 1971-1991 жж. білім беру мазмұны және педагогика әдіснамасы теорияларының даму тарихы қарастырылады. Педагогика әдіснамасының қалыптасу кезеңдеріне сипаттама беріледі.

Түйін сөздер: дидактика, білім мазмұны, педагогика әдіснамасы, теория, білім беру мазмұны құрамы, білім беру мазмұны құрылымы, оқулық.

Қазіргі кезеңде дидактика педагогика ғылымының дамыған, неғұрлым қалыптасқан маңызды да күрделі саласы ретінде қоғам дамуының белгілі кезеңдерінде мектеп алдына қойылатын жаңа аса жауапты міндеттерді ойдағыдай шешу барысында үнемі дамып отыратын ғылым. Орта білім беру жүйесінде *дидактика* білім беру мен оқытудың мазмұнын, құрылымын, оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын, ерекшеліктерін, талаптарын, шарттарын, оны ұйымдастару әдістері мен формаларын және технологиясын, оқыту нәтижелілігін зерттейтін педагогиканың маңызды саласы болып табылады.

Дидактиканың тарихи тамырларын зерттеу – бүгінгі таңда орта жалпы білім беретін мектептегі пәндерді оқыту заңдылықтары мен ұстанымдарын жүйелеу, білім құрылымы мен мазмұнын жетілдіру, жаңа сапалы білімге қол жеткізу үшін аса құнды.

Дидактиканың негізін салған педагог Я.А.Коменский өзінің «Ұлы дидактика» атты еңбегінде дидактика ұғымына анықтама беріп, оның зерттеу нысандарын, ұстанымдарын анықтап, оны ғылыми жүйе ретінде негіздейді, оқытудың әдіс-тәсілдерін ұсынады.

Ресей педагог-дидактары М.Н.Скаткин, Б.П.Есипов, М.А.Данилов, Л.В.Занков, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Ю.К.Бабанский, В.С.Леднев, Б.Гершунский оқыту ұстанымдары, оған қойылатын дидактикалық талаптар, білім мазмұны мен құрылымы, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формалары, мектеп оқушыларының меңгеруге тиісті білім көлемі, оқу әрекеттері, пәннің мазмұнына қойылатын талаптар, жаңа оқыту технологияларын ғылыми тұрғыдан пайымдайды. Олардың еңбектерінде: **«Білім** – адам, қоғам, табиғат, заттар мен құбылыстар жайлы ғылымда жинақталған білім жүйесі; адамзаттың жинақтаған мол тәжірибесі; ұғымдардың, заңдылықтардың, тұжырымдардың, қағидалардың, деректердің,

пайымдардың жиынтығы т.б; **Білім беру** – қоғамдық, әлеуметтік, мәдени құбылыс; қоғам мен мемлекеттің өзінің азаматына қатысты функциясы; тұлғаның мәдениеті, мәдени құндылық; білім, білік, дағды-машықтардың және ойлау құралының жүйесі; ғылыми көзқарастар, шығармашылық қабілеттер мен мүмкіндіктерді дамыту үдерісі; терең сапалы білім негізінде жеке тұлғаның еркін бағдарлай білу, өзін-өзі іске асыру, өзін-өзі дамыту үдерісі; білім, білік, дағды мен іс-әрекеттердің жиынтығы және оны жүзеге асырудағы адамның іс-тәжірибесі; білім берудің тұтастығы, нәтижелілігі т.б. **Білім берудің мазмұны** – дидактиканың негізгі нысанасы; ғылыми білім мен білік, оқу дағдыларының қалыптасу жүйесі; өзіндік шығармашылық, ізденушілік әрекет тәжірибесі; жеке тұлғаның жан-жақты дамуының сапалық мазмұны мен сипаты. **Оқыту** – дидактиканың маңызды категорияларының бірі; оқытушы мен оқушының өзара түсіністік, ынтымақтастық қарым-қатынасы, іс-әрекеті; білім беру, біліктері мен дағдылары, іс-әрекеттерді меңгерту процесі; белсенді шығармашылық әрекетті басқарудың негізгі жолы; сапалы білім беру, тәрбие, дамыту мақсаттарына сай оқушылардың шығармашылығын дамытуға бағытталған арнайы ұйымдасқан іс-әрекеті т.б. **Оқыту үдерісі** – мұғалім мен оқушылардың мақсаттылыққа бағытталған үйлесімді іс-әрекетінің нәтижесінде жеке тұлғаның толық, терең, сапалы білім меңгеруі, танымдық және өзіндік шығармашылық қабілеттерінің дамуы; біліктер мен дағдыларды қалыптастыру тәжірибесінің көзі» деп қарастырылды.

Педагогика ғылымында білім мазмұны теориясы (М.Н.Скаткин, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, В.С. Леднев, Л.Я. Зорина, А.В. Усова және т.б.), жалпы орта және кәсіптік-техникалық білім мазмұны, сондай-ақ жалпы білім беретін мектептің оқу пәнін құрастыру теориясы жасалынған. Педагогика ғылымының зерттеушілері оқу пәндеріне материал іріктеу ұстанымдарына байланысты барлық идеяларды талқылап отырды. Бұл идеялар ХХ ғасырдың 80-жылдарындағы оқу бағдарламаларын жетілдіруде көрініс тауып отыр. 1965 жылдың өзінде «Советская педагогика» журналында «Ғылым және оқу пәні» атты пікірталас ұйымдастырылып, білім мазмұнын таңдау ұстанымдары туралы мәселе көтерілген еді. «Оқу пәні» түсінігінің дамуында оқытуды ғылыми негіздеу мен жалпы орта білімінің теориялық негіздері әдіснамасы саласындағы іргелі зерттеулер маңызды кезең болып табылады. (В.В.Краевский және т.б.). Бұл ретте «білім мазмұны», «оқу пәні», «ғылым негіздері» сияқты түсініктердің мәні терең зерделенеді, оқу пәндерінің қызметтері анықталды, олардың мазмұнындағы жетекші компоненттер бөлініп алынып көрсетілді, оқу пәндерінің типтері анықталды, шын мәніндегі оқу пәнінің дидактикалық моделі жасалды (И.К.Журавлев). Жоғары оқу орындары пәндеріне қатысты бұл бағыттар қазіргі уақыттың талаптарын ескере отырып қайта жасалды.

Білім мазмұнын құру мәселесімен айналысатын ғалымдар, ғылымның, білім жүйесі ретінде білім мазмұнының құрамына және құрылымына әсер ету үдерісін зерттеп, ғылымның білім мазмұнының барлық құрама бөлшектерінде

көрінетінін байқаған. Олар білімнің үш аясын бөліп көрсетеді: жеке пән бөлімдері, танымның арнайы әдістері жөніндегі бөлімдер және тарихи-ғылыми бөлімдер. Білім мазмұнының білім секілді құрама бөлшектерінде ғылымның барлық құрылымдық бөлшектері көрінеді, алайда оқу пәнінің басты қызметіне байланысты олар әртүрлі болады. Пәндік ғылыми білімдер ғылым негіздері (физика, химия, биология, астрономия, тарих, география) жетекші бөлік болып табылатын оқу пәндерінде ғылымның барлық құрылымдық бөліктері-ұғымынан бастап теорияға дейін көрініс табады (С.И. Архангельский және т.б.).

Зерттеушілер білім мазмұнын анықтау үшін негізгі үш шартты: **біріншіден:** ғылымның дамушы салаларын түсінуге және меңгеруге, сондай-ақ, соған сәйкес дағдылар мен іскерліктерді игеруге қажетті, жеткілікті деңгейде тұрақты іргелі және қолданбалы білімдердің кейбір көлемдерін анықтау; **екіншіден,** ғылым мен техниканың сәйкес салаларының негізгі бағыттарын, идеяларын және қарқынын айқындау; **үшіншіден,** студенттердің жалпы және ғылыми дамуының деңгейіне, олардың дүниетанымына және көзқарастарына қойылатын нақты талаптарды ұсынуды қарастырады.

Ғалымдар анықтаған ғылыми пәннің белгілерін жүйелей және қорытындылай отырып, ғылыми пәнді құрастыру қағидаларын ұсынды:

- пән – білім жүйесінің талабына сәйкес оқытуға бейімделген ғылыми білімдер, процедуралар, әдістер тобы және мазмұны;
- ғылыми пәннің жеке зерттеу пәнінің болуы;
- зерттеу мен оқытуда пайдаланатын әдістер;
- теорияны құрастырудың арнайы тәсілдер;
- әдіснамалық бағдар;
- ғылыми пәннің басқа пәндермен өзара байланыстары;
- басқа пәндер үшін теориялық және әдіснамалық мәнділігі;
- әлеуметтік маңыздылығы: ғылыми мектептер, зерттеуші топтар және т.б.

- пәнді қоғамның мойындау дәрежесі;
- зерттеу нәтижелерінің практикаға қосқан үлестерінің мүмкіндіктері;
- зерттеу міндеттерін шешудің құндылықты мақсаттары мен үлгілері.

Бұл ережеде ғылымның пәндік моделін бағалау үшін жеткіліксіз болып табылады. Зерттеушілердің пайымдауынша, ғылым оқыту үрдісінде белгілі бір бағыт-бағдар бергенмен, бұл оның басты қызметі емес. Оқу пәні ғылымды толығымен қамтымайды, оның негізін ғана білдіреді, себебі оқитын адамның дайындығы мен жасы, оқыту міндеті ескеріледі, оның негізгі қызметі – оқыту. Пән ғылым жүйесінің нақты көшірмесі болуы міндетті емес. Пән құрылымын анықтауда біліммен қаруландыру міндет бірінші орынға шығарылады. Оқулықты құрастырғанда ғылым мәліметтерінің жаңа көшірмесі жасалмайды, ғылым жүйеленіп, ұғымдар нақтыланып, тереңдей түседі. Оқулық өзінің негізгі оқыту қызметін атқара отырып, белгілі бір жүйеде құрылады. Кей жағдайда оны құрастырудың осы жүйесі ғылымның

өзіне де оң ықпалын тигізеді. Оқу пәні ғылымдағы тиімділерін өзіне кіріктіре отырып, ғылыми нәтижелерді тексеруге қызмет етеді. Ғылыми ұғымдар, оқу пәнінде шығармашылықпен қайта өңделгеннен кейін, ғылымда нақтыланып, өзгерген түрде пайдаланылуы мүмкін.

Бұл тұрғыда оқу пәндері әлеуметтік шындықтың көптеген аймақтарымен байланысқан тарихи дамуда болатын педагогикалық практиканың аясында қалыптасады және қызмет етеді.

Оқу пәнін құрастыру мәселесі белгілі бір дәрежеде білімді іріктеу және сол білім түрлерінің өзі қалыптасқан мәдени қордан алынуының, оқу-тәрбие үрдісіне сәйкес іріктелген білім жиынтығын ретке келтірудің, білім компоненттері мен сол білім түрлерінің өзін ажыратудың, білімді сұрыптау және жіктеудің өлшемдерінің мәселелері болып табылады. Қазіргі педагогикалық әдебиетте оқу пәні бірнеше компоненттерден тұратын құрылымы ретінде көрсетіледі: идеялық-теориялық түйін; базалық (негізгі) мазмұны; қызметтік (қосымша) мазмұны және факультативтік бөлігі.

Осы тұрғыда, оқу пәнінің жобасын құрастыру үшін төмендегідей тапсырмалардың мағынасы зор екендігі дәлелденді. Ол тапсырмалар:

1. Құрастырылатын оқу-танымдық әрекетінің пәндік аймағын анықтау:

- танымдық қызметке кіретін объектілер шеңберін сызып көрсету;
- көрсетілген нысандарды зерттеп-үйрету үшін қажетті ұғымдар,

мәселелер мен әдістер тізбегін бағыттап көрсету.

2. Оқу пәні шегінде игерілетін заңдылықтарды тұжырымдау.

Оқу пәні заңдардың, ұғымдар мен ғылыми әдістерінің қарапайым жиынтығы емес, басқа да маңызды компоненттерден тұрады, бұл тұғырда оны оқыту мен тәрбиелеу үшін арнайы жасалған «ерекше білім» деп қарастыруға болады. Ертеректе, оқу пәнін ғылым негіздерінің синонимі деп қарастырады, бұл оның тар мағынасы еді, шындығында оқу пәнінің құрамына түрлі мазмұнды игеру үшін қолданылатын тәсілдер енгізілген.

Оқу пәні-оқыту үдерісінде оқушыны жеке тұлға ретінде тәрбиелеу мен дамытуға бағытталған жалпы орта білім мазмұнын жүзеге асыратын құрал.

Білім мазмұны мен оқыту пәні бір-бірімен мақсат және құрал ретінде байланыста болады. Оқу пәні мен ғылым негіздері – біртұтас ұғым, ал оның құрамдас бөлігі болып табылатын «оқу пәні» құрамы және жүйесі жағынан мазмұнын мен үдерістен құрылған. Оқу пәні 2 блоктан тұрады: негізгісі – мазмұн мен құралдар блогы, немесе, үдеріс блогы.

Оқу пәндері мазмұнындағы жетекші компоненттік рөл атқаратын блоктар:

1. **Мазмұндық блок:** пәндік ғылыми білім, әрекет тәсілдері; шығармашылық әрекеттегі тәжірибе; құндылық қатынастардағы тәжірибе.

2. **Үдерістік блок:** қосымша білім кешені; әрекет тәсілдері; үрдісті ұйымдастыру түрлері.

Егер, *білім мазмұнын* білім мекемесіне берілетін әлеуметтік тапсырыстың педагогикалық түсіндірмесі десек, *оқу пәні* – білім мазмұнының бөлігі ретінде, ол да әлеуметтік тапсырысқа жатады, сонымен қатар білім

алушының жалпы танымдық әрекет заңдылықтары мен оқыту жағдаяттарына сәйкес оқыту барысында білім мазмұнын жүзеге асырады. Оқу пәні – игеруіне тиісті білім мазмұны мен оны білім алушылар игеретін тәсілдерді, олардың тәрбиесі мен дамуын жүзеге асыратын негізгі құрал. Яғни, оқу пәні – білім мазмұнын беруге арналған арнайы педагогикалық үйлесім, бұл жағынан ол біртұтас, соған қарамастан екі бөлімнен тұрады: мазмұндық және үдерістік.

Білім мазмұнының төрт компоненттік құрамы оқу пәндерінің белгілі бір топтарын құрайды. Оқу пәндеріндегі жетекші компоненттер: ғылыми білімдер жиынтығы, әрекеттің белгілі бір тәсілдері, шығармашылық әрекет тәжірибесі, құндылықтар, қатынас тәжірибесі, әлемнің бейнелік көрінісі.

«Кіріктірілген пән» деген ұғым пәндерді жай қосу емес, оқу материалындағы әрекет кірігуі, оның мәні мен өзара байланысы және жинақтылығына қарағанда әлдеқайда тереңде жатыр.

Оқу пәнін құрастыру мәселелеріне байланысты туындайтын заңдылықтар анықталды:

- кез келген оқу пәні көрсетілген типтердің біреуіне жатады және ол өзінің дидактикалық моделіне сәйкес құрастырылуы тиіс;

- оқу пәнінің әр типінің өзіне сәйкес мазмұнын жеткізу, оны игеруді ұйымдастырудың өзіндік жүйесі бар.

Егер пәнінің жетекші қызметі оқушыларды нақты ғылым негізін, оның маңызды ұғымдары мен заңдары жүйесін таныстыру болса, онда оқу материалының құрылымы мен жүйесі ғылыми ұғымдардың даму заңдылықтарын білім алушы санасына сәйкестендіріп жасалуы тиіс. Ал, пәннің жетекші қызметі белгілі бір әрекет тәсілдерін қалыптастыру болса (білік және дағды), онда пәннің мазмұндық, логикалық желісі практикалық қызметті игеру ерекшелігіне сәйкестенуі тиіс: оқу пәндерінің типтері бір-бірінен қызметі мен мазмұндық жетекші компоненттері бойынша ажыратылатын болғандықтан, сол компонентті жеткізу барысында пайдаланылатын оқыту әдістері де сол пәннің типі үшін жетекші ұстанымда болуы тиіс; оқу пәнінің мазмұны оның жетекші компонентінің ерекшелігіне байланысты жүзеге асыру тәсілдеріне сәйкес болып табылады; оқу пәнінің әртүрлі типтерінің ерекшеліктері оқыту әдістерін тануда шектеулік сипатта болады, сондықтан оқыту тәсілдерін іріктеуде пәннің жетекшілік қызметін ескеру керек.

Оқулық – білім мазмұнын оқу материалы деңгейінде нақтылы түрде көрсетудің негізгі формасы.

Г.И. Щукина мен оның әріптестерінің еңбектеріне ерекше көңіл бөлінген жөн, онда оқу әрекетінің мотивтері ретіндегі танымдық қызығушылықтардың қалыптасуына педагогикалық ықпал етудің факторлары неғұрлым толық және жүйелі түрде зерттелген. Сонымен бірге, қарапайым жалпымен қабылданған жүйенің жағдайларындағы оқушылардың мотивациясы зерттелді.

Оқушылардың танымдық қызығушылығының қалыптастыру мәселесі В.Н.Максимова, А.С.Роботова, Г.И.Щукинаның дидактикалық зерттеулерінде қарастырылған. Г.И.Щукина танымдық қызығушылық мәселесін тұтастық тұғырымен талдай келе, «танымдық қызығушылық – тұлғаның таңдаулы бағыттылығы, таным саласына жолдауы, тіршілігіне, белгілі әлеуметтік жағдайларда қалыптасқан тұлғаның маңызды білімді меңгеруі» деп анықтаған. Ғалым сабақты танымдық қызығушылықты оқушының тұрақты танымына айналдыратын сабақтан тыс уақыттың орнын ерекше бағалап, оған мән береді.

60-жылдардың ортасынан бастап дидактиканың даму барысына жасалған талдау педагогика ғылымының бұл саласында едәуір алға жылжушылық үдерісін байқатты. Бұл ең алдымен оқу-тәрбие үдерісін зерделеуге тұтастық тұғырын қолданудан, оның қозғаушы күштерін анықтауымен, оқушыларды оқыту мен үйретудің заңдылықтарын ашуға ұмтылудан көрінеді. Осы негізде оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру мәселелеріне көңіл аудару күшейе түсті және бұл үдерістің мазмұнын ашып көрсетуде белгілі бір жетістіктерге қол жетті. Педагогикалық құбылыстарды терең ойластыру үшін психологиялық зерттеулер нәтижелері кеңінен тартылды, негізгі дидактикалық ұғымдар педагогикалық тұрғыдан терең зерделене бастады. Педагогика ғылымының педагогикалық практикаға қатысты оза отыру рөлі теориялық жағынан негізделді және іске аса бастады.

Дидактика тарихын зерттеушілер жүйелілік тұғырын зерттеу нысанына көшіре отырып, ол нысанды ұғымдардың жиынтығы (оқыту мақсаты, оқыту ұстанымдары, оқыту әдістері, оқытудың ұйымдастырушылық формалары, оқушылар білімін тексеру) деп қарастырды. Сондай-ақ, олар өздерінің жасалымдарының мектептің даму кезеңдерінде оқытудың жетекші міндеттерін шешуге қалай көмектесетін анықтады. Жетекші міндеттер ретінде 20-жылдары оқушыларда белсенділік пен жеке жұмыс істеу қабілетін тәрбиелеу, 30-50-жылдары оқушылардың білім сапасын арттыру, 60-70-жж. оқытуды тұтастық тұғырынан қарастыра отырып, оқушылардың танымдық белсенділігін және шығармашылық ойлауын қалыптастыру ерекше бөлініп көрсетілді.

Бұл мәселелерді ашып көрсету тек танымдық маңызға ие емес. Олар қазіргі дидактиканың теориялық және қолданбалы мәселелерін зерттеуде де аса мәнді. Сондай-ақ жалпы білім беретін мектепте оқу үдерісін жетілдіруге септігін тигізді. Оқушылардың танымдық белсенділігін қалыптастыру мәселесін О.А. Нильсон зерттеді. Танымдық әрекетті ұйымдастыруға қолайлы жәйттерді іздестіру проблемалық оқытудың терең зерттелуіне әкелді (М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина және т. б.). И.Я Лернер проблемалық оқыту теориясын дамытты, оқыту әдістері жүйесінің дидактикалық негіздерін анықтады. Л.Я. Зорина жаратылыстанулық-ғылыми білім беру мазмұнын қалыптастыру тұжырымдамасын жасады. И.К. Журавлевпен бірге ғылым негіздерінен оқу

пәнінің дидактикалық моделін құрды. В.С. Цетлин оқушылардың сабақтағы және сабақтан тыс танымдық әрекетін ұйымдастыру, оқытудағы қиындықтар иәселелерін зерделеді. Оқыту үдерісін тұтас талдау Ю.К. Бабанскийге оқу-тәрбие үдерісін оңтайландыру теориясын жасауға мүмкіндік берді.

70-жылдардың екінші жартысынан бастап, жалпы орта білім беру мазмұны теориясын жасау саласында жаңа зерттеулерге талпыныстар басталды.

Білім беру мазмұны мәселесін терең зерттеу «білім беру мазмұны» түсінігін нақтылауды талап етті. Бұл мәселені шешуде И.Я.Лернер маңызды үлес қосты. Оның жасаған тұжырымдамасы бойынша, білім мазмұны әлеуметтік тәжірибеге сәйкес және білімдер, дағдылардан басқа шығармашылық әрекет тәжірибесін және сезімдік өмір тәжірибесін қамтиды. Білім мазмұнының аталмыш бөліктерінің арақатынасы тарихи сипатта және қоғам дамуының талаптарына орай өзгеріп отырады.

Бұл тұжырымдама ПГА-ның В.В.Краевский және И.Я.Лернер жетекшілік еткен топ даярлаған білім беру мазмұны теориясының негізіне алынды. Зерттеулерге сүйене отырып, ғалымдар жалпы орта білім беру мазмұнын қалыптастырудың ұстанымдарын түзді. Біріншіден, жалпы орта білім беру мазмұнының барлық бөліктермен және барлық деңгейлерде қоғам талаптарына сәйкес ұстанымы. Екіншіден, оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігін есепке алу ұстанымы: үшіншіден, білім беру мазмұнының қалыптастыру деңгейлерінде, оқыту үдерісінде іске асуының нақты қалыптарына жылжуда да құрылымдық бірлігінің сақталу ұстанымы. Зерттеу барысында жалпы орта білім беру мазмұнының қалыптасу деңгейлері түсінігі пайда болды. түсініктің жалпыдан жекеге жылжу логикасына сәйкес авторлар мына деңгейлерді анықтады: **жалпы теориялық түсінік деңгейі** (жас ұрпаққа берілетін әлеуметтік тәжірибенің құрамы элементтер) және қоғамдық қызметтері туралы жинақталған жүйелі түсінік; **оқу пәні деңгейі**; жалпы білім беруде арнайы қызметтер атқаратын мазмұнның белгілі бір бөлігі туралы кең таратылған түсінік; белгілі бір пән бойынша оқулықтарда, есептер жинағында және басқа оқу материалдарында көрсетілген білім мазмұнының элементтерін қамтитын **оқу материалы деңгейі**.

Білім беру мазмұны оқытуда іске асырыла отырып, келесі деңгейге көшеді. Төртінші деңгей – оқыту үдерісіне ендірілетін нақты білім мазмұнын көрсететін **педагогикалық болмыс деңгейі**. Ең соңында, бесінші деңгей – **тұлға құрылымы деңгейі** білім беру мазмұнының оқушы санасында қалыптасқан күйін сипаттайды.

Оқытудың мазмұндық және үдерістік жақтарының бірлігі ұстанымдылық деңгейде маңызды деп көрсеткен С.Г. Шаповаленко.

Бұл кезеңде Педагогикалық ғылымдар академиясының жалпы педагогика институтының дидактика зертханасында М.Н. Скаткин И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М. Шахмаевпен бірге «Жалпы орта білім беру дидактикасы»

атты ғылыми мектептің негізін салды. Ғылыми мектептің жетістіктерін былайша сипаттауға болады. Олар:

-білім беру мазмұны теориясының мәдениеттанушылық тұжырымдамасы, оның құрамына білім беру мазмұнының көзі әлеуметтік тәжірибе екендігі;

білім беру мазмұнын қалыптастыру деңгейлері: пәнге дейінгі, пәндік, оқу материалы, білім беру практикасы; білім беру мазмұнының құрылымдық элементтері - нәтижелері білімдер болып табылатын танымдық әрекет тәжірибесі; үлгі бойынша әрекет етуді көрсететін әрекеттің белгілі тәсілдерін жүзеге асыру тәжірибесі; мәселелік жағдаяттарда ерекше шешім қабылдау біліктіліктері түріндегі шығармашылық әрекет тәжірибесі; сезімдік-құндылық қарым-қатынасты жүзеге асыру тәжірибесі туралы түсініктер енеді.

-педагогикалық құралдар көмегімен білім мазмұнын іске асыратын **оқу пәні теориясы**. Ол өзі тұтас бола тұрып, екі бөліктен тұрады: меңгерілуге тиісті білім беру мазмұнының бөлімі және оны оқушылардың меңгеруі, дамуы және тәрбиеленуі үшін қажет құралдар. Жетекші күүраушы бөлігі негізінде оқу пәндерінің жіктелімі жасалды. Оқу пәнінің мәні, оның қызметтері; мектептің мен білімдік бағдарламалардың жалпы міндеттерін шешу үшін маңыздылығы мен ерекшелігі; материалдарды оқу сатыларына тарату жолдары; әдістемелік жүйе және мақсаттарға жету құралдары; оқу пәнінің мазмұнын таңдаудың, оны оқытудың жалпы логикасы мен ретті оқытылуының негіздемелері; білім беру мазмұнын құрастыруға негіз болатын мәселелер типтері; ғылым мен оқу пәнінің арақатысы.

-оқулық тұжырымдамасы: оқулықтың қызметтері, құрылымы, мазмұндық рәсімделуі, материалды таңдау және беру тәсілдері, мәтінді әңгімелеуге, мазмұнына, тармақшалар ішіндегі логикалық байланыстарға және оқулыққа, меңгеру аппаратына қойылатын талаптар;

-оқыту әдістері, оқушылардың танымдық әрекетін белсендіру әдістері мен құралдары, олардың шығармашылық әлеуетін дамыту теориясы. Оқыту үдерісіне қатысушылардың – мұғалім мен оқушының әрекетіне, оқыту әдістерінің типтеріне, оқу материалының сипатына, оқушыларды дамыту міндеттеріне негізделген оқыту әдістерінің типтері анықталды және т.б. Сондай-ақ, сабақты ұйымдастыру теориясы жасалды. Оқушылар білімі сапасы зерделенді. Жалпы орта білім беру мазмұнының құрылымын В.С. Леднев оқушыларды мамандық таңдау мен кәсіптік оқуға даярлау тұрғысынан қарастырды. Білім беру мазмұны теориясы аясында оқытудың «оқытудың мақсаты», «оқытудың ұстанымдары», «оқытудың әдістері» сияқты негізгі ұғымдары зерделенді. Аталмыш қағидалардың басым көпшілігі «Орта мектеп дидактикасы» атты ұжымдық еңбекте көрініс тапты.

Қазіргі уақытта осы жетістіктер негізінде дидактика жиырма бірінші ғасырдың оқыту жүйесінің мақсаттары мен міндеттерін нақты зерделеуде.

Ғылымдардың кең арнасы ішінде педагогика ғылымы өзіндік ерекшелігімен айқындалады. Себебі педагогика – қазіргі заманның ең

көкейкесті мәселесі – адам, оның тәрбиесі, білімі, болашағы жалпы адамзат қоғамының демократиялық, гуманистік бағыт алуын қарастыратын іргелі ғылымдардың бірі.

Бүгінгі күнде қай ғылым саласы болсын өзінің зерттеу нысаны мен субъектісін жаңаша ойлаумен байланыстырады.

Бұл ғылымдардың әдіснамалық негізін білуді және қазіргі дүниежүзілік ғылыми танымның құралдары мен амалдарын жетілдіруді талап етеді.

Қазақстан Республикасы дүниежүзілік қоғамдастықтың ажырамас бөлігі ретінде демократиялық, құқықты мемлекетті құруға бел байлаған кезеңде ғылымды теориялық жағынан негіздеу қажеттілігі мейлінше арта түседі. Әсіресе қоғамдық ғылымдардың, сонымен қатар педагогика ғылымының әдіснамалық және әлеуметтік мәнән арттыру, жеке адамның тұлға ретінде қалыптасуы міндеттерін болжап білу мейлінше айқын қойылуы тиіс.

Ғылымның жедел дамуы, шындық дүниенің нақты бір мәселесін зерттеу, оның әдіснамасын талдаумен байланыста.

Педагогика ғылымының әдіснамасы біріншіден, жалпы әдіснама ғылымынан туындайды; екіншіден, қоғамдық ғылыми жүйенің даму үрдісін оқып-үйренумен және зерттеумен байланысты болады; үшіншіден, педагогикалық құбылыстардың жағдайлары туралы теориялық ұстанымдар мен оларды зерттеу әдістері қарастырылады; төртіншіден, жаңадан алынған білімдерді тәрбие, оқыту білім беру ісіне енгізумен анықталады.

Соңғы жылдары жалпы ғылымның әдіснамасымен бірге, әсіресе, педагогика ғылымының әдіснамасына көбірек назар аударылып келеді. Себебі тәрбие мен білім беру мәселесін шешу қоғамның сапалық жаңа деңгейге көтерілуінің кепілі болатындығын өркениетті елдер тәжірибесі дәлелдеп отыр.

Бұл жағдайда зерттеудің тақырыбын, мазмұнын, идеясын, пәнін, т.б. ғылыми аппаратын бірлікте, тұтастықта шешу үшін анық әрі дәл әдіснамалық негіз өте қажет. Сонымен қазіргі кезде көптеген әлемдік мәселелерді шешуге педагогика ғылымының да айтарлықтай үлесі бар. Солардың ішінде педагогиканың әдіснамалық мәселесін, педагогиканың әдіснамалық проблемасын, педагогиканың ғылым ретіндегі пәнін айқындау - басты мәселе. Қоғамдық өмірдің барлық саласындағы саяси, әлеуметтік экономикалық, рухаи ағартуда, т.б. жүріп жатқан іргелі жаңарулар, сайып келгенде, адам мәселесіне келіп тіреледі.

Ғылыми дәстүрдің сабақтастығы педагогика ғылымының түрлі салаларының өзара кірігуін жаңа дәрежеге көтереді, ол үшін теориялық тұжырымдамалар жасауда әдіснамалық мәселені қарастыру талап етіледі.

Алғаш әдіснама грек сөзінен алынған, әдіс туралы ғылыми немесе әдіс теориясы деген мағынаны білдіреді. Ал философиялық энциклопедияда: «Әдіснама – дүниені философиялық тұрғыдан түсіндіретін ілім. Жеке ғылымдарға әдіснамалық тірек – диалектикалық материализм» деген тұжырым жасалған.

Әдіснама ғылыми танымның тұғырлары және әдістерінің теориялық мәселелерімен шұғылданады және ғылыми зерттеулердің заңдылықтарын шығармашылық үдеріс ретінде қарастырады, ғылыми таным іс-әрекетінің мәнін ашады. Педагогиканың әдіснамасы педагогикалық құбылыстар мен үдерістерді зерттейді. Ол педагогикалық теория тұрғысынан негізгі білімдер мен құрылымдарды бір жүйеге келтіреді. Сонымен әдіснама – теориялық жүйе туралы ғылыми ілім. Әр ғылым өз ішіндегі әдіснамалық мәселелерін талдайды, негізгі қағиданы құрайтын ғылыми танымның жалпы ортақ әдіснамасы алынады.

Сонымен, диалектиканың барлық заңдары біріге отырып, нақты әржақты құбылыстардың және үдерістердің даму үрдісін және байланысын, ең негізгісін, бәріне ортақ мәнін көрсетеді. Нақтылы жағдайда табиғат заңдылығын және қоғамдық өмірдің мәнін терең және дұрыс тануды, олардың әр түрлі факторларға ықпалын зерттеу, даму бағытын түсіну, соның негізінде жобалау, болжам жасау және қойылған міндеттерді тиімді шешуге, практикалық әрекет жасауға негіз болады.

Педагогиканың әдіснамасы өзінің үдерістік онтогенетикалық, қызметтік, құрылымдық-морфологиялық жүйелілігі арқылы педагогикалық метабілімнің келесі ірі блоктары арқылы көрініс табады.

1. *педагогиканың әдіснамасы туралы жалпы түсінік, оны анықтауға қажет тұғырлар;*
2. *педагогиканың әдіснаманың ұғымдық аппараты;*
3. *педагогиканың әдіснамасының қызметтері және әдіснамалық білімдер құрылымы;*
4. *әдіснамалық бағдарлар жиынтығы, педагогика әдіснамасының даму кезеңдері және үрдістері.*

Кеңес Одағы тұсында педагогика саласы мамандарының біліктілігін арттыру бағдарламасында жоғары оқу орындары оқытушылары арнайы әдіснамалық даярлықтан өтетін. Оның жоспарында педагогиканың әдіснамасы:

- *педагогика ғылымындағы зерттеу әрекетінің бағыттарын, мақсатын және құрылымын, сондай-ақ жаңа білім алудың ұстанымдары мен әдістерін анықтайтын жалпы гносеологиялық нұсқаулар жүйесі;*
- *педагогикалық зерттеу үдерісі және оны қамтамасыз ететін әдістері зерттеу пәні болып табылатын педагогиканың әдіснама аясындағы арнайы пән;*
- *ғылыми әдістер туралы теориялық ілім;*
- *әдіс, педагогикалық зерттеудің негізін құратын жалпы ұстанымдар, қағидалар мен әдістер жүйесі;*
- *жаңа педагогикалық білімге қол жеткізетін тәсілдер туралы білімдер жүйесі;*
- *қайсыбір теория немесе зерттеу бағдарламасын қабылдайтын немесе жоққа шығаратын ережелер деп оқытылды.*

Зерттеуші педагогтар зерттеудің бағытын, мәселесін және тақырыбын анықтай алуға, педагогиканың әдіснамасы тұрғысынан зерттеу тақырыбының көкейкестілігін негіздей алуға, әдіснамалық тұғырлардың мүмкіндіктерін өз зерттеуінің пәніне көшіре алуға, пайдалануға, өз зерттеуінің нәтижелерін рәсімдеу және жариялауға, ғылым әдіснамасы туралы пікір сайыстарға қатысуға, ғалымдардың ғылыми-зерттеушілік бағдарламаларына, авторлық білім беру бағдарламаларына сараптама жүргізе білуге тиянақты үйретілді. Педагогикада диалектикалық материалистік әдіс барлық педагогикалық құбылыстарды зерттеудің негізіне алынады. Педагогика теориясы мен педагогикалық тәжірибенің өзара байланысын зерттеу педагогиканың әдіснамалық міндетіне жатады. Педагогикалық зерттеулердің тәжірибеде қолданылған жүйесінің кейбір кезеңдері мыналар болды:

- зерттеу мәселесі, оның мақсаты мен негізгі идеясын шешу, анықтау;
- зерттеу міндеттерін белгілеу. Барлық салалар бойынша және оларды сипаттайтын нақтылы материалдар жинап, оны талдау;
- алдын ала болжамдар ұсыну;
- педагогикалық зерттеудің әдістерін айқындау;
- педагогикалық тәжірибе жасау;
- тәжірибе нәтижелерін теориясымен салыстыру;
- алынған нәтижелерді қортындылау, баға беру, зерттеу міндеттеріне сай негізгі идея мен мақсаттың орындалуын көрсету;
- жүргізілген зерттеу нәтижелерін тәжірибеге енгізу, педагогикалық ұсыныстар жасау.

Педагогиканың әдіснамасы жаңа педагогикалық білім алу тәсілдері туралы білімдер жүйесі болып табылады. Кең мағынада ол білімдерге теория, пәннің жалпы ғылымилық және арнайы зерттеу әдістері, ал тар мағынада – жаңа ғылыми–педагогикалық ақпаратты алудың, талдаудың, түсіндірудің әдістерінің жиынтығы.

Қазіргі уақытта ғылыми қауымдастықта **педагогика әдіснамасының ғылыми мәртебесі** қалыптасты деуге болады. Педагогиканың әдіснамасы ғалымдардың түсіндіруінше:

- теориялық жүйе, педагогиканың ғылыми жүйе ретінде дамуының жаңа әдістерін және эмпирикалық жүйе ретіндегі педагогикалық практиканың нысандарын жобалаудың жаңа әдістерін іздестірумен байланысты әрекет жайлы ғылыми білім; осы әрекетті ұйымдастыру ұстанымдары, мазмұны, құралдары мен нәтижелері туралы білім;
- педагогикалық болмысты ғылыми тану мен қайта құру әдіснамасы педагогика ғылымын және педагогикалық практиканы дамыту әдіснамасы ретінде араласып кетпейді және әртүрлілік ретінде тұтас бірлікте болады.

Педагогиканың әдіснамасы (грекше. *metodos* – зерттеу немесе таным жолы және *logos* – сөз, ілім) түрлі мағналарда, мәндерде және қырларда түсінілуі мүмкін. Әдебиетке талдау әртүрлі авторлардың бұл мәселеге көзқарастары жақындай түскен тәрізді. Педагогика әдіснамасы педагогтардың ғылыми-танымның тиімділігі мен нәтижелілігіне жетуді

қамтамасыз етудегі әрекетінің құрылымы, логикалық ұйымдастыруы, әдістері мен тәсілдері, олардың мақсаттары мен қызметтері туралы ілім деп айтылып жүр.

Педагогика әдіснамасының пәні кең мағынада оны педагогикалық болмыс пен педагогика ғылымындағы оның көрінісінің арақатынасы деп анықтайды. Педагогиканың әдіснамасының пәні – тар мағынада – педагогика ғылымы педагогтардың ғылыми-зерттеу әрекетін ұйымдастыру сипаты мен ерекшеліктеріне тәуелді.

Педагогика әдіснамасының тарихын зерделеу, дамуының логикасы мен үдерістерін ашып көрсету педагогика ғылымының ХІХ ғ. соңынан және ХХ ғасыр бойы төмендегі жәйттерді мүмкін етуімен шартты байланыста болады: -педагогика ғылымы мен практикасының негізіне жататын ғылыми-педагогикалық ізденістегі жаңа әдіснамалық негіздемелер мен бағдарламалардың пайда болу көздерін, олардың жаңа идеялармен немесе болжамдармен баюының көздерін нақтылау және ашып көрсету; -ғылыми қауымдастықта танымал және мойындалған педагогикалық идеялардың, тұжырымдамалардың немесе теориялардың дамуының әдістері мен тәсілдерін жүйелеу.

Бұл педагогикада әдіснамалық дәстүрлердің – педагогикалық әдіснаманың кезеңдік даму тарихының қалыптасып келе жатқанын көрсетеді.

ХХ ғасыр мен ХХІ ғасырдың басында педагогикалық әдіснаманың жеке ғылыми бағыт ретінде дамуының іргелі негіздері салынды. Олар:

1) *педагогикалық әдіснаманың нысаны мен пәні* (П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский және басқалар);

2) *педагогикалық әдіснаманың мәні мен ерекшелігі, оның қызметтері және философиядан ұстанымдық өзгешелігі, ғылымдардың жалпы әдіснамасындағы орны* (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробьев және басқалар);

3) *педагогикалық зерттеулер әдістері және олардың даму логикасы* (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский және басқалар);

4) *педагогикалық зерттеулер типологиясы және ұйымдастыру логикасы* (В.И. Загвязинский, В.М. Полонский және басқалар);

5) *педагогикалық болмыс туралы табиғатынан диалектикалық болып табылатын эмпирикалық және теориялық білімдер жүйесінің дамуы және жаңаруы* (Н.В. Бордовская және басқалар).

6) *педагогиканың әдіснамасының даму тарихы кеңестік кезеңде ғылыми білімнің арнайы саласы ретінде 1960-жылдары қалыптаса бастауы* (С.И. Колташ);

7) *педагогикалық зерттеулердің браысы мен нәтижелерінталдауда іргелі және қолданбалы қырларының арақатынасының сипатын анықтау* (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова және басқалар).

Бір ескерте кететін жәйт, әдіснамашы ғалымдардың басым көпшілігі әдіснамалық мәселелер бойынша тұжырымдарын педагогика саласындағы зерттеулері аясында жасады. Сондықтан М.Н. Скаткин, Ю.К.Бабанский, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский және басқалар дидактикада да, әдіснама саласында да ғылымға қомақты үлес қоса алды. Осы кезеңде дидактикалық зерттеулердің типтері мен әдістері жан-жақты М.Н. Скаткиннің «Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі» атты монографиясында (1986), В.И.Загвязинскийдің «Дидактикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі» атты кітабында қарастырылды. Сол себепті біз бұл ғалымдардың еңбектерін саралағанда оларды әрі дидакт, әрі әдіснама саласының майталмандары деп таныдық.

1969–1991 жылдар аралығында өткізілген педагогика ғылымының әдіснамасы мен әдістемесіне арналған Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда педагогика теориясының жасалуы, педагогикадағы жүйелілік тұғыр, теориялық зерттеулердің тиімділігін арттыру, тәрбиенің әдіснамалық негіздері, педагогикалық зерттеу әдістері, педагогикалық экспериментті ұйымдастыру, озат педагогикалық тәжірибені жинақтау, үздіксіз білім беру мәселелері кеңінен талқыланып, ғалымдар нақты тұжырымдарды ғылым мен практикаға ұсынып отырды. Осы тұста педагогиканың ұғымдық-түсініктік аппараты жасала бастады. Ғалымдар ғылыми зерттеулердің сапасы мен тиімділігін арттыру мәселерін тиянақтады (М.Н. Скаткин, В.М. Полонский және басқалар).

Әдіснамашы ғалымдардың ізденістерінің нәтижелері белсенді ғылыми-әрекет кезеңдеріне сәйкес педагогикалық әдіснаманың дамуының жалпы барысына енгізілді.

• 1960 жылдардың аяғы 1970 жылдардың басындағы педагогикадағы әдіснамалық үдерістің *бірінші кезеңі* педагогика әдіснамасының пәндік алаңын нақтылауымен, педагогика әдіснамасының құрылымы мен қызметтерін ашып көрсетумен, педагогиканың философиямен әрекеттесуінің тиімді тәсілдерін анықтаумен ерекшеленеді. • Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрдің қалыптасу үдерісінің *екінші кезеңі* (1980-1990-шы ж.ж). педагогикалық зерттеулердің әдіснамалық мәселелерінің кеңейтілуімен және ол мәселелердің ғылыми қауымдастық мақұлдаған белгілі бір әдіснамалық бағдардың басым болуымен сипатталады. Бұл кезеңде педагогиканың әдіснамасының жүйелілік-әрекеттік табиғаты мен сипаты анық көріне бастады. Екінші кезеңде әдіснамалық талдаудың негізгі типтері – философиялық-педагогикалық бастауы (М.А. Данилов және басқалар) және әрекеттік-педагогикалық (В.В. Краевский және басқалар) пайда болды.

Үшінші кезеңде (XX ғ.соңы мен XIX ғ. басы) ғалымдар тағы да педагогика ғылымы мен практикасының даму үрдісін талдауда әдіснамалық мәселелерге қайта оралды. Педагогиканың әдіснамасының дамуына М.А.Даниловтың, Ф.Ф.Королевтің, В.В.Краевскийдің ғылыми еңбектерінің маңызы аса жоғары болды. М.Н. Скаткиннің, Я.С.Турбовскойдың, В.И.Журавлевтің, Ю.К. Бабанскийдің, В.И. Загвязинскийдің, А.В.

Коржуевтің, Л.И. Новикованың, Я.Скалкованың, Н.Д.Никандровтың, В.Е. Гмурманның, В.С. Шубинскийдің, В.М.Полонскийдің, Б.С.Гершунскийдің және тағы басқа әдіснамашы педагогтардың еңбектерінде педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістемесі жан-жақты көрініс тапты. Педагогикалық әдіснаманың даму тарихы, педагогика саласындағы әдіснамалық білім, педагогикалық әдіснаманың құрылымы мен қызметтері педагогикалық зерттеулер сапасын бағалау мәселелері ерекше ғылыми тұрғыда талданып, Бүкілодақтық әдіснамалық семинарларда үлкен сынақтан өтіп, ғылыми қауымдастыққа ұсынылды.

Сонымен, қарастырылып отырған кезеңде педагогика әдіснамасы саласындағы жетістіктерге ғалымдар жаңа педагогикалық идеялар іздегенде және жаңа педагогикалық теория жасағанда, педагогика ғылымы мен практикасының байланыстарының жаңа типтерін қарастырғанда, педагогикалық жобалау мен модельдеудің жаңа әдістерін іздестіргенде сүйенеді. Педагогикадағы әдіснамалық дәстүрді талдау 1971-1991жылдары педагогика әдіснамасы белсенді дамыған және шын мәніндегі жүйелі әдіснаманың өрістеуіне кең жол ашты деуге әбден болады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
3. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
4. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ).-М.: Педагогика, 1977.-264 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М.: Высш.шк., 1991. – 224 с.
- Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
- 9.Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
10. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике.- М.: Педагогика, 1971.-352 с.
11. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

ҚЫТАЙ ХАЛЫҚ РЕСПУБЛИКАСЫНДАҒЫ ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕГІ РЕФОРМА

Аннотация

Мақалада автор Қытайдағы жоғарғы педагогикалық білім беру перспективасын және қазіргі күйіне талдау жасайды, осы бағыттағы қиыншылықтарды қарастырады.

Автор анализирует современное состояние и перспективы высшего педагогического образования в Китае, рассматривает трудности и проблемы, возникающие на этом пути.

Annotation

The author analyses the modern state and perspectives of higher pedagogical education in China, considers difficulties and problems arising on this way.

Түйін сөздер: реформа, педагогикалық білім беру, Қытай.

Қытайда жүргізілген реформалар қоғам өмірінің барлық жақтарына өз әсерін тигізген. Дэн Сяопин ғылым мен техниканың дамуы басты рөл атқаратындығын атап көрсеткен, және бұл өз кезекте білім берудің және кадрларды даярлаудың жетілдірілуісіз мүмкін болмайтындығын айтты. Ол халық пен мемлекет өмірі жақсаруы үшін «халық сапасын» жетілдіру қажет деп көрсеткен. «Халық сапасы» тұрғындардың денсаулық жағдайымен қатар оның білімділігі мен еңбек біліктілігімен, сонымен қатар белгілі бір адамгершілік және моральдық құндылықтарға ие болуымен, кез-келген тұлғаға өз әлеуетін жүзеге асыруға мүмкіндік берумен айқындалады. Сондықтан Дэн Сяопин оқыту мен тәрбиелеу мәселелеріне баса назар аударған, бұл мәселелерді шешудегі мұғалімнің рөлін атап көрсеткен, қоғамда педагогтың беделін арттыруға өз үлесін қосқан

Ұлттық дәстүр мен қазіргі заманғы жаңарту теориясының негізінде Қытай ХХІ ғ. басында қоғамдық қозғалыстағы білім берудің басымды стратегиялық рөлін жария етті. 1995 ж. «Білім беру туралы» Заңы «білім берудің басым дамуының мемлекеттік кепілдігін» бекітті (оның ішінде міндетті білім беруді артық бюджеттік қаржыландыруы, бір қатар білім беру ұйымдар және олардың инвесторлары үшін салықтық жеңілдіктері туралы ережесі арқылы). Сонымен қатар 1993 ж. «Қытайдағы реформа және білім беру дамуының бағдарламасында» да, Заңда да бюджеттік табыстардың өсуімен салыстырғанда білім беруге салымдары өсудің жеделдетілген темптер арқылы экономикалық өсуге қатысты білім берудің қарқынды дамуы анықталған.

Реформалардың «сәулетшісі» Дэн Сяопин «социалистік модернизацияға» бағытын жариялады. Алдыға қойған мақсатқа жету үшін жалпы білім беру жүйесін, сонымен қатар міндеттеріне жаңа буынды қытай

интеллектуалдарын даярлау ісі жататын педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін қайта қалыптастырылуына бағытталған бір қатар шараларды іске асыруы талап етілген.

Коммунистік Қытайдың партиялық функционерлері мұндай реформалардың қажеттілігі бар екендігін мойындады. Бұған Дэн Сяопиннің айтылған пікірлері мен ҚКП XII, XIII және XIV съезінде қабылданған резолюциялары дәлел бола алады.

Білім беру жүйесінде өткізілген реформалар аясында қытай мұғалімі мен оқытушылардың қоғамдағы орны өзгерді. Бұл әлеуметтік және кәсіби тобы, алғашқыда сыйлы болып, кейіннен социализм негіздерін құру жылдарында күрделі өзгерістерді бастан кешіп, «мәдениет төңкерісі» кезеңінде репрессияға тап болды. Мұндай күйзелістен кейін қытай мұғалімдерін әлеуметтік және кәсіби оңалту міндеті күн тәртібіне қойылды. Бұл міндет шешілмейінше тек білім беру ұлттық жүйесінің ғана емес жалпы елдің де ары қарай қарқынды дамуы мүмкін емес, өйткені қазіргі дәуір мұғалім мен оқытушы қалыптастыратын адамның білімді деңгейіне қатаң талаптар қоюда.

Мұғалімдердің құқықтық мәртебесі 80-90-шы жж. нормативтік актілерінде анықталды. Бұл орайда ҚХР заңнамаларында түрлі деңгейлі білім беру мекемелерінде мұғалім кәсібінің әлеуметтік-саяси рөлі мен мұғалімдердің қызметін анықталу, сонымен қатар арнайы педагогикалық білім беру жүйесін қайта ұйымдастыру мәселелеріне баса назар аударылған.

ҚХР заңдары мұғалімді «адамдарды оқыту және тәрбиелеу мәселелерімен айналысатын, социализм құрушылары мен бұл істі жалғастырушыларын даярлайтын, ұлттың сапалы қасиеттерін арттыратын» және «кәсіби деңгейде оқыту мен тәрбиелеумен айналысатын түрлі оқу орындары мен басқа білім беру құрылымдарында» жұмыс істейтін маман ретінде анықталады .

Педагогикалық қызметіне тағайындалудың формалды негізі (мұғалім мәртебесін алу) «оқытушылық цензді» алу болып табылады. Бұл категория қазақстан білім беру құқығына белгілі емес сондықтан біз оны толығырақ түсіндіруге тырыстық. «Оқытушылық (мұғалімдік) ценздің» құқықтық сипаты екі құжатпен – «Оқытушылар туралы» Заңымен және «Оқытушылық ценз туралы ережесімен» түсіндіріледі .

Оқытушылық ценздің жүйесін мемлекет құрайды, қадағалайды және өзгертіледі. Мемлекет атынан Мемлекеттік Кеңесінің сәйкесті бөлімі мен Білім министрлігі қызмет етеді. Бұл жүйенің арқасында оқыту құқығына педагогикалық білімі бар, сонымен қатар мұндай білімі жоқ, бірақ оқытушылық цензді алу үшін мемлекеттік емтихандардан (тестілеуден) өткен ҚХР-дың кез келген азаматы ие бола алады. Педагогикалық оқу орынның түлегі дипломын ала отырып, өз біліктілігін растайды және оның дипломында көрсетілген мамандығына сәйкес оқытушылық цензін автоматты түрде алады.

Байқағаныңыздай, қазіргі Қытайда мұғалімге өте қатаң талаптар қойылады. Бір жағынан, бұл қатаңдықты қытай мәдениетінде білім берудің

атқаратын рөлімен және қытай мемлекетінің саяси-идеологиялық доктринасы үшін оның маңыздылығымен ақтауға болады.

ҚХР реформалардың барысында білім беру мәселелері бойынша орталық және жергілікті билік органдарының құзіреттілігі бөлінген.

Орталық органдардың құзіретіне түлектерді аттестациялануын (емтихандар жүйесі) ұйымдастыру, оқу орнын бітіргендігін растайтын құжаттарын беру оқытушыларға ғылыми дәрежелерді беру мәселелері жатады. ҚХР Мемлекеттік кеңестің құзіреттілігіне «жоғары білім беру жүйесін жалпы басқару», ҚХР орталық билік органдары тікелей басқаратын жоғары оқу орындарының мәртебесін құрылу немесе өзгертілуіне берілетін рұқсат қағаздарын беру мәселелері де жатады. Сонымен қатар жергілікті органдарға бағынатын жоғары оқу орындарына қатысты бұл құқық провинциялар, автономиялық аудандары және орталыққа бағынатын қалалардың сәйкесті әкімшілік органдарына берілуі мүмкін.

Жергілікті билік органдары (Білім беру жүйесін басқаратын Мемлекеттік кеңестің құрылымдық бөлімшелері) елдің жеке алынған аймағының ерекшелігіне қарай әр сатыда оқу мерзімін жеке айқындайды. Сондай-ақ, жергілікті халықтық үкіметінің құзіреттілігіне балалар мен жас өспірімдердің тұрғылықты мекен-жайларына жақындығын ескере отырып, бастауыш және толық емес орта мектептеріне «рационалды түрде орналастыру» мәселелері жатады.

ҚХР заңнамаларында оқу орындар құрылуы мүмкін жағдайлары белгіленген. Оқу орынның құрылымы және жарғысы, біліктілігі бойынша оқу орынның бағытына сәйкес келетін оқытушылар құрамы, мемлекеттік стандартқа сәйкес келетін жабдықталуы мен материалдық базасы және «қаржыландырудың сенімді көздері» болуы тиіс.

Соңғы талабы жеке және ведомстволық оқу орындары үшін өзекті мәселелердің бірі болып табылатын, өйткені мемлекеттік білім беру мекемелер орталық және жергілікті бюджеттен қаржыландырылатын. «Білім туралы» Заңында білімге бөлінетін шығындардың үлесі түрлі сатыдағы қаржы шығындардың жалпы көлемінен халық шаруашылығы дамыған сайын арттырылуы тиіс деп көрсетілген.

Жоғары педагогикалық білім беру саласында, әсіресе елде реформалар орын алғаннан және сыртқы әлемге ашық болғаннан бері Қытай маңызды жетістіктерге қол жеткізгенімен, кейбір шешілмеген мәселелер әлі күнге дейін бар. Қытайдың қазіргі заманғы жоғары педагогикалық білім беру жүйесі социалистік нарықтық экономика талаптарына сәйкес келмейді. Сондықтан жоғары педагогикалық білім беру саласында орын алған мәселелерді зерделеп талдау қажет, құнды тарихи тәжірибені қорытындылап, пайдалы шетелдік тәжірибені зерттеп жоғары педагогикалық білім беру реформаларын өткізу қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Дэн, Сяопин. Основные вопросы современного Китая . 1988.

2. Чжу, Сяомань. Реформа содержания образования в Китае. 2005.

Тәрбие мәселелері – Вопросы воспитания

Т.А. ИНГАЙБЕКОВА

ЖЕТКІНШЕКТІК ЖАСТАҒЫЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕУ ҮРДСІНДЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Егер жеткіншектің өсіп дамуы кезеңінде, әлеуметтік тұрмыс жағдайларында оған дұрыс тәрбие берілсе, олар қашанда сыйлы, беделді, қайсыбір салада озық сыныптастарымен қарым-қатынас жасауға ұмтылады.

Если при развитии подростка в его социальной положений ему предоставляется правильное воспитание, то они всегда уважаемы, авторитетны, в любой сфере активны, стремятся к хорошим отношениям со сверстниками.

Annotation

This article considers the development of teenagers in social life. If he is given right upbringing, so he is respectful in any spheres of his activity, he tends to have good relations with his peers.

Түйін сөздер: тәрбие, әлеуметтік жағдай.

Болашақта саналы, белсенді және мақсатқа бағдарланған жеке адамды қалыптастыру – бүгінгі қоғамымыздың әлеуметтік – гуманитарлық жүйенің жоспарлы қағидасы деп айтуға болады. Себебі, қоғамдағы өндірістік күштер мен қарым-қатынастар, материалдық және рухани мәдениеттер, қоғамды жан-жақты қалыптасқан тұлғалар тәрбиелеу, идеялық имангершілік қасиеті жоғары еңбексүйгіш, ғылыми дүниетанымы қалыптасуы жоғары, эстетикалық талғамы терең, физикалық және психологиялық тұрғыда белсенді, өмірлік позициясы айқындалған жетекшілерді дамытып, қалыптастыру – білім беру мекемелері алдында тұрған зор міндет.

«Тәрбие тал бесіктен басталады», «Тәрбиеші кісі қант қосқан жармадай, тәрбиесіз кісі шаң боратқан арбадай» демекші адам тәрбиесінің нәресте кезеңінде жетілетін қасиеті мол аса бір үлкен құбылыс. Қазақ халқының ғасырлар бойы қалыптастырған халықты тәлімінде, ақыл тәрбиесінің алғашқы сәтін нәрестенің қырық күнге толған сәттерінен бастап сабақтастыра отырып тәрбиелері мен қарым- қатынастың биік шыңына жетелейді. Адам баласының ақ пен қараны ажыратып, ақыл тәрбиесінің қиынымен қызығы мол ұзақ сапарға аттанады. Ең алғаш балалар қарым- қатынасты таңырқау мен таңданудың күйін кешеді. Бұған дейін жүрек тәрбиесінің көмегімен, ана құрсағында түйсіктік ақыл қалыптасса, енді қарашығы ұстаған сәтінен ақыл тәрбиесінің арқасында сананың салтанат құратындығын байыптап қана қоймай оның бүкіл қыры мен сырына терең үңілудің мәні зор. Ендеше халық психологиясының екі жүйесі жүрек және ақыл тәрбиелерін дұрыс жүргізуді тіршілігімізге енгізсек адамзат

қауымының бұрын-соңды жетіп көрмеген парасатты абзал бейнесін жасар едік. Осы жерде көңіл бөлетін аса бір құдіретті құбылыс бар. Қазақ халқы домбыраның қос ішегі тәрізді адам тәрбиесін өзара үндестіріп күйге келтіретін тек қана бесік жыры екенін ерекше атағымыз келеді. Осы үндестікпен тереңдетумен қоса адам бойындағы мінезді сырбаздыққа оның тегіндегі тума қабілет-дарын аса өткір қарымдылыққа жеткізіп тәрбиелейтін ақ жаулықты аналармен асқартаудай әкелер.

«Әке жүрегі-таудан үлкен, ана жүрегі-теңізден терең» дегендей баланы ата-ана мейірімі сусындатады. Баланы көрсе қызарлық, мақтаншақ, даурықпа, сөзден аулақ болуға баулу әр отбасы міндетті. Халық қаһарманы Бауыржан Момышұлы «Басында бұлағы бар өзеннің ұзақ ағатыны секілді, өнегелі ата-анамыз тәліміне сусындаған бала адал, еңбек сүйгіш, бауырмалдық рухта ер жетсе, мектеп, қоғам тәрбиесін де бойына тез сіңіреді» десе, ұлы кемеңгер Абай: «Күллі адам баласын қор қылатын үш нәрсе бар, содан қашпақ керек, әуелі надандық, екіншісі еріншектік, үшіншісі зұлымдық» десе, Паскаль «Адам неғұрлым ақылды, мейірімді болған сайын, соғұрлым өзгенің жақсылығын бағалағыш келеді» деген.

Ұлы ойшылдардың сөзін күнделікті өмірде қолдана білудің өзі кемеңгерлік.

Ұлы Шәкәрім:

Жылы жүрек, тәтті тіл,

Берекені берер біл.

Ащы сөзді өзімшіл,

Өнері-оның қалар тұл.

Қатесін тапсаң жұмсақ айт,

Ызаланбай сабыр қыл - деп береке –бірлікке, сабырға шақырған даналар сөзін бала жүрегіне ұялата білсек нұр үстіне нұр болар еді. Сонымен « тәрбие тал бесіктен, ана әлдиінен, әже ертегісінен, ата тәлімінен, аға ұлағатынан сусындап, бала жүрегіне жетері сөзсіз.

Қазіргі таңда ғылым мен техниканың ғарыштай өрлеген дәуірінде жан жүрегін сезбестей қалыпқа түспедікпе? Осыған қараған да жастарға мін тағу, ата-аналық кеңес беру ғасырдан-ғасырға жалғаса берсе керек. Алайда Мұхтар Шаханов айтпақшы: Елім десе ет жүрегі езілмейтін, жерім десе жаны жаншылып, жыртылмайтын тас бауыр, без бүйрек ұрпақтан қалай сақтанбақ керек? Мағжан тәрбиелеген жастарды қалай тәрбиелеу керек? Ұлтты қалыптастыратын ең негізгі бас фактор ол: тіл, дін, тәрбие, дәстүр, тарих. Осы бес нәрсені білетін, жүрегіне сүңгіп терең бойлаған ұрпақ үшін алынбас қамал жоқ. Кім адами өкілдердің адамның аман-есендігіне әсіресе тәрбиенің адамның қалған тұтас ғұмырын мағыналандыратын ықпалы туралы аз- кем ойланып көрсе, ол балалар тәрбиесінің мемлекет үшін де әрбір атағы бар отбасы үшін де маңызы аса зор екендігін мойындайды. /1/

Осы айтылған жайттарды жеткіншектік жасқа дейін баламен жұмыс жасап отыруы керек, жеткіншектің әлеуметтік белсенділігі артады, оның терең мағыналы қоғамдық мәселелерді шеше білуге құлшына кірісіп, жеке

адам және топ аралық қарым-қатынастар жүйесінде имангершілік-психологиялық байланыстары күрделеніп, қоғамның саяси-экономикалық жүйесінде әлеуметтік шығармашылық деңгейі өсіп, мәні арта түспек.

Жеткіншектік кезеңнің күрделілігі оның «өтпелі», «бетбұрыс», «сыналатын», «қиын» т.б. атауларға ие болуынан да көрініс табады. Себебі, бұл жас кезеңінде барлық бағыттарда саналылық жаңа құрылымдар қалыптасады, организмнің, сана-сезімнің, үлкендермен және жолдастармен қарым-қатынастың, олармен әлеуметтік өзара іс-әрекет әдістерінің, мүдделердің, мінез-құлық пен қарым-қатынасқа арқау болатын моральдық-этикалық нормалар мазмұнының қайта құруы нәтижесінде ересектік элементтері пайда болады.

Тәрбие жұмысында көшедегі стихиялы топтар мен компаниялардың ықпалын еске алу – ерекше маңызды. Кейбір педагогтар оны елемеге немесе кездейсоқ нәрсе деп санауға бейім. Бұл – қауіпті жаңылысу. Мектеп жеткіншек ұрпақтың бүкіл өмірін қамтымайды. Сондықтан оны жастардың әр түрлі ұйымдарының – саяси, спорт және мәдени-ағарту ұйымдарының қызметі толықтырады.

Жеткіншектің өсіп-дамуы кезеңінде әлеуметтік тұрмыс жағдайлары да оған кері әсерін тигізіп бағады. Кейбір жанұядағы табыс көзінің жетіспеушілігі, ата-ананың жауапкерсіздігі, болмаса дұрыс бағыт-бағдар бермеушілік жеткіншекке өз тобында ыңғайсыздық сезіміне ұшырауына себеп болып жатады. Және кейбір жанұялардың ұрыс-керіс салдарынан ажырасып кету мәселелері, ата-ананың бірінен айырылуы осы кезеңдегі баланың психикасына әсер етіп, оның мінезінде бірқатар кемшіліктердің пайда болуына ықпал етіп жатады.

Жеткіншектер қашанда сыйлы, беделді, қайсыбір салада озық сыныптастарымен қарым-қатынас жасауға ұмтылады. Мұндай жолдастық қасиеттер: білімділік, қолынан бәрі келетіндік, батылдық, спорттағы жетістіктер, сырт пішіннің ересек болып көрінетіндігі, өзін-өзі ұстау мәнері. Романтикалық сипаттағы қарым-қатынастардағы тәжірибе ересектермен қарым-қатынастардағы дербестік секілді алуан түрлі жайлар тартымды болуы мүмкін.

Жеткіншекке мүдделері қарама-қарсы өте-мөте әрқилы балалар тартымды болатыны жиі кездеседі, аз ба, көп пе уақыт бойы жеткіншек қарым-қатынас жасайтын ортасы өте кең, бірақ тұрақсыз болуы мүмкін. Біршама тығыз болғанымен, уақытша қарым-қатынастар орнығады. Жақын жолдас іздеу басталады. Барлық жағдайларда да қарым-қатынастың тартымдылығы екі түрлі: мүдделер жағынан және жеке қарым-қатынастың сипатымен қанағаттану дәрежесі жөнінен тіл табысушылық сыннан өтеді. Жолдасының неғұрлым ересек болғаны жеткіншекке ұнайды. Бірақ нақ осының өзі жақындасуға кедергі болуы мүмкін, өйткені неғұрлым ересек жолдасқа мұнымен қарым-қатынас жасау қызықсыз болуы мүмкін. Бірақ әдетте нақ естияр жолдасы қарым-қатынаста жетекші болып, әрбір іс-әрекетке бастауыш болады. Балалардың жақындауы үшін мүдделер мен сүйікті

кәсіпкердің ұқсастығының, әңгімелесудің тартымдылығының үлкен маңызы бар. Жеткіншек өзіне ұнаған құрдасының ден қойған нәрсесіне оңай елігеді, өзі де оны өз ісіне ортақтасуға ұмтылады. Жолдасымен қарым-қатынастың кейде тартымды болатыны соншалық, жеткіншек онымен бірге өзін бұрын қызықтырмаған, қазір де қызықсыз іспен шұғылдана бастайды. Алайда кейін ол бұған шындап ден қоюы мүмкін. Сондықтан жолдастарымен қарым-қатынас жасау – жеткіншектердің жаңа мүдделерінің пайда болуының қайнар көзі./2/

Бір-біріне ұнайтын балалар түрлі істерде ынтымақтасуға ұмтылып, әрқайсысының айтқанын көбінесе екеуі бірігіп істейді. Бірлесіп жұмысты жақсы істей білуді жеткіншектер өте жоғары бағалайды. Өзіне ұнаған құрдасының қасиеттері көбіне жеткіншекті өзіне ұнайтын және жолдастары бағалайтын қасиеттердің өзінде жоқ екенін көріп, ұғынуға мәжбүр етеді. Сол сияқты тіпті **одан да жақсы болсам деген** ниет туады. Жолдасы жеткіншекке үлгі болады.

Жеткіншектің өзі туралы ойлана бастауының ең маңызды стимулы – оның құрдастарының арасында сыйлы болғысы келуі және өзіне жақын жолдастар, дос табуға ұмтылуы. Жолдастарының ішінен біреуімен өзара қарым-қатынасы ұнаған құрдасының ерекшеліктері туралы ойлағанда ол көбінесе өзі туралы ойлай бастайды. Сыйлы және беделді құрдастарының қасиеттері, сондай-ақ жолдастарының ескертпелері мен өкпелері көбінесе жеткіншекті алғаш рет өзі туралы байыптап ойлауға, өзінің кемшіліктерін, өзінде жолдастары бағалайтын қасиеттердің жоқтығы көріп, ұғынуға мәжбүр етеді. Ол осындай қасиеттері бар біреулерге теңесе бастайды. Құрдастарына теңесудің мәнді әрі көп тараған себептері жеткіншектердің балалармен дос болып, оларға ұқсағысы, құрдастары мен жолдастарынан жаман болмай, олармен тең болғысы келуі болады. Жеткіншектердің көпшілігі бірден бірнеше адамға теңелгісі келеді, яғни өзі басының сондай болсам деген бейнесі түрлі адамдардың жақсы жақтарынан жасалады. Бір адамнан ойша бір қасиеттерді, екіншісіне басқасы не біріншісіне ұқсас т.б. алынады.

Жеткіншектер үлкендерге, өзінен үлкен балалар мен құрдастарына теңелсем дейді. Осының өзінде құрдастары үлкен орын алады.

Жеткіншек үшін құрдастарымен қарым-қатынас оның жеке басының қарым-қатынастар сферасы болып, сараланып, бұнда ол дербес іс-әрекет етеді. Ол бұған құқым бар деп есептейді. Өзінің құқын қорғайды. Нақ осы себептен де ересектердің бұл салаға әдеттен тыс араласуының жәбір санап, қарсы шығады. Жеткіншекте бір жағынан құрдастарымен қарым-қатынас бірлесіп іс-әрекет жасауға ұмтылу ұжымды өмір сүргісі келіп, жақын жолдас тауып алуға ұмтылуы өте айқын көрінеді, екінші жағынан, жолдастарының арасында қабылданып, танылуға, олардың мұны сыйлауына жетуге ұмтылу одан кем түспейді. Мұны өзі аса маңызды қажеттілікке айналады. Сыныптастарымен қарым-қатынастарындағы қолайсыздықтар жақын жолдасының, досының болмауын, немесе достарының одан ажырасып кетуі барынша күйзелтіп, баланың жеке басының драмасы деп қабылданады./3/

Жеткіншек үшін ең қолайсыз жағдай – ұжымның, жолдастарының оны шындап кінәлауы, онымен қарым-қатынас жасағысы келмеуі болады. Ал ең үлкен жаза - өзіне ашықтан-ашық немесе жасырын байкот жасауы болмақ. Өзінің жалғыздығын сезіну – жеткіншек үшін төзгісіз, ауыр жағдай. Сыныптастарымен қарым-қатынастардың қолайсыздығы оны өз мектебінен басқа жерден жолдас, дос іздеуге итермелейді. Әдетте оларды тапқанымен, бұлар әр кезде бірдей жақсы болып шыға бермейді. Мұндай фактілердің күйінішті зардаптары болатын жағдайлары көп кездеседі. Жеткіншектің жолдастарының назарын өзіне аударуға, олардың ынтасын туғызып, жақсы көрінуге ұмтылуы түрліше болып көрінуі мүмкін.

Бұлардың өз қасиеттерін тікелей көрсетуде ересектер қоятын талаптарды орындамау да болуы, сондай-ақ қиқандап, сайқымазақтану, күлдіруге тырысқан іс-әрекеттер өтірік-шыны аралас әр түрлі жайларды айту болуы мүмкін. Кішкентай жеткіншек жеке басының қасиеттері жағынан қоғамшыл балаларға өмір мен іс-әрекеттің ұжымдық әдістері ұнайды, олар қоғамдық жұмыстарға ұмтылып, жақсы көреді. Бұл жұмыстар жеткіншектердің қарым-қатынастары үшін маңызды негіз жасап, инициатива, белсенділік, дербестік білдіруге мүмкіндік береді. Кез-келген іс-әрекетте олар әншейін қарап тұрушы болмай, белсене қатысушы болғанды жақсы көреді.

Сыныптастары үшін беделі аз белсенділер – ұжым құрудағы және сыныптағы ұйымдастыру жұмыстарындағы қиындықтардың себептерінің бірі. Жеткіншектің беделі аз белсенді болу, тәрбиенің кемшілігі, өзін ортада көрсете білу қабілетінің таяздығы деп түсінуге болады.

Мұның мәні одан кем түспейтін тағы бір себебі – мұғалімде басқарудың авторитарлық деп аталатын стилінің сақталуы және белсенділердің де сыныптастарымен қарым-қатынаста осындай әдістерінде тәрбиеленуі. Жеткіншектер мұны мүлдем қабылдамайды, өйткені олар ересектердің де, жолдастарының да қарым-қатынастарына сол бір негізгі талап тұрғысынан қарайды. Адамшылық қадір-қасиет пен жеке басты құрметтеуді талап етеді. Бұл талап жеткіншектердің жолдастық кодексінің өзегі болып табылады, оның нормалары әр түрлі негіздерінен, ересектерден, жасы үлкенірек балалардан, кітаптар мен кинофильмдерден ұғынылып қабылданады.

Жеткіншектің құрдастарының алдында танымал да сыйлы болсам деген мүдделігі себепті, ол бұлардың пікірі мен бағаларына сергек қарайды. Жолдастарының ескертулері, наразылықтары мен өкпелері оны бұлардың себептері жайлы ойлантады. Өзіне назарын аударады. Өз кемшіліктерін көріп, білуіне көмектеседі. Ал олармен жақсы қарым-қатынаста, араларында сыйлы болуға ұмтылу түзеліп, олар қоятын талаптарға сай болайын деген ниет туғызады./4/

Жолдасын сыйлай білу – жеткіншектермен іскерлік қарым-қатынас үшін қажетті қасиет. Жеткіншектерді іскерлік қатынастарда мінез-құлықтың дұрыс формаларына баулу мұғалім жұмысының тәрбиелік маңызды міндеті болуға тиіс.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Әлемдік педагогикалық ой-сана. 4-том , 125б.
2. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. М., 1978
3. Петровская Л.А. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении // Психологический журнал. 1982, №3
4. Драгунова Т.В. Подросток. М., 1976

Ж.Қ. ИБРАИМОВА

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҮЛҒАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ТӘРБИЕНІҢ МАҢЫЗЫ

Аннотация

Мақалада тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі қарастрылған. Тұлғаның өзін-өзі тану ерекшеліктері сипатталған. Қайта тәрбиелеудің бірнеше кезеңдері анықталып, жолдары көрсетілген. Өзін-өзі тәрбиелеудің тиімді бағдарламасының талаптары жайында мәселе көтерілген.

В статье раскрываются проблемы самовоспитания. Характеризуются особенности самопознания личности. Определены некоторые ступени и показаны пути перевоспитания. Рассмотрена проблемы о требованиях эффективной программы самопознания.

Annotation

The article speaks about some problems of self-education. There have been characterized a particular self-identity. Identified a number of steps and given the path of rehabilitation. The author considers the problem of requirements of an effective self-education.

Түйін сөздер: тұлға, тәрбие, қайта тәрбиелеу, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру.

Әрбір тұлға өзінің кемшіліктерін анықтауы қажет. Өзін-өзі бағалау барысында студенттер өздері жойғысы келетін кемшіліктерін табады. Бұл кемшіліктердің шығу табиғаты әр түрлі болуы мүмкін. Бір жағынан, студент өз кемшілігін жағымды қасиеттің даму мөлшерінен қалып қойғаны ретінде қабылдауы мүмкін. Екінші жағынан, ол кемшілік ретінде өзінің идеалындағы бар қасиетке қарағанда өзіндегі жағымды қасиеті жеткілікті дамымаған деп

санайды. Мұндай, жағдайда кемшілікті маңайындағылар байқамайды, сондықтан оны жоюдың өзіндік бастамасы маңызды рөл атқарады.

Студенттің жағымсыз қасиеттерін кейде оның кемшілігі деп түсінеміз. Өзін-өзі тәрбиелеу мақсатында жағымды қасиеттерді дамыту қажеттілігіне қарағанда, мұндай жағдайдағы өзін-өзі тәрбиелеу бойындағы жағымсыз қасиеттерді жоюды, яғни қайта тәрбиелеуді қарастырады. Қайта тәрбиелеу дегеніміз ескі жағымсыз таптаурынды жою деген сөз, міне осыдан келіспеушілік пайда болады.

Қайта тәрбиелеу бірнеше кезеңдерден тұрады. Дайындық кезеңі ішкі келіспеушіліктің пайда болуына себеп болатын алғышарттардың қалыптасуымен сипатталады. Тәрбиенің арқасында студенттің бойында ескі машықтары мен бейімділіктері қайшылықта болатын мінез-құлықтың жаңа түрлері қалыптасады. Екінші, келіспеушілік кезеңінде, студенттер жағымсыз машықтарынан бас тартып, адамгершілік қасиеттерін тұлғасына сіңіреді. Қайта тәрбиелеудің үшінші кезеңі өзінің жағымды идеалдарына еліктеп, өз кемшіліктеріне риза болмай, өзін-өзі тәрбиелеуге ұмтылады.

Кемшіліктерді жоюды мақсат ететін өзіндік тәрбие өзін-өзі тәрбиелеудің бағдарламасы бар болса ғана жүзеге асырылады. Ол өзін-өзі тәрбиелеуге қатысты белгілі бір іс-әрекетті жүзеге асыруды өзінің алдына міндет етуден, өз-өзіне сөз беруден тұрады. Көптеген адамдарға өзінің алдындағыға міндеттері мен өзіндік ережелерін жазбаша түрде жасап қоюының әрекеттері өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасын анығырақ құрастыруға, есінде жақсырақ сақтап қалуына, өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасы мен ережелерін «заңдастыруға» мүмкіндік береді.

К.Д.Ушинскийдің /1/ өзіне арнап жазған өзін-өзі тәрбиелеу ережелері мынадай:

1. Өзін-өзі байсалды, ең болмағанда сырттай қарағанда ұстай білу.
2. Қылықтары мен сөздерінің нақтылығы.
3. Әрекеттің ойластырылуы.
4. Өжеттілік.
5. Қажетсіз жерде өзім жайлы ешбір сөз айтпау.
6. Күнде кешкісін өзінің қимылдарына қорытынды жасау.
7. Ешқашанда болғанды, болып жатқанды, болатынды айтып мақтанбау

Өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламалары ұзақ мерзімдік және қысқа мерзімдік болады. Ұзақ мерзімді бағдарламаларда өзінің алдындағы кішігірім міндеттемелердің көп болмағаны дұрыс, өйткені студент жан-жаққа жүгіріп, ойдағыны жүзеге асыра алмайды. Ал өзінің алдындағы міндеттемелерді орындамауы, қызығушылықты жоғалтып, мақсатқа талпынуды әлсіретеді.

Өзін-өзі тәрбиелеудің тиімді бағдарламасы төмендегідей талаптарға сай болуы керек:

- бірнеше өзіндік міндеттемелерден тұруы керек;
- міндеттемелер нақтылы бір мерзімге есептеліп жасалып, өзін-өзі тәрбиелеудің кезеңдік мақсаттары мен соңғы мақсатына қол жеткізетін уақыты анық белгіленуі қажет;

- ниеттеген нәрсені жүзеге асырудың тәсілдері ойластырылуы керек;
- жаңа міндеттемелер алдыңғы міндеттемелер орындалған соң ғана жүзеге асырылып, ал шешілмеген мәселелерді өзін-өзі тәрбиелеудің жаңа бағдарламасына енгізу керек, студент олардың орындалуына міндетті түрде қол жеткізуі тиіс.

Өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасы өзін-өзі ынталандыру мен өзін-өзі көндіру деген екі топқа бөлінетін амалдар арқылы жүзеге асырылады.

Өзін-өзі ынталандыру амалдары өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі қолдау және өзін-өзі сендіру әрекеттерінен тұрады.

Өзін-өзі дәлелдеу – бұл адамның өз қылықтарының дұрыс екенін тұжырымдауға, қандай да болмасын өз шешімдеріне негіздеме жасауға, өз мүмкіншіліктерін көрсетуге қажетті амал. Бұл амал адам өз мақсатына жетуі барысында кездестіретін қиыншылықтар салдарынан, таңдаған жолы мен жетістігінің дұрыс екендігіне күмән келтіргенде пайда болатын амал. Осының нәтижесінде ол сасқалақтап, ойлаған нәрсесінің мақсатсыз екеніне сеніп қалуы мүмкін. Мұндай жағдайда ол өзінің сасқалақтығы мен жетістікке сенімсіздігі негізсіз екеніне көзін жеткізетін қосымша айғақтарды пайдалануы қажет. Дәлелдерді салыстыру амалы да тұлғаның ішкі келіспеушіліктерін жоюға көмектеседі. Оларды аса маңызды дегендерінен бастап айтарлықтай маңызы жоқтарына дейін бір қалыпты салыстыру, әрбір дәлелдің салмағын бағалау адамның өзін-өзі тәрбиелеу барысындағы әрекеттеріне басшылық ететін қажет тұжырымды жасауына мүмкіндік береді.

Өзін-өзі қолдау өзіне деген сенімді тудыру үшін пайдаланылады. Бұл өзіндік психикалық күйін қалыпқа келтірудің бір амалы болып табылады. Мұндай мақсатта қобалжып тұрған адамның осындай жағдайдан жеңіспен шығып кеткен басқа адамдарды есіне түсіргені жөн, «басқа адам қиындықты жеңе алса, менде жеңе аламын» деген үміт жандандырады. Адамның осындай қиындықтардан өзі шыққан уақыттарын есіне түсірсе, ол мүлдем тезірек жетістікке жетеді.

Өзін-өзі сендіру – адамның өз мүмкіншіліктеріне деген сенімін арттыру мен өзіндік эмоционалдық күйін реттеуге қолданылатын әдіс. Адам өзін-өзі сендіруі өзінің тілегенін: міндеттімін – қалаймын – істей аламын – мен сондаймын (мәселен, мен ұстамды болуым керек – мен ұстамды болғым келеді – мен ұстамды бола аламын – мен ұстамдымын) деген ниетін жүзеге асыруға көмектесетін сөз ережелеріне көңіл бөлуімен тығыз байланысты болады. Сондай-ақ, бірнеше ережелерді қадалаған жөн: мәтіннің түрлері өзін-өзі сендірудің мақсатын анық та айқын білдіруі қажет; айтылатын сөз тіркестері бөлініп анық айтылуы қажет; бұл сөздердің мағынасы тұжырымдық сипатта болуы керек.

Өзін-өзі тәрбиелеу мақсатында пайдаланылатын өзін-өзі көндіру амалдары өзін-өзі ынталандыру амалдарына қарағанда өзгешелеу болады. Оларға өзін-өзі талқылау, өзіне-өзі тыйым салу мен өзін-өзі жазалау жатады.

Өзін-өзі талқылау – бұл өзінің әрекеттеріне, мінез-құлқына, ой өрістеріне деген шынайы наразылығы. Адамның өзіне сын көзбен қарауы тұлғаның рухани денсаулығының көрсеткіші болып табылады. Ол тұлғаны өзін-өзі жетілдіруіне итермелейді, студентке өзіне-өзі риза болып тоқтап қалуына мүмкіндік бермейді. Бұл іштей мойындалған қанағаттанарлықсыздықтың көрінуінің түрі сан алуан. Бұл ішкі диалог ретінде жүзеге асырылатын өзіндік сын түрінде де, өз ұятын қазбалауы да, өзінің тар пейілі мен ұстанымның жоқтығына көрсеткен ашулы монологы түрінде де болуы мүмкін. Алайда, қандай да болмасын түрдегі өзіндік талқылау өзін-өзі жетілдіруге әкеледі.

Өзіне-өзі тыйым салу – бұл бір нәрсені қатты тілеген кездегі өзіндік ниеттерінен бас тарту дегенді білдіреді. Бұл амалдың шектеулік қызметі: студенттердің күш-жігерін нақтылы бір өзіндік міндеттемелеріне шоғырландыру. Өзіне-өзі тыйым салу айналысындағы адамдармен болатын келіспеушіліктердің алдын ала отырып, іштегі пайда болатын қарама-қайшылықтардың шешімін табуға мүмкіндік береді. Тілектер тартылысы кезінде бұл амал адамның өзіндік дамуына ықпал ететін қозғаушы күштерді бірінші кезекте жүзеге асыруға көмектеседі. Адам өзіне-өзі тыйым салуды қолдану арқылы өзін-өзі тәрбиелеу жолынан тайдыратын әрекеттерге тойтарыс береді.

Өзіне тыйым салудың ерекше бір түрі болып өзіндік бұйрық саналады: тыйым салудың қатаң әрі кесіліп айтқан түрі: «Тәртіпті сақта!», «Шыда!» және т.б.

Өзін-өзі көндіру амалдарына көбінесе өзін-өзі жазалауды жатқызады. Алайда, көптеген психологтар мен педагогтар бұл амалдың қолданылуына қарсы. Өзін-өзі жазалаудың жазалаудан айырмашылығы мынада: ол тұлғаның өз күнәсін уайымдап, бас тартуының амалы болмай, олардың нәтижесі болады. Студенттің өз күнәсін мойындап, өз-өзіне риза болмауы маңызды /2/. Өзін-өзі жазалау бұл уайымдарды тереңдетпейді, керісінше оларды жеңілдетеді. Сондықтан, өзін-өзі жазалау іс жүзінде өзін-өзі тыныштандырудың амалы ретінде болады.

Айтылғандар студенттердің басқаларды ренжіткен кезде кешірім сұрау керектігін олардан ересектердің талап етуіне де қатысы бар. Осындай, өз күнәсін ойламай, өз қылығының адамгершілікке сай еместігіне көз жеткізбестен «ұрысып, балағаттау» кешірім сұрау да, студентке тәрбиелік ықпал бермейтін, керісінше оның мінез-құлық қалыптарын жасанды түрде ғана сақтап жүруіне бейімдейтін «күнәні жуып-шаюдың» түрлерінің бірі болып табылады. Өзін-өзі жазалаудың қауіпті жақтарын да ескерген жөн, өйткені студенттердің бойында өз-өзінен бас тартуы мүмкін.

Сонымен, өзін-өзі тәрбиелеу дегеніміз - ұдайы түрде өзін-өзі бақылауды талап ететін ұзақ та үздіксіз үрдіс. Табандылықтың жоқтығы арқылы білінетін жалқаулық өзін-өзі тәрбиелеудің аса маңызды кедергісі болып табылады.

Өзіндік іс-әрекет пен мінез-құлықты басқаруға күш беретін өзін-өзі тәрбиелеу үрдісі барысындағы ішкі реттеуіш рөлін өзін-өзі бақылау

атқарады. Өзін-өзі бақылауды меңгеру және оны күнделікті өмірде тиімді пайдалану адамнан ақыл-ой мен ерік күштерін шығаруын талап етеді, әсіресе өзін-өзі жетілдірудің бастапқы кезеңінде. Сондықтан, ол балалардың көпшілігі мен кейбір ересек адамдарда онша дамымаған. Өзін-өзі бақылау мен өзін-өзі ұстау, яғни өзінің эмоционалдық реакцияларын қадағалап отырумен тығыз байланысты. Адам өзін-өзі ұстауы арқасында ашуын, тітіркендіргіштігін тежеп, қорқақтық пен шешешімсіздігін жеңе алады.

Студент өзін-өзі бақылауын дамыта отырып, ең негізгі оқиғаларды анықтап, өзін-өзі бақылаудың шағын мерзімін тағайындап алуы керек. Содан кейін бақылау мерзімдері ақырындап ұлғайып, назар бөлінетін нысандар саны көбеюі қажет. Нәтижесінде өзін-өзі бақылау машыққа айналады.

Өзіндік қорытынды - өзін-өзі тәрбиелеу бағдарламасына қатысты өткен уақыт жайлы өз-өзіне қорытынды жасау. Өзіндік қорытындының мақсаты – адамның өз алдындағы міндеттемелерін дер кезінде тиянақты түрде орындауына деген жауапкершілігін арттыру. Бұл амалды ұдайы түрде пайдалану өзін-өзі жетілдірудің, реттеуішінің рөлін атқарады. Өзіндік қорытындылар аралық және жалпылама болып бөлінеді. Аралық өзіндік қорытындылаудың мақсаты - өзін-өзі жетілдіру бағдарламасындағы келеңсіздіктерді уақытында жою және осыған сай өз-өзімен жұмыс істеу әдістемесін өзгерту. Жалпылама өзіндік қорытындының мақсаты - өзін-өзі тәрбиелеудің жаңа бағдарламасын жасау мақсатында, алынған міндеттемелерді орындау барысында жасалынған жұмыстың нәтижелерін қорытындылау. Егер студент күнделік жүргізетін болса, онда өзін-өзі бақылау мен өзіндік қорытынды жеңіл жасалатын болады. Мұндай жағдайда студент өзін-өзі тәрбиелеу бойынша бүгін, бір апта ішінде немесе бір ай көлемінде не істеу керектігін ұмытып қалмайды. Сондай-ақ, жасалынған әрекет жайлы жазып отыру қорытынды жасауға, талдау арқылы өзін-өзі тәрбиелеудегі ақауларды табуға және оған түзетулер енгізуге мүмкіндік береді. Күнделіктің жағымды рөлін сипаттай келе көптеген авторлар мынадай тұжырымға келді: күнделік адамға оқиғаларды есіне түсіріп, олардың мағынасын ойлауға көмектеседі, болған оқиғаларды және олар жайлы ойды тіркеп отыруға дағдыландырады, іс-әрекеті мен мінез-құлқына талдау жасауға, бағдарламаны құрастыруға, оның орындалуын қадағалауға және оған түзетулер енгізуге ықпалын тигізеді. Бірақ, күнделік жүргізуге қарсы шығатындар да бар. Олар былай деп санайды: күнделіктер адамның толыққанды белсенді іс-әрекет жасауына кедергі келтіреді, оларды өздерінің тұлғасын түрлендіретін жұмыстан алшақтатады /3/.

Осылайша, өзін-өзі тәрбиелеу дегеніміз бірнеше құрамды бөліктерден тұратын және сана мен еріктің қатынасуымен белгілі бір кезеңдер арқылы жүзеге асатын күрделі үрдіс. Өзін-өзі тәрбиелеуде, адам өзі үшін ең болмағанда екі нәрсені түсініп алуы қажет: өзінді армандағы қандай мақсатқа арнауың қажет және бұл мақсатқа қалай жету керек. Міне, осы бағдарламаны өмірде жүзеге асырудан мінездің қалыптасуы басталады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. – М., 1989. –Т.2. – 86 б.
2. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М., Воронеж, 1995. – 48 б.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М., 1989. 4 б.

Н.С. ЛАВРИНЕНКО

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности самооценки, в том числе уровни адекватности самооценки, профессионально значимые качества современной молодежи. Дается сравнительный анализ показателей самооценки между старшеклассниками школ и студентами 1 курса. Также автором разработан тренинг развития самооценки, который успешно внедрен в практику школы и вуза.

Бұл мақалада өзін-өзі бағалаудың ерекшеліктері, сонымен қатар өзін-өзі бағалаудың барабарлығының деңгейлері, қазіргі жастардың кәсіби маңызды қасиеттері қарастырылады. Мектептегі жоғарғы сынып оқушылары мен 1-курс студенттерінің арасындағы өзін-өзі бағалау көрсеткіштеріне салыстырмалы талдау жасалады. Сонымен қатар, автормен мектеп пен ЖОО тәжірибесіне табысты түрде енгізілген өзін-өзі бағалауды жетілдірудің тренингтері құрастырылған.

Annotation

This article discusses the features of self-esteem, including the adequacy of levels of self-esteem, professionally important qualities of today's youth. A comparative analysis of indicators of self-esteem among high school students and first year students are touched upon. Also, the author developed a self-development training, which was successfully put into school and university practice.

Ключевые слова: самооценка, тренинг, самопознание, цель, самоопределение, профессионально значимые качества, мотивация самовоспитания и саморазвития.

Самопознание – одно из необходимых условий осуществления личностного подхода к выбору профессии.

Познание самого себя идет через сравнение себя с другими людьми, путем осознания своих возможностей, достижений и сравнения их с успехами и достижениями окружающих людей. Познавая себя, мы одновременно познаем другого человека. Знание других людей помогает самопознанию. Процесс сравнения – основа не только познания мира, но и познания самого себя. Познавая через сравнения качества другого человека, мы получаем материал, необходимый для выработки собственной оценки /1, с. 59/.

Для лучшего познания мира и самого себя, человек должен прилагать активные усилия. Совершенствование самого себя начинается с процесса самопознания. Нельзя стать лучше, не зная, какие качества характера надо воспитать, а какие – изжить. Без самопознания нельзя правильно наметить программу самовоспитания и саморазвития, трудно выбрать работу по душе. Требования человека к себе, самовоспитание, зависят от требований и перспектив общества, в котором он живет. Требования общества – одно из важнейших побуждений к самопознанию и самовоспитанию. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе является характерной особенностью повзрослевших детей /2, с. 156/.

Старшеклассники в отличие от подростков ощущают потребность в самооценке, хотя объективно к ней не готовы. Внутренняя потребность в самооценке – залог успешного ее формирования при соответствующих условиях.

У старшеклассников самооценка служит двум целям:

- самовоспитанию;
- прогнозированию будущей профессии.

Выбирая профессию, старшие школьники в большинстве случаев ориентируются на уровень выраженности у себя в первую очередь нравственно-волевых, затем интеллектуальных и только потом организаторских качеств /3, с. 9/.

Подростки же слабо апеллируют к самооценке, то есть они не осознают должным образом ее роли в выборе профессии. Большинство из них выбирает профессию, не прибегая к самооценке, а если и делает это, то весьма поверхностно. Представления подростков о самих себе неглубоки, приблизительны, планы и намерения динамичны. Сама проблема выбора профессии серьезно их не волнует.

Для старшеклассников-выпускников выбор профессии – серьезный шаг. Но проблема в том, что они слабо ориентируются в научных основах профессионального самоопределения, прежде всего, психологических. Большинству юношей и девушек не хватает общих знаний психологии личности, им трудно разобраться в своих интересах, способностях, качествах и чертах характера. Их представления о личности часто остаются на уровне житейских, бытовых суждений. Все это дает право утверждать, что психологическое образование как условие формирования объективной

самооценки, как условие правильного выбора профессии очень нужно нашим старшеклассникам /4, с. 24/.

Адекватная самооценка доступна незначительному числу учащихся. В основном они склонны либо к переоценке себя, либо к недооценке. При переоценке уровень притязаний ниже имеющихся возможностей. Сделанный на такой основе выбор профессии, в конце концов, приводит к разочарованию. Заниженная самооценка также неблагоприятно сказывается на выборе профессии и на развитии личности.

Можно выделить 3 уровня адекватности самооценки

- Высокий уровень присущ тем учащимся, чья самооценка интересов, способностей, личных качеств полностью совпадает с оценкой учителей и родителей. Это подтверждается достигнутыми успехами ученика в различных видах занятий.
- Средний уровень наблюдается в том случае, когда учащиеся частично переоценивают или недооценивают свои возможности по сравнению с оценкой взрослых. Профессию школьники выбирают на основе познавательного интереса к школьным предметам без учета своей пригодности.
- Низкий уровень имеет место тогда, когда заметна резкая переоценка или недооценка своих интересов, способностей, личных качеств по сравнению с оценкой учителей, родителей. По существу, выбор профессии на данном уровне самооценки совершается необоснованно /5, с. 176/.

Самооценка как феномен самопознания не дается человеку от природы. Она формируется в процессе развития личности и имеет разную степень объективности и полноты. Формирование самооценки, ее полноты и адекватности – одна из задач профессиональной ориентации.

В 9–11 классах предметом внимания учащихся должны быть **профессионально значимые качества**. Необходимо практиковать в школе активные формы и методы работы, которые повысили бы уровень знаний и представлений учащихся о психологии личности, о том, что такое способности, интересы, потребности, темперамент, черты характера.

Вооружение учащихся необходимым объемом профориентационных знаний, активизация интереса к изучению и пониманию человека как субъекта труда, самопознанию и проверке своих возможностей – все это будет способствовать формированию объективной самооценки.

Мы рассматривали проблему самооценки личности достаточный длительный период (на протяжении 2–3 лет). Это были сначала ученики, потом выпускники, затем первокурсники со школ. Проблема заключалась в том, что данная молодежь поступала на разные факультеты, и их было трудно собрать всех вместе, чтобы посмотреть динамику до и после тренинга.

Перед тренингом мы провели диагностику самооценки с помощью методики Дембо-Рубинштейна. Результаты занесены в таблицу 1.

Таблица 1.

Показатели самооценки личности (в процентах)

Уровни самооценки	11 «А» класс	11 «Б» класс	11 «В» класс	1 курс Каз НПУ имени Абая
Низкая	12%	12%	9%	35%
Адекватная	77%	80%	86%	30%
Завышенная	11%	8%	3%	45%

Данный тренинг проводился среди выпускников школы-гимназии № 44 (11 классы) и теми же первокурсниками, поступившими в Каз НПУ имени Абая на различные специальности.

Целью данного тренинга стала активизация процесса самопознания, повышение собственной значимости, ценности, формирование мотивации самовоспитания и саморазвития.

Каждое занятие проводилось в стандартной форме и включало в себя следующие элементы:

1. Ритуал приветствия;
2. Разминка;
3. Основное содержание;
4. Рефлексия по поводу данного занятия;
5. Ритуал прощания.

В процессе этого тренинга мы старались рассмотреть различные стороны общения между людьми, которые помогают и мешают в жизни, пытались выработать навыки, помогающие эффективно взаимодействовать, принимать совместные решения, уверенно отстаивать свое мнение, узнавать и адекватно реагировать на различные чувства людей.

Занятия проводились по 2 часа периодичностью 1 раз в месяц. Тренинг включал такие упражнения как «Кто Я?», «Мое качество», «Самый – самый», «Мое поведение», «Круг уверенности», «Личный герб и девиз», «Послание самому себе» и т.д.

После каждого тренинга участники получали домашнее задание, которое они должны были выполнить. Задания были такими «Футболка с надписью», «Скульптура под названием «Бодрость, уверенность, сила, жизнерадостность», «Записки», «Откровенно говоря...» и т.п.

После проведенных занятий мы снова провели методику Дембо – Рубинштейна для измерения самооценки. Результаты смотрите в таблице 2.

Таблица 2.

Показатели самооценки личности (в процентах) после эксперимента

Уровни самооценки	11 «А» класс	11 «Б» класс	11 «В» класс	1 курс Каз НПУ имени Абая
Низкая	18%	15%	10%	20%
Адекватная	77%	80%	86%	66%
Завышенная	5%	5%	2%	14%

Таким образом, можно сделать вывод, что на внутреннее самопознание и саморазвитие должны влиять не только внешние факторы (занятия, консультации), но и внутренняя работа над своей сущностью, своими переживаниями. Для развития самооценки важно сформировать умение правильно, по объективным критериям, оценивать свой успех или неудачу. Важно обучить молодежь анализу собственных успехов и неудач, сформировать у них адекватные критерии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. –М.: Просвещение, 1987
2. Мухина В.С. Возрастная психология.– М.: Академия, 1997
3. Шибутани Т. Социальная психология. –Москва - Ростов-на-Дону: Феникс, 1999
4. Кон И.С. Психология старшеклассника. –М.: Просвещение, 1982
5. Толстых А.В. Возрасты жизни. –М.: Молодая гвардия, 1988

К.Б. СЕЙДУЛАЕВ

ТРЕНИНГ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ВУЗА

Аннотация

В данной статье рассматриваются особенности формирования ценностей и ценностных ориентаций в ходе практической работы со студентами. Психологическая работа с ними представлена в виде программы тренинга ценностей и ценностных ориентаций. Данный тренинг основан как на классических, так и на новейших методических разработках отечественных и зарубежных авторов.

Бұл мақалада құндылықтармен және құндылық бағдармен практикалық жұмыстың ерекшеліктері қарастырылған. ЖОО студенттерімен психологиялық жұмыс құндылықтар және құндылық бағдардың тренинг бағдарламалары түрінде ұсынылған. Бұл тренингтің құрамында классикалық үлгідегідей отандық және шетелдік авторлардың әдістемелік нұсқаулары берілген.

Annotation

This article discusses the features of the practical work with the values and value orientations. Psychological work with students is presented in the form of training programs for values and value orientations. This training includes, like the classic and the latest methodological developments of domestic and foreign authors.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, система ценностных ориентаций, тренинг, групповая работа, мозговой штурм, мини-дискуссия, рефлексия.

В современных условиях возрастает значимость теоретических и практических знаний в области формирования ценностных ориентаций, которые играют значительную роль процессе развития личности человека /1/.

Ценности и ценностные ориентации личности являются одним из наиболее важных объектов исследования философии, социологии и психологии, так как они лежат в основе человеческой цивилизации. Ценности, будучи особым психологическим феноменом, отражаются в общественных отношениях, продуктах культуры и в самосознании отдельной личности. И при изменении общественных отношений происходит переоценка ценностей, зафиксированных в культуре в виде ценностных идеалов, что на уровне индивидуального сознания человека выражается в трансформации ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации личности образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, связывая ее внутренний мир с окружающей действительностью. Система ценностных ориентаций является одним из важнейших компонентов структуры личности и выражает внутреннюю основу человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка. В связи с этим особое внимание заслуживает процесс ценностного самоопределения, а именно функционирование и формирование системы ценностных ориентаций личности. Таким образом, в настоящее время актуальным являются теоретические и практические психологические знания о ценностной сфере личности и возможность их применения в обыденной жизни, в самообразовании и профессиональной деятельности.

Данная статья описывает методические разработки тренинговых занятий, которые могут быть использованы непосредственно в деятельности практического психолога при проведении тренингов в студенческих группах.

Ведущей идеей в создании тренинга стало представление о механизмах развития творческой, нравственной, здоровой личности, обладающей чувством гражданской ответственности способной преобразовывать существующую действительность. Ценности берут на себя роль ориентиров в жизни человека, и в идеале они должны соответствовать общечеловеческим ценностям.

В таком случае целью тренинга будет приобретение практического опыта рефлексии о проблемах ценностей. А **задачами, решение которых приведет к достижению вышеуказанной цели**, будут: формирование социально-активной личности, ориентированной на общечеловеческие ценности и общественно-значимую деятельность; формирование потребности у студента в самоактуализации, самоопределении и самореализации; воспитание уважения к нормам и традициям коллективной деятельности; формирование гражданской позиции и навыков конструктивного взаимодействия, а также обучение навыкам организаторской деятельности и участия в социально-значимой деятельности.

В качестве оборудования применяются мультимедиа, раздаточный материал, листы ватмана, магнитная доска, маркеры.

Непосредственно перед тренингом среди студентов вуза проводят опрос о самых важных ценностях из предложенного списка модифицированной методики Р. Инглхарта /2/. Данная методика дает возможность определить уровень развития индивидуальной ценностной системы.

По результатам опроса можно выявить ориентацию студента на ценности адаптации (выживание и безопасность), либо на ценности социализации (социальное одобрение), либо на ценности индивидуализации (независимость и саморазвитие).

Процедура проведения анкетирования состоит из выбора студентами самых важных ценностей из предложенного списка, который содержит индикаторы ценностей.

Студентам предъявляется карточка, содержащая 9 утверждений, которые составляют три блока (по три пункта в каждом).

1. Отсутствие нужды, материальный достаток.
2. Семейное благополучие.
3. Возможность интеллектуальной и творческой самореализации.
4. Сохранение сил и здоровья.
5. Хорошая, престижная работа.
6. Возможность пользоваться демократическими правами и свободами.
7. Сохранение порядка и стабильности в обществе.
8. Уважение окружающих, общественное признание.
9. Строительство более гуманного и терпимого общества.

Пункты 1,4,7 являются индикаторами ценностей адаптации; пункты 2,5,8 – ценностей социализации; пункты 3,6,9 – ценностей индивидуализации.

Студентам из перечисленных на карточке утверждений предлагается выбрать те утверждения, какие они считают для себя самыми важными (можно указать от 1 до 3 вариантов). Если студент выбрал один вариант, а также два или три однотипных варианта, то определяется соответствующий ценностный тип; если студент выбрал три пункта, то соответствующий ценностный тип устанавливается при совпадении направленности двух из трех выборов; если же студент выбрал два или три разнонаправленных варианта, то диагностируется промежуточный ценностный тип.

Представим общую характеристику каждого этапа личности.

Адаптирующийся тип. Ценности у данного типа главным образом сформированы на основе психологических защитных механизмов. Ориентированность личности на здоровье, материальный достаток и развлечения, значимость которых в данном случае имеет дефицитарный характер. Ценности развития и самореализации, творчества, счастья других людей занимают в индивидуальной иерархии последние места. Сохранение достигнутого является ведущей направленностью личности данного ценностного типа при высоком уровне тревожности и фрустрационной напряженности. «Вектором» личностного развития оказывается высвобождение от ограничений, «свобода от». Для адаптирующегося типа характерно то, что в основе регуляции поведения такой личности лежит страх и следование нормам и правилам, чтобы избежать наказания.

Социализирующийся тип ориентируется на нормы и ценности общества, характеризуется высокой значимостью таких ценностей, как семья, карьера, престиж, общественное признание. Ведущая личностная направленность - ориентация на других, при высоких уровнях конформности и экстернальности. «Вектор» личностного развития определяется следованием традиции. Поведение социализирующегося типа регулируется в

соответствии с принятыми в группе нормами, чтобы избежать осуждения со стороны значимых других.

Индивидуализирующийся тип демонстрирует приоритет ценностей самореализации, творчества, свободы, терпимости. Присущи такие психологические характеристики, как высокая осмысленность жизни, интернальность, позитивная «Я-концепция». Ведущей личностной направленностью является ориентация на себя. При этом целью, «вектором» личностного развития выступает альтруизм и «свобода для». Отличается внутренней регуляцией поведения, интернализированностью социальных норм.

Для промежуточного типа характерно отсутствие общих значимых ценностей, свойственны нерациональные суждения, примитивные представления об отношениях и общее психосоциальное неблагополучие, негативная «Я-концепция». Нормативная регуляция поведения не сформирована, и для данного типа отмечается наибольшая распространенность различных форм девиантного поведения.

Тренинг проводится в несколько этапов:

1. Организационные моменты.
2. Мозговой штурм.
3. Демонстрация результатов опроса. Комментарии.
4. Обсуждение.
5. Поиск практического применения. Ассоциации.
6. Групповая работа «Приоритеты ценностей».
7. Мини-дискуссия по подгруппам «Где и когда мы можем сформировать ценности».
8. Упражнение «16 ассоциаций».
9. Итоги. Рефлексия.

В качестве примера приведем проведение тренинга «Ценностные ориентации личности»:

1. Организационные моменты.

В аудитории находятся студенты, они сидят группами за столами. Ведущий представляет участников, знакомит их с правилами тренинга.

2. Мозговой штурм.

Ведущий тренинга рассказывает о жизненных ценностях и предлагает в ходе мозгового штурма определить: «Какие жизненные ценности должны быть в идеале у современного молодого человека» /3/. Затем ведущий предлагает студентам распределить эти жизненные ценности по степени важности.

3. Демонстрация результатов опроса. Комментарии.

На этом этапе студентам представляют результаты опроса, проведённого в вузе. По данным этого опроса составляется перечень жизненных ценностей для современных студентов.

4. Обсуждение.

Ведущий предлагает обсудить вопрос по группам:

«Как ты считаешь, каких ценностей не хватает среди перечисленных в анкете для студентов? Какие ценности ты бы добавил?»;

«У многих ли твоих сверстников ценностные взгляды совпадают с твоими?»;

«Совпадают ли эти жизненные ценности с вашим идеалом?»;

«Что нужно сделать, чтобы стремиться к этому идеалу?».

5. Поиск практического применения. Ассоциации.

Ведущий задаёт вопрос: «Где вы можете применить эти ценности?».

Ответ нужно изобразить на листе ватмана в произвольных схемах, рисунках.

Работа по группам. Демонстрация рисунков и обсуждение по группам.

6. Групповая работа «Приоритеты ценностей».

Участникам предлагается разделиться на группы по 5–6 человек.

Задача каждой группы – определить приоритеты общечеловеческих ценностей в разных возрастных категориях (7–10 лет, 10–14 лет, 15–17 лет, 18–20 лет, 30–35 лет, 45 лет, 50–60 лет). На работу отводится 7–10 мин. В процессе работы необходимо выполнить следующие задания:

1. Продолжить фразу: «Общечеловеческие ценности – это ...»;

2. Определить три, на ваш взгляд, основные ценности на современном этапе;

3. Назвать приоритетные ценности современных студентов (до пяти).

Затем группы по очереди предлагают свои варианты ответов, тренер сравнивает ответы, выделяет в каждой группе главное.

7. Мини-дискуссия по подгруппам «Где и когда мы можем сформировать ценности».

Ведущий предлагает разделиться на группы по 5–6 человек. На обсуждение – до 3-х минут. (Группы обсуждают и дают свои ответы). Выступления желающих поделиться опытом – до 5 минут.

Инструкция: «Определив свои ценности, вы сможете выявить их источник. Как они возникли? Под влиянием вашей семьи или друзей, религии, школы, места жительства, финансового положения, средств массовой информации, учителя или другого человека, к которому вы относитесь с уважением? Сядьте, пожалуйста, группами по 5–6 человек, и пусть каждый расскажет о конкретном человеке, который к настоящему моменту оказал на вас наибольшее влияние (10 мин.). Затем создайте новую группу и обсудите, какой автор, какая книга, кто из ученых, киногероев и т.д. больше всего повлиял на ваше развитие (10 мин.). Снова образуйте группу и расскажите друг другу о ситуации, в которой вы больше всего научились ценить что либо самостоятельно (10 мин.).»

8. Упражнение «16 ассоциаций».

Горизонтальный лист формата А4 делится на 5 равных вертикальных колонок. В первой колонке записывается 16 ассоциаций на слова «ценности». Во второй колонке пишутся ассоциации на слова из первой колонки, объединяя их попарно: ассоциация на первое и второе слова, ассоциация на третье и четвертое слова, затем на пятое и шестое и т.д. Таким образом, во второй колонке получается уже восемь ассоциаций. В третьей колонке

процедура повторяется, с тем лишь различием, что ассоциации объединяются в пары из второй колонки, – в третьей колонке получаем 4 слова. Продолжаем до тех пор, пока в последней, пятой, колонке не останется только одна ассоциация. Ее также необходимо изобразить в виде схематического рисунка /4/.

9. Рефлексия.

На этом этапе студенты делятся своими впечатлениями и оценивают свою работу в группах. Ведущий просит каждого участника ответить на вопросы: «Что было хорошего в сегодняшнем дне?», «Ваше впечатление от сегодняшнего круглого стола?», «Что нового вы узнали?», «Что поняли полезного для себя?», «Что можно было бы улучшить?». Вопросы касаются только форм работы и поведения участников, тренеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксиология, или философское исследование природы ценностей. Культурология, XX век. - М., 1988.
2. <http://hpsy.ru/public/x2489.htm>
3. http://www.progimnazia.ru/?page_id=690
4. <http://www.oot-kaf.ru/mi/machex/yrok1.htm>

А.С. АКРАМОВА

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье раскрываются вопросы формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста. Геометрические фигуры являются бесценным материалом для эффективного развития детей младшего дошкольного возраста.

Мақалада мектеп алды жасындағы балаларда геометриялық түсінігін қалыптастыру мәселелері қарастырылады. Геометриялық фигуралар мектеп алды жасындағы балаларды тиімді дамыту үшін құнды материал болып табылады.

Annotation

The given work presents the problems of formation of geometrical interests of preschool children.

Ключевые слова: математическая подготовка детей в дошкольном образовательном учреждении, геометрические представления.

Математическая подготовка детей в дошкольном образовательном учреждении ставит своей задачей не только вооружение детей определённой суммой знаний. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, развитие психических процессов, умственной деятельности, творчества.

Основоположники системы дошкольного образования (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци) считали, что основы математического развития дошкольников необходимо закладывать в раннем детстве. Основы геометрии, по их мнению, дети в состоянии усваивать на втором году, «различая, что мы называем большим и что малым, впоследствии они легко поймут, что такое короткое, длинное, широкое, узкое. На четвёртом году они поймут различия некоторых фигур. Если что-либо станет им более известным, само собою они сами попытаются измерить, взвешивать и сопоставлять одно с другим» /1/.

В педагогических сочинениях отца русской дидактики К.Д.Ушинского говорится о необходимости использования наглядности при знакомстве детей с математическими понятиями: при знакомстве с арифметическим и геометрическим материалом /2/. В истории педагогики достаточно широкое применение получила система математического развития детей М.Монтессори, направленная на сенсорное обучение детей. Знакомство с фигурами, формами она пропагандировала проводить на основе упражнений, развивающих «чувства для распознавания».

Современная педагогика обращается к ребенку как к субъекту познавательной деятельности. Объективное проявление маленького ребенка выражается во всех его взаимодействиях с окружающим миром. Новый взгляд на ребенка позволяет относиться к детям младшего дошкольного возраста как к личности, строить педагогический процесс как общение взрослого с ребенком, направленный на выявление возможностей и развитие способностей детей, их творческих задатков и способностей.

Под педагогической системой понимают определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Схема 1. Взаимосвязь между основными компонентами педагогической системы дошкольного обучения



Концепция дошкольного образования, ориентиры и принципы обновления содержания дошкольного образования очерчивают ряд требований к познавательному развитию младших дошкольников, частью которого является математическое развитие.

Государственный стандарт дошкольного воспитания и обучения указывает на необходимость формирования ключевых компетентностей детей с учетом их возрастных и индивидуальных возможностей. Образовательная область «Познание» очерчивает круг требований, предъявляемых к уровню развития детей разновозрастных групп детского сада:

Таблица 1. Познавательная компетентность

Подобласть	Ориентировка в свойствах предмета
I и II младшие группы	Различает основные цвета, форму, величину, фактуру предметов. Называет признаки и отличия предметов на основе осязательного, слухового и обонятельного восприятия.

Познавательная компетентность позволяет:

- проявлять интерес к окружающему миру;
- задавать вопросы, экспериментировать, устанавливать причинно-следственные связи;
- объединять предметы на основе общих понятий и давать им словесное обозначение.

Познавательная компетентность в подобласти «Элементарные математические представления» формируется по возрастной периодизации следующим образом/3/:

Таблица 2.

Подобласть	От года до 3 лет	От 3 до 5 лет	От 5 до 6 лет
Элементарные математические представления	Демонстрирует первоначальные навыки ориентировки в пространстве.	Демонстрирует элементарные представления о времени, пространстве, причинности, количестве.	Знает структурные характеристики геометрических фигур, количественные отношения в прямом и обратном порядке.

Особое содержание геометрического материала, включенного в программу дошкольного образования, направлено на формирование достаточно полной системы геометрических представлений (включающей образы геометрических фигур, их элементов, отношений между фигурами).

Познание мира начинается с восприятия, формирования и развития у ребенка представлений о внешних свойствах предметов: форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе. В жизни ребенок сталкивается с многообразием форм, красок и других свойств.

Младший дошкольный возраст является сензитивным периодом: периодом интенсивного физического и психического развития, периодом

оптимальных возможностей для наиболее эффективного развития качеств личности, сторон психики (памяти, мышления, речи), совершенствования движений. Именно поэтому занятия по формированию элементарных математических представлений должны предусматривать организацию деятельности с целью обогащения сенсорного опыта ребенка посредством зрения, осязания, мышечного чувства. Дети первой половины третьего года жизни достигают довольно высокого уровня сенсорного развития. Занятия по формированию элементарных математических представлений предусматривают также интеграцию познавательной, речевой, творческой деятельности. Оценка предмета, его ощущение и восприятие в целом происходит на занятиях по изобразительной деятельности (цветовая гамма), конструированию (форма, величина), лепке (тактильная чувствительность объекта). Задания по сенсорному воспитанию включаются не только в занятия по формированию элементарных математических представлений, но и в предметную, элементарную конструктивную деятельность – рисование, выкладывание мозаики, аппликацию.

Развитие элементарных математических представлений осуществляется посредством сенсорного воспитания детей в упражнениях практической, повседневной жизни. При овладении понятиями «форма», «цвет» и «величина» предмета на занятиях по формированию элементарных математических представлений особое место уделяется сенсорно-дидактическим упражнениям и играм. Воспитатель должен учитывать различный уровень нервно-психического и общего умственного развития детей, степень овладения ими теми или иными умениями и навыками. Приведем примеры детских работ, которые выполнены детьми после формирования представлений об основных цветах (красном, синем, зеленом, желтом).



Рисунок 1. Работа Айнары, 3,5 года (ДОУ № 48)

Изобразительная деятельность ребенка потребовала не только эстетического внимания, но и запоминания основных цветов для закрашивания нужных частей рисунка, соблюдения и выполнения

инструкций воспитателя, что не всегда под силу всем детям. Поэтому взрослым не следует требовать от детей обязательного запоминания и самостоятельного употребления цвета и формы. Достаточно, чтобы дети научились правильно понимать слова «форма», «цвет», «такой же по цвету (по форме)». Обследование предмета с помощью органов чувств обеспечивает выделение различных свойств и основных признаков предмета (цвет, форма, величина). Наблюдения обогащают сенсорный опыт ребенка, способствуют развитию зрительной памяти, образного восприятия мира. Научить младшего дошкольника обследовать фигуру зрительно или обводить контур ладонью, указательным пальцем возможно и необходимо. Эффективность восприятия ребенком предметов и их свойств зависит от ряда условий: наличия наблюдаемого объекта в непосредственной близости от детей, ракурса наблюдения и т.д. В первом случае половина детей усваивают материал полностью, а половина частично.

Виды заданий, используемых в младшей группе по изучаемой теме:

- ✦ группирование однородных предметов по цвету, форме, величине;
- ✦ соотнесение предметов с эталонной формой;
- ✦ группирование предметов вокруг образца.

Усвоение таких понятий, как цвет, форма, размер (величина) предмета, является пропедевтикой изучения геометрических фигур. Важным фактором в планировании занятий по ознакомлению детей с цветом, формой и величиной предметов является принцип последовательности, предусматривающий постепенное усложнение заданий. Это усложнение идет путем элементарных заданий по группированию однородных предметов по величине, форме, цвету. На занятиях по формированию элементарных математических представлений важно, чтобы ребенок активно выполнял задание, так как именно в процессе практической работы происходит накопление представлений о свойствах предметов, а в будущем и представлений о геометрических фигурах.

В условиях специально организованной деятельности на занятиях по формированию элементарных математических представлений создаются благоприятные условия для целенаправленной, содержательной работы по овладению такими понятиями, как форма, цвет, величина предмета, пространственные ориентировки, знакомство с геометрическими фигурами.

Геометрические фигуры являются бесценным материалом для формирования количественных представлений у ребенка. Например, такое свойство, как протяженность или длина, является, с одной стороны, пространственной характеристикой, а с другой стороны, всегда имеет свое численное выражение, являясь одновременно количественным свойством геометрической фигуры.

Выделим факторы, обосновывающие необходимость и возможность введения в дошкольное обучение подготовительного курса геометрии.

- Традиционный систематический курс геометрии носит дедуктивный характер.

- Отсутствие должной преемственности в формировании геометрических представлений у детей в ДОУ и в первом классе начальной школы.
- Наглядность и практичность обучения геометрии являются необходимыми условиями успешного изучения курса математики в начальной школе.

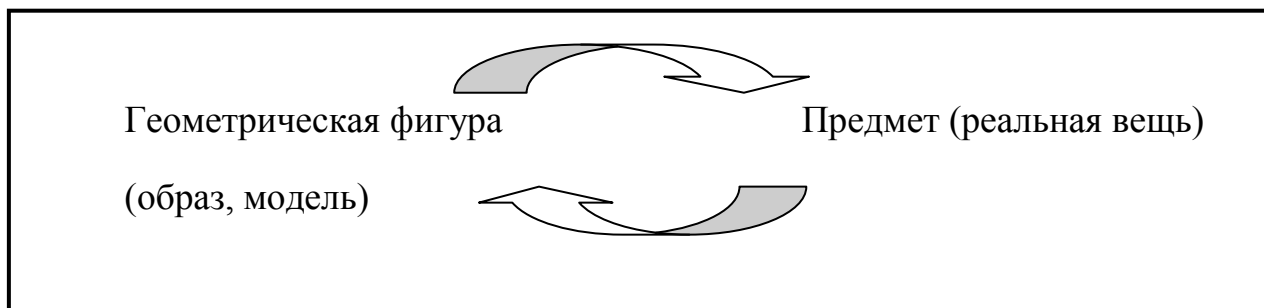
Геометрия, как и любой другой учебный предмет, не может обходиться без наглядности. Формирование отвлеченного мышления у детей с первых шагов требует предварительного пополнения их сознания конкретными представлениями. При этом удачное и умелое применение наглядности побуждает детей к познавательной самостоятельности и повышает интерес к предмету и является важнейшим условием успеха.

В тесной связи с наглядностью обучения находится и его практичность. Именно из жизни черпается конкретный материал для формирования наглядных геометрических представлений. В этом случае обучение становится наглядным, согласованным с жизнью ребенка, отличается практичностью.

Выделим основные закономерности в развитии геометрических представлений детьми разновозрастных групп ДОУ.

При формировании геометрических представлений важно идти от «вещей» к фигуре (к ее образу), а также наоборот – от образа фигуры к реальной вещи. Это достигается систематическим использованием приема материализации геометрических образов.

Схема 2. Взаимосвязь восприятия геометрических фигур и предметов, имеющих эту форму

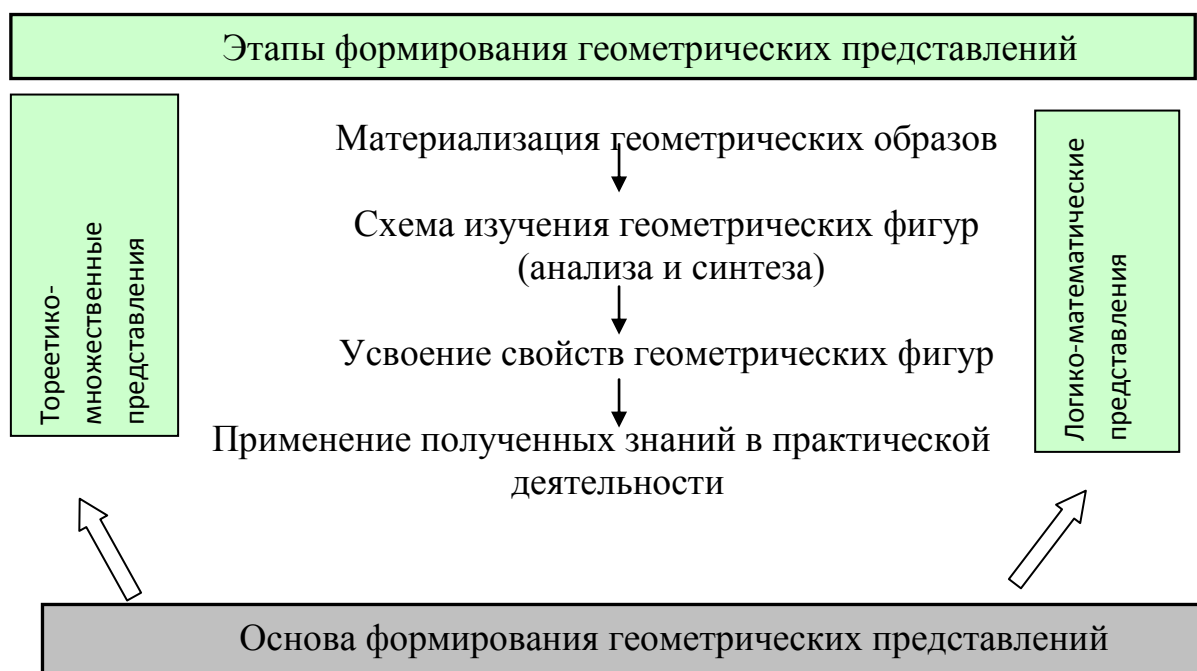


В подготовительной группе завершается первоначальное ознакомление с геометрическими фигурами и их названиями. Это делается на основе рассмотрения окружающих вещей, готовых моделей и изображений фигур. У детей постепенно вырабатывается схема изучения фигур, схема анализа и синтеза, облегчающая усвоение свойств каждой фигуры.

Таким образом, одним из путей решения педагогической проблемы формирования геометрических представлений является выделение определенных этапов формирования данных представлений в разновозрастных группах детского сада.

Мы выделили следующие этапы работы по формированию геометрических представлений у детей дошкольного возраста.

Схема 3. Этапы формирования геометрических представлений



Формирование геометрических представлений у детей дошкольного возраста на современном этапе развития педагогической теории и практики обучения в ДООУ является основной педагогической проблемой.

В педагогической системе дошкольного образования наблюдаются изменения в содержательно-методических аспектах. Планируемый переход на новую модель образования, ориентированную на результат с 12-летним сроком обучения, предполагает внедрение в процесс воспитания и обучения дошкольников личностно-деятельностного подхода, который требует от детей расширения субъектного опыта, что возможно в условиях разработки и внедрения педагогической системы на новой методологической основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Песталоцци И.Г. «Избранные педагогические сочинения». Том 2. /Под ред. В.А.Ротенберга, В.М.Кларина – М.: «Педагогика», 1981.
2. Ушинский К.Д. Избранные произведения.– М., Педагогика, 1968.
3. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение. – Астана, 28 ноября 2008 г.
4. Шерон Лин Каган. Стандарты раннего детства в Америке./ Перевод стандарта, 2005.
5. Shencer A. Rathus. Inderstanding Child Development N.Y. 1988. P.83-86.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОГНЕВАЯ ПОДГОТОВКА»

В образовательных учреждениях Внутренних войск огневая подготовка является неотъемлемой частью учебного процесса. Она представляет собой систему мероприятий, направленных на обучение и воспитание военнослужащих, усвоение им теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для умелого владения, применения и использования оружия.

Огневая подготовка в значительной мере определяет степень боеготовности личного состава Внутренних войск и призвана содействовать подготовке квалифицированных специалистов в части обеспечения готовности к вооруженной защите закона, обеспечению правопорядка при выполнении служебно-боевых задач с помощью боевого ручного стрелкового оружия.

В современных условиях высокие требования предъявляются к умению владеть оружием. Если раньше устраивала просто хорошая стрельба по неподвижным мишеням, то теперь этого недостаточно. В связи с этим каждый военнослужащий должен быть постоянно готов к тому, чтобы при необходимости вести огонь из любого положения и различными способами, независимо от того, в какой руке находится оружие, уметь поражать цель первым выстрелом. Он должен в совершенстве владеть навыками ведения огня с использованием таких приемов, как стрельба с двух рук, со сменой магазина, скоростная стрельба, стрельба навскидку, стрельба по движущимся целям и при передвижении самого стрелка.

Чтобы добиться стабильных результатов в огневой подготовке, надо иметь глубокие теоретические знания, хорошую техническую, тактическую и физическую подготовку, высокие морально-волевые и психологические качества.

Стабильность результатов обуславливается многими составляющими, особое значение, среди которых с учетом складывающейся ситуации и особенностей подготовки, принадлежит самостоятельной работе.

В настоящее время самостоятельной работе отводится особое место, так как она является дополнительным условием успешного изучения учебного материала. Самостоятельная работа слушателей, как правило, проводится в часы, отведенные для самоподготовки согласно расписанию занятий, что позволяет, как показывает педагогический опыт, слушателям не только закреплять и углублять полученные на лекциях знания, но и учиться творчески применять их при решении проблем оперативно-служебного характера. Вместе с тем отдельные категории слушателей наравне с планируемой самостоятельной работой могут дополнительно заниматься в вечернее время. И если в первом случае организация самостоятельных

занятий во многом зависит от преподавательского состава, то во втором – только от самого обучающегося.

Самостоятельную работу следует отличать от самостоятельной подготовки. Если первое является методом обучения, то второе выступает как одна из основных форм обучения. Самоподготовка отражает организационную и временную характеристику самостоятельной деятельности обучающихся.

Самостоятельная работа как метод обучения представляет собой способ совместной деятельности обучающего и обучаемых, посредством которого осуществляется усвоение обучаемыми знаний, навыков и умений, развитие их познавательных способностей, формирование необходимых профессиональных качеств. Данная работа охватывает все виды и формы учебных занятий, проводимых в аудитории под руководством и при непосредственным контроле преподавателя (лекция, семинар, практическое занятие и т.д.), а также вне ее (работа в классе, библиотеке и т.д.)

Педагогический опыт и данные педагогической науки свидетельствуют о том, что начинать самостоятельную работу нужно с ее общей организации. В нее входят организация режима дня, рабочего места, навыки планирования и учета, ведения различных записей и оформления результатов труда. Впоследствии эти навыки переходят в привычки, становятся естественной потребностью каждого слушателя. Самостоятельная работа по своей сути предполагает максимальную активность каждого обучающегося, которая проявляется не только в организации своего труда, использовании целенаправленного восприятия, переработки, закрепления, применения знаний, но и в сознательном стремлении превратить усваиваемые знания в личные убеждения, неуклонно руководствоваться ими в своей повседневной деятельности.

Следует различать общую и специально-предметную методики самостоятельной работы. В общей методике рассматриваются вопросы самоорганизации познавательно-практической деятельности как таковой, без детального учета специфики учебного материала. Специально-предметная методика конкретизирует общеметодические характеристики самостоятельной работы на уровне учебного предмета.

Учебный процесс по дисциплине «Огневая подготовка» организуется в форме теоретических (лекции, семинары), практических и контрольных занятий, проводимых в учебных классах, тирах, на стрельбищах в условиях, максимально приближенных к боевой обстановке.

Тем самым самостоятельная работа направлена на углубление и закрепление знаний, полученных на теоретических и других занятиях, приобретение новых навыков и умений и совершенствование ранее полученных, подготовку к семинарским и практическим занятиям, зачетам и экзаменам.

Самостоятельное изучение учебного материала зависит, прежде всего, от умения работать с печатными источниками (книгой, документом,

журналом и т.п.). Такая работа развивает память и творческое мышление. Если обучаемый в процессе работы использует несколько источников по одному и тому же вопросу, это способствует получению «объемного» представления об изучаемом предмете, сопоставлению разных точек зрения, выработке умения подбирать обоснованные аргументы, логически мыслить.

Наиболее рациональными приемами работы с книгой являются:

1. Чтение: предварительное знакомство с книгой, полное (сплошное) чтение, анализ текста.

2. Запись прочитанного: выписки, планы, тезисы, конспекты.

При самостоятельном чтении слушателям нередко приходится иметь дело с материалом, который необходимо прочно запомнить в том виде, в каком он изложен. В качестве примера можно привести изучение устройства частей и механизмов автомата Калашникова или условий выполнения 1-го упражнения учебных стрельб из пистолета Макарова.

Чтобы добиться прочного запоминания материала, нужно глубоко осмыслить его в целом, проследить последовательность и связи его отдельных частей, уяснить его практическое значение.

В самостоятельной работе с книгой особое внимание следует уделять тому, чтобы изучаемый материал запоминался логически, по смыслу. Примером может стать изучение порядка чистки и смазки оружия. Стремление просто заучить, зазубрить отдельные положения приводит к большой затрате времени и сил.

Если в результате чтения не удастся полно и глубоко разобраться в содержании прочитанного, то следует перечитать весь текст или отдельные его места. Повторное выборочное чтение позволяет лучше осмыслить результат, уяснить непонятные вопросы.

Действенной помощью в изучении того или иного учебного материала дисциплины является ведение записи о прочитанном в рабочих тетрадях в различных формах. Хороший конспект или тезисы по всему учебному материалу могут послужить слушателям надежным подспорьем в последующие годы службы, так как огневая подготовка является одним из основных предметов обучения сотрудников ФСИН России в рамках служебной подготовки.

Положительно на освоении теоретического материала может сказаться групповое изучение. Суть его заключается в том, что слушатели объединяются в небольшие группы по 3–4 человека и в течение 10–15 минут повторяют (изучают) несколько вопросов. Затем один из слушателей вслух проговаривает какой-либо вопрос, другие контролируют его с опорой на первоисточник (конспект) или по памяти, при этом исправляются ошибки. Затем это действие повторяет следующий слушатель и так далее.

Лучшим подтверждением и закреплением знаний должна стать такая работа, которая позволяет соединять знания с действиями с оружием.

Особенностью дисциплины «Огневая подготовка» является значительное преобладание практических занятий над теоретическими.

Поэтому в основном вся самостоятельная работа слушателей направлена на подготовку к практическим занятиям.

Практические занятия проводятся с целью практического освоения вооружения, овладения методами его применения и хранения, выработки определенных навыков выполнения различных приемов и действий, отработки нормативов и вопросов в соответствии с программой обучения. Главным их содержанием является практическая работа каждого слушателя на учебном месте.

Практические занятия проводятся, как правило, после прочтения слушателям лекций, проведения индивидуальной работы под руководством преподавателя, семинаров, а также самоподготовки, где изучаются основные теоретические вопросы. Особенностью практического занятия по огневой подготовке, в отличие от других занятий, является сокращение объема изучения теоретического материала и возрастание доли выполнения практических действий с оружием в определенной последовательности.

Для качественной подготовки слушателей к практическим занятиям разрабатываются планы их проведения, в которых излагаются основные элементы (тема, цели, учебные вопросы и пр.), а также методические рекомендации. Кроме того, по каждой теме наряду с общепринятыми положениями (о способе и форме проведения занятий, его целях, месте проведения, составе обучаемых и других) в плане дополнительно отражаются вопросы, связанные с подготовительным этапом, материально-техническим обеспечением занятия, а также содержится методика проведения занятия.

Самостоятельное изучение оружия осуществляется путем его разборки и сборки, использования макетов, разрезных образцов, действующих схем. Существенным моментом является тренировка в выполнении приемов и действий с оружием. Большой эффективностью обладает соревновательный метод, который способствует достижению высоких результатов работы слушателей с оружием, повышает их активность и интерес.

В процессе проведения практических занятий и самостоятельной работы по дисциплине «Огневая подготовка» в основном используется метод упражнения. Если в рамках аудиторных занятий то или иное действие было недостаточно отработано, то это легко можно восполнить в ходе самоподготовки.

Выполнение упражнений осуществляется в специальном классе по огневой подготовке. Практические занятия, как правило, проводятся с оружием. Вследствие этого содержательная сторона практического занятия структурируется особым образом.

В обучении приемам и действиям с оружием и без него следует выделять три основных этапа: ознакомление, разучивание и совершенствование (тренировка).

В ходе реализации первого этапа необходимо назвать прием, образцово его выполнить (показать), рассказать порядок действий (при необходимости,

если прием сложный, рассказ осуществить с медленным показом), в завершение указать, где применяется или используется прием.

На втором этапе обучаемые приступают к самостоятельному выполнению приема. Этот период характеризуется большим количеством ошибок, а нередко происходит и так, что по мере повторения приема вместо ожидаемых улучшений в действиях обучаемых возрастает несогласованность. Разучивание осуществляется под наблюдением руководителя и включает в себя отработку приема по элементам (если он сложный), в слитном выполнении, в замедленном или нормальном темпах, самостоятельно, попарно или в составе учебной группы.

В рамках третьего этапа обучаемые закрепляют приобретенные навыки и умения. Одним из способов закрепления является тренировка, которая проводится с постепенным усложнением действий, таким образом выполнение доводится до максимально быстрого темпа, автоматизма. Тренировки должны проходить в разное время суток, в любую погоду.

На основании вышеизложенного следует констатировать, что качество самостоятельной работы зависит во многом от уровня ее подготовки, умений и навыков обучаемых, а также искусства преподавателя. В связи с этим следует выполнить ряд условий:

1. Определить объем задания для самоподготовки. Задание должно соответствовать отводимому на самоподготовку времени, характеру учебного материала, его сложности, уровню подготовки слушателей. Необходимо помнить, что работая над новым материалом (то есть читая и конспектируя), обучаемый затрачивает в среднем 10 минут на страницу, а при повторении – около 4 минут. Кроме того, требуется вдумчивый анализ содержания учебного материала, установление связи его с содержанием предыдущих и последующих занятий.

2. Дать обучаемым необходимые методические советы по повторению изученного материала или практической отработке приемов. Чтобы обучаемые продуктивнее использовали время самоподготовки, преподавателю важно также обстоятельно разъяснить слушателям, в какой последовательности и как изучать материал, указать, на что необходимо обратить особое внимание, какие приемы способствуют более прочному запоминанию, что и как следует записать, как самому контролировать свою работу. Значимым моментом для глубокого понимания и прочного усвоения учебного материала является разработка контрольных вопросов, на которые слушатели должны ответить в результате самостоятельного изучения приказов, наставлений, учебников и другой литературы.

3. Выделить учебное место для каждой учебной группы. На качество самостоятельной работы большое влияние оказывает подготовка учебного места. Прежде всего оно должно соответствовать количеству обучаемых в группе, чтобы они могли разместиться, не стесняя друг друга, а также чтобы была возможность работы на учебном месте с необходимой литературой,

макетами, схемами и другими средствами материального обеспечения, в том числе и учебным оружием.

4. Обеспечить слушателей необходимым количеством литературы, наглядных пособий и оружия.

5. Распределить обучаемых на группы, в каждой из которых были бы хорошо успевающие слушатели и отстающие и могла быть обеспечена товарищеская взаимопомощь. В зависимости от вида и характера учебного материала, темы занятия, наличия учебных мест и других условий группу для самостоятельной работы необходимо разбить на подгруппы, так как изучение вооружения и боевой техники, отработку действий на тренажерах лучше проводить в составе небольшой группы (до 10–15 человек) или попарно. Это позволяет с наибольшей плотностью использовать материальную часть и дает каждому обучаемому возможность работать с ней достаточно продолжительное время.

6. Осуществлять контроль и помощь. Повышение качества самостоятельной работы зависит от контроля, который должен быть постоянным, действенным и направленным на проверку выполнения заданий. В ходе контроля по мере необходимости оказывается соответствующая помощь в преодолении возникающих у обучаемых трудностей. Отсутствие контроля может развить неправильное отношение обучаемых к самостоятельной работе, привести к непроизводительной трате учебного времени.

Важно иметь в виду и то, что в процессе организации и проведения самостоятельной работы слушателей решается целый комплекс учебно-воспитательных задач:

- формируется сознательное отношение к изучению учебного материала;
- расширяются и значительно обогащаются знания слушателей, складываются убеждения, формируется мировоззрение;
- развиваются волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, упорство, вырабатывается организованность, стремление к упорядоченности личного труда, преодолению трудностей, совершенствуется умение сосредоточиться на главном;
- развивается инициативность, стремление к поиску, осмыслению и упорядочению материала, прививается вкус к научно-исследовательской работе;
- совершенствуются нравственные качества, развивается устойчивое чувство личной ответственности за качество своего труда.

Хорошо организованная самостоятельная работа – одно из важных условий высококачественной подготовки обучаемых, способствующее повышению их профессионального мастерства.

Білім берудің қазіргі әдістемесі мен технологиясы – Современные методики и технологии обучения

Н.Е.СЕДОВА

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматриваются инновационные процессы в образовании при разработке проблемы развития коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку.

Мақалада шет тілдерін оқыту үрдісінде студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін дамыту мәселелерін әзірлеу барысында білім берудегі инновациялық үрдістер қарастырылады.

Annotation

This article deals with innovative processes of education considering the theme: “Communicative competence development in teaching foreign language as a factor of their socialization (on the basis of experiment of economic specialty students)”.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, компетентность.

Сегодня политическая и социально-экономическая ситуация требует от будущего специалиста хорошей реакции, способности к быстрой ориентации и адаптации в профессиональной сфере деятельности, поэтому, встает вопрос о социализации и профессиональной адаптации будущего работника. Нередко человеку, обладающему достаточно большим багажом знаний, приходится довольно долго работать над собой, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, а при неудаче – покинуть даже престижную работу. В современных деловых кругах, где конкуренция диктует свои правила даже при подборе кадров, глава предприятия предпочтет принять на работу человека компетентного, имеющего достаточно серьезный опыт, чем вчерашнего студента. К сожалению, сегодняшний выпускник, обладая достаточными знаниями не всегда компетентен в своей специальности. В такой ситуации в современном образовании возникает проблема подготовки конкурентоспособного специалиста, умеющего работать самостоятельно с возникающими проблемами, анализировать и искать пути их решения, используя имеющиеся знания. Сложившаяся ситуация требует модернизации образования. Согласно «Программе модернизации Российского образования» одним из ведущих аспектов модернизации современного образования является переход на компетентностную основу. Это предполагает не простую ретрансляцию

знаний преподавателя студенту, а подготовку будущего специалиста к реальным условиям профессиональной деятельности. Компетентность в данном случае имеет несколько составляющих, в том числе это и коммуникативная компетентность. На основе анализа философских и психолого-педагогических теорий мы пришли к выводу о том, что развитие коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку будет осуществляться успешно, если в процесс обучения будет внедрена модель развития коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку как фактора их социализации, состоящая из личностного, социального, мотивационного, операционного, когнитивного и лингвистического компонентов.

Для проведения констатирующего эксперимента мы подготовили комплекс методик, выявляющих уровень развития каждого из компонентов модели. Для этого нами был изучен «Государственный стандарт высшего профессионального образования», устанавливающий умения и навыки, которыми должен обладать выпускник. Кроме того, нами были изучены требования как профессиональные, так и личностные и социальные, предъявляемые соискателям в современных кадровых агентствах, такие как качество выполнения должностных обязанностей; работоспособность каждого из сотрудников и степень помощи коллегам; организаторские способности; интеллектуальные качества; степень работоспособности и помощи коллегам; конфликтность сотрудников; приоритет личных и групповых целей; нравственные качества; отношение к коллегам; воспринимаемое отношение сотрудников к себе. На основе данного анализа были определены умения и навыки, а также показатели по каждому из предлагаемых компонентов модели (мотивационному, когнитивному, эмоционально-волевому, операционному, личностному, социальному, лингвистическому).

Составляющими личностного компонента мы выделили следующие: саморазвитие, самостоятельность, самосовершенствование, толерантность, эмпатия, способность к принятию решений.

Мотивационный компонент: мотивация к изучению иностранного языка как предмета, мотивация к овладению коммуникативной компетентностью, значимость к овладению КК для повседневной жизни, значимость овладения КК для профессиональной деятельности, значимость КК для работы на международном уровне.

Операционный компонент: умение регулировать темп речи, навыки публичного выступления, навыки делового общения, умения общения с противоположным полом, умения регулировать эмоциональность речи, соблюдение стилей речи, знание и применение правил грамматики.

Эмоционально-волевой компонент: волнение в деловом общении, волнение во время публичного выступления, волнение во время общения с противоположным полом, умение справляться с волнением, эмоциональность речи, управление эмоциональностью речи. Социальный

компонент: адаптация в кругу новых друзей, адаптация в кругу коллег (одногоруппников), адаптация в кругу вышестоящих по должности, адаптация в незнакомом коллективе, лидерство в кругу коллег, лидерство в кругу друзей и знакомых, умение отстоять свое мнение. Когнитивный компонент: уровень общекультурных, знаний, знание механизмов и способов саморазвития (самообразования), умение находить требующуюся информацию, умение анализировать и обобщать полученную информацию.

Лингвистический компонент: социокультурная компетенция, социалингвистическая компетенция, грамматическая компетенция, дискурсивная компетенция.

Целью проведенного нами констатирующего эксперимента стало изучение уровней развития показателей каждого из компонентов. В качестве основных методов было выбрано анкетирование, устная беседа, ранжирование, наблюдение. В исследовании принимали участие 160 студентов Экономического факультета специальностей «Менеджмент организации», «Маркетинг», «Национальная экономика» и 50 студентов факультета Технологии и Предпринимательства специальности «Управление в экономике» Амурского государственного гуманитарно-педагогического университета. Анкета состояла из шести блоков: мотивационного, операционного, эмоционально-волевого, личностного, социального, когнитивного и собственно лингвистического, состоящего, в свою очередь, ещё из четырёх компонентов. Вопросы анкеты содержали четыре варианта стандартных ответов. На основе этих вариантов мы выделили три уровня развития исследуемого явления: высокий, средний, низкий. Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показали, что развитие мотивационного компонента находится на высоком уровне у 39%, на среднем – у 32% и на низком у 27% испытуемых. Развитие операционного компонента находится у 34% испытуемых на высоком, у 41% на среднем, у 24% на низком. Развитие эмоционально-волевого компонента находится на высоком уровне у 36%, на среднем у 42% и на низком у 22%. Развитие личностного компонента находится на высоком уровне у 32%, на среднем у 34%, на низком у 35%. Развитие когнитивного компонента находится на высоком уровне у 20,5%, на среднем у 37,5% и на низком у 42%. Развитие социального компонента находится на высоком уровне у 18%, на среднем у 51% и на низком у 31%. Развитие лингвистического компонента находится на высоком уровне у 20%, на среднем у 31,5% и на низком у 48,5%. Таким образом, в ходе нашего исследования мы обнаружили, что показатели по исследуемым компонентам модели находятся на среднем или низком уровнях. Это говорит о том, что современный студент вуза не обладает достаточными умениями и навыками общения, ведения беседы, как на родном, так и на иностранном языке, что является серьезным барьером, как в обучении, так и в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, существующая практика обучения иностранному языку не приносит ожидаемых результатов и не способствует развитию коммуникативной

компетентности, необходимой для профессионального общения. Исследование выявило необходимость развития коммуникативной компетентности будущих экономистов при обучении иностранному языку как фактору их эффективной социализации. В рамках проводимого нами психолого-педагогического эксперимента мы постарались предложить максимально эффективные способы и методы, сочетаемые в оригинальной программе обучения английскому языку, способствующей развитию коммуникативной компетентности будущих экономистов.

Теоретическое исследование проблемы развитие коммуникативной компетентности выявило следующие педагогические условия: 1) наличие психолого-педагогического сопровождения студентов; 2) если в процессе обучения будут использоваться интерактивные методы обучения, способствующие развитию коммуникативной компетентности и эффективной адаптации; 3) в процессе обучения будут использоваться коллизийные ситуации, способствующие развитию у студентов коммуникативной компетентности как фактора их социализации. Принимая во внимание специфику протекания учебного процесса, мы разработали оригинальную схему планирования и проведения занятий, выстроенных в системе, позволяющую нам реализовывать на практике предлагаемые нами условия. В основу данной схемы положена разработанная нами модель развития коммуникативной компетентности будущих экономистов и схема планирования занятий, предложенная Н.Е. Седовой. В практике организации нашей работы эта схема имела вид таблицы:

Схема построения занятий по внедрению модели коммуникативной компетентности будущих экономистов при обучении иностранного языка

Вид занятия, тема, цель.	Методическое обеспечение занятия: литература, видео, и т.п.	Методы обучения	Содержание занятия
1	2	3	4

5. Работа преподавателя по педагогическим условиям			6. Работа студентов по вводимым условиям		
психолого-педагогическое сопровождение	интерактивные методы обучения	Коллизийные ситуации	психолого-педагогическое сопровождение	активные методы обучения	Коллизийные ситуации

а	б	в	а	б	в

7. Деятельность преподавателя по компонентам модели развития коммуникативной компетентности						
личност- ный компо- нент	мотива- ционный компо- нент	социаль- ный компо- нент	эмоцио- нально- волевой компо- нент	когнитив- ный компо- нент	опера- цион- ный компо- нент	лингвис- тический компо- нент
а	б	в	г	д	е	ж

Главная цель психолого-педагогического сопровождения студента связана с перспективным направлением его деятельности, ориентированной на максимальное содействие личностному и профессиональному развитию. Начальная цель взаимодействия - определение и формирование готовности студентов к обучению в вузе посредством интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, поведенческих воздействий, выявление их индивидуальных особенностей как основы развития компетентности на первом этапе обучения в вузе. Конечная цель взаимодействия - формирование у студента психологической, профессиональной, творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Таким образом, сущность психолого-педагогического сопровождения, по нашему представлению, заключается в следующем – 1) материально-техническое обеспечение процесса обучения – предоставление студентам учебных материалов, скриптов, словарей, технических средств обучения (аудиовизуальные средства); 2) создание благоприятной психологической атмосферы на занятии, помощь и поддержка преподавателя при выполнении заданий, работа с каждым студентом и постановка его в активную позицию, создание ситуаций успеха; система методов стимулирования, поощрения и побуждения к положительному результату, чем могут являться положительная словесная оценка действий студентов, одобрение любых проявлений активности и доброжелательный тон преподавателя в любой ситуации; 3) отсроченный результат при проверке и контроле домашних и аудиторных заданий, включающий долю самостоятельной деятельности студентов.

Необходимо отметить, что реализация психолого-педагогического сопровождения будет отличаться в группах с разным уровнем развития коммуникативной компетентности. Занятия были построены нами таким образом, что бы работа осуществлялась по направлению развития всех

компонентов модели с самого начала каждого занятия. Это было обусловлено разнообразием и целенаправленностью предлагаемых нами заданий. Основным принципом их построения была коммуникативная направленность. Вторым условием для развития коммуникативной компетентности студентов мы выделили внедрение интерактивных методов обучения в образовательный процесс. В своей работе мы использовали такие интерактивные методы обучения как работа в группах, дискуссии, диспуты, мозговой штурм, деловая игра, метод проектов. Использование интерактивных методик обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи. Из объекта воздействия студент становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным направлениям. Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля. Результат использования интерактивных методик на наших занятиях мы могли наблюдать в следующем:

- в повышении эффективности занятий, интереса студентов к деятельности преподавателя, предполагающее развитие мотивационного компонента модели развития коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку как фактора их социализации.

- в формировании и развитии у студентов коммуникативных навыков и умений, эмоциональных контактов между студентами (умение жить в диалоговой среде; понимание, что такое диалог и зачем он нужен), что способствует развитию лингвистического, личностного и эмоционально-волевого компонентов модели.

- в формировании и развитии аналитических способностей, ответственного отношения к собственным поступкам (способность критически мыслить; умение делать обоснованные выводы; умение решить проблемы и разрешить конфликты; умение принимать решение и нести ответственность за них). Развитие данных умений говорит о развитии личностного, операционного, социального компонентов модели.

- в формировании и развитии навыков планирования (способность прогнозировать и проектировать свое будущее), способствующих развитию операционного и личностного компонентов.

Само занятие всегда начиналось с погружения в активную работу. Организационный момент занятия включал в себя не только традиционное

сообщение темы и плана занятия, но в большей степени обсуждение текущих политических и экономических событий в стране и за рубежом. Данный вид работы является так называемой “warming-up activity” («разогревающей деятельностью»), что способствует с самого начала занятия погружению студентов в коммуникативную деятельность, тренирует способность к аналитике. В работе задействованы все студенты. Далее на занятии, как правило, организовывались мозговой штурм или учебная дискуссия, которая являлась своего рода подготовкой к изучению новой темы и отработкой различных лексико-грамматических конструкций.

Данная работа предполагала активное участие студентов, высказывание собственного мнения и проявление собственной позиции. Учебные дискуссии и диспуты, как правило, являлись подготовительным этапом для других видов деятельности на занятии. Достаточно часто нами также использовался метод деловой игры. Одна из основных целей в игре — обучить участников специальным методам и средствам ориентирования в нестандартных ситуациях и решения проблем. Эта цель может быть реализована путем решения таких задач, как обучение рефлексии и системному анализу ситуации, обучение более эффективному общению и взаимодействию, организации собственной деятельности. Обучение проводится в процессе группового решения проблемы. В процессе такой работы активизируются коммуникативные навыки и полученные знания об особенностях межкультурной деловой коммуникации. В ходе деловой игры студенты также тренировались выражать свою точку зрения, отстаивать собственное мнение, имитируя ситуацию делового общения.

Помимо организации дискуссий и диспутов, мозговых штурмов и деловых игр нами использовался и такой метод интерактивного обучения как метод проектов, способствующий развитию самостоятельности, творческой активности учащихся, привлекая их к поиску новых идей и решению актуальных проблем. В нашей работе мы использовали два вида проектов: мини-проекты, охватывающие небольшой информационный материал и организуемые во время занятия в качестве домашнего задания и полноценный проект, послуживший в нашей работе зачетным заданием и своего рода завершающим этапом обучения. Защита проекта осуществлялась перед большой аудиторией преподавателей и студентов других групп, что ни сколько не помешало работе. Успешная защита и в дальнейшем обсуждение проделанной работы показали, что студенты научились работать самостоятельно и в группе, приобрели умения самостоятельного поиска информации, поиска свежих идей и новых решений. Используя подобные интерактивные методы в процессе освоения учебного курса, мы могли наблюдать положительную динамику в развитии каждого из компонентов модели.

В качестве третьего условия развития коммуникативной компетентности мы определили использование коллизийных ситуаций в процессе обучения. Понятие коллизийной ситуации было разработано нами на основе широко

используемого в настоящее время ситуативного метода обучения Case-Study. Данный метод представляет собой набор учебных ситуаций специально разрабатываемых на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в “команде”, проводить анализ и принимать управленческие решения. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности. Технология данного метода заключается в разработке модели конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается в том комплексе знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию. Коллизийная ситуация по сути является более высоким уровнем метода ситуативного анализа. Она максимально приближена к профессиональной деятельности и в этом отношении может быть названа квазиситуацией. Она представляет собой проблемную ситуацию, но рассматривается в динамике. В отличие от метода ситуативного анализа она несет более сильную нагрузку и предполагает большую степень самостоятельности. В процессе решения таких ситуаций студент может прийти к нестандартному ответу, который является полноценным решением в определенной профессиональной ситуации. В ходе решения данных ситуаций студентам нужно было выбрать корректную стратегию поведения в различных ситуациях межкультурного общения и представить ее на английском языке. Коллизийная ситуация, являясь методом погружения в профессиональную деятельность, тренирует навыки оперативного принятия решений, способствует развитию активности и субъективности студентов, способствует развитию мотивации, а также развитию коммуникативных навыков. В связи с этим мы можем говорить об эффективности использования коллизийных ситуаций для развития всех компонентов модели.

Выводы и динамика развития компонентов модели заключаются в следующем. В конце курса обучения нами были проведены контрольные замеры для выявления наличия или отсутствия динамики увеличения уровней развития каждого из компонентов модели. Для достоверности результатов мы использовали те же методики, что и во время проведения констатирующего эксперимента, а также в качестве зачетного задания студентам был предложен проект с общей темой “How to Succeed in Business?”. Защита проекта показала, что студенты научились, анализируя информацию, проявлять собственную активную позицию, самостоятельно находить и обрабатывать информацию, искать новые идеи и способы решения ситуативных задач, овладели умениями делового общения и публичного выступления, а также выработали комплекс лингвистических компетенций.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ МОДЕЛИ

Мотивационный компонент

Контрольно-измерительные мероприятия показали увеличение всех показателей уровня развития мотивационного компонента. Увеличение уровня развития мотивационного компонента составляет 14.8%, т.е. мы видим, что увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития мотивационного компонента 54.6%. Это позволяет нам судить об общем развитии мотивационного компонента модели развития коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку как фактору их социализации.

Операционный компонент

Изменения в уровне операционного компонента составили 12.46%, что составляет 46.86%, на основании чего мы можем судить о развитии коммуникативных умений и навыков.

Эмоционально-волевой компонент

В результате работы над эмоционально-волевым компонентом мы можем наблюдать незначительное увеличение показателей. Увеличилось количество студентов со средним и высоким уровнем умений справляться со своим волнением 38.14% и 34.15% по сравнению с 42% и 22% (констатирующий эксперимент). В силу того, что излишняя эмоциональность считается неприемлемой в этике делового общения, наши занятия были направлены на понижение уровня эмоциональности и развитие умения управлять своей эмоциональностью. Но изменить данные показатели нам удалось лишь незначительно. Тем не менее, необходимо отметить, что в процессе изучения курса нам удалось добиться того, что студенты научились справляться с волнением в общении и публичном выступлении, о чем свидетельствует увеличение данных показателей.

Личностный компонент

Динамика показателей личностного компонента свидетельствует о значительном увеличении : на 12% увеличилось количество студентов с высоким уровнем. Нам представляется целесообразным особенно отметить значительное увеличение таких показателей как самостоятельность, способность к принятию решений, способность к поиску новых решений, проявлению решительности и адаптации в незнакомых ситуациях, что свидетельствуют об эффективности вводимых нами условий развития коммуникативной компетентности.

Социальный компонент

Результаты преобразующего эксперимента позволяют нам судить о значительном увеличении показателей социального компонента. На 18% увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития данного компонента. В связи с этим мы можем говорить об эффективности предложенного нами курса обучения. Студенты научились брать на себя ответственность, принимать важные решения, отстаивать и защищать свою точку зрения. Кроме того, они привыкли быстро адаптироваться в различных кругах и сферах общения, что дает нам основание утверждать, что развитие коммуникативной компетентности может выступать как фактор эффективной социализации студента.

Лингвистический компонент

Анализируя результаты проведенных контрольно-измерительных мероприятий, мы также можем говорить об увеличении показателей уровня развития лингвистического компонента – на 10.5% с высоким уровнем. Несмотря на то, что большинство студентов остались на среднем уровне, мы имеем основания говорить о положительном результате, так как большинству студентов удалось увеличить показатели и перейти на более высокий уровень развития лингвистического компонента.

Когнитивный компонент

Мы также можем говорить об увеличении всех показателей когнитивного компонента – на 13% увеличилось количество студентов с высоким уровнем развития. Следовательно, мы можем судить о том, что студенты стали более эрудированными, так как научились самостоятельно искать необходимую информацию, используя различные источники, анализировать ее и делать собственные выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проведенный нами преобразующий эксперимент удался. Психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса, использование интерактивных методов обучения и коллизийных ситуаций оказались эффективными условиями развития всех компонентов разработанной нами модели развития коммуникативной компетентности студентов при обучении иностранному языку как фактор их социализации, что позволяет говорить о результативности ее использования в учебном процессе.

М.С.МОЛДАБЕКОВА

СЕМИНАР САБАҚТАРЫНДА ФИЗИКА МАМАНДЫҒЫ БОЙЫНША БІЛІМ БЕРУ МАГИСТРІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТУРАЛЫ

Аннотация

Мақалада семинар сабақтарында физика мамандығы бойынша білім беру магистрінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың кейбір мәселелері қарастырылады.

В статье рассматриваются некоторые вопросы формирования профессиональной компетентности магистра образования по специальности физика на семинарских занятиях.

Annotation

The article discusses some problems of the formation of professional competence Master of Education degree in physics at the seminars.

Түйін сөздер: білім беру магистрі, кәсіби құзыреттілік, университет, семинар, физика, оқу, процесс, шығармашылық, іргелілік.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы еңбек нарығының, еліміздің индустриялық-инновациялық даму сұраныстарына сәйкес, жеке тұлғаның қажеттіліктерін қанағаттандыратын және білім саласындағы үздік әлемдік тәжірибелерге сай келетін жоғары білім сапасын көтеру мақсаттарды алға тартып отыр /1/. Еңбек нарығы мен жоғары кәсіптік білім беру жүйесі арасында өзара тиімді байланысты қалыптастыру, үздік әлемдік тәжірибені таратуға және нығайтуға жағдай жасау үшін елімізде білім саласында үш сатылы (бакалавриат - магистратура –PhD докторантура) университеттік жүйе енгізілді. Осыған орай оқу процесі құрылымдық өзгерістерге, оқытудың кредиттік технологиясын енгізу, кәсіптік даярлықтың деңгейін жетілдіру сияқты елеулі өзгерістерге ұшырады. Оқу процесін қамтамасыз ету деңгейі осы заманғы жаңа педагогикалық, әсіресе ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың, білім алушының өз белсенділігін ескере отырып жеке тұлғаның жан-жақты дамуы мен кәсіби құзыреттерін қалыптастыруды талап етеді.

Жоғары мектепте жоғары білікті ғылыми және ғылыми-педагог мамандар даярлаудың сапасын арттыру мәселесі пәндер бойынша оқытудың мазмұны мен оны ұйымдастыру ісіне ерекше көңіл бөлуді қажет етеді. Білім бері сапасы, бірінші кезекте, сапалы даярлығы бар оқытушылармен айқындалатыны сөзсіз /1/. Педагог кадрларды даярлайтын университетте мектептер үшін мұғалімдерді даярлауда болашақ білім беру магистрлерінің

физика мамандығы бойынша бағдарламасы көпжақты бағыт-бағдар негізінде жетекші дидактикалық қағидалар негізінде жүзеге асырылуы мүмкін. Олар іргелі, жүйелі, біртұтас және кәсіптік-педагогикалық бағыт-бағдарлар. Бұл дидактикалық қағидалар өзара байланысты, біріне бірі тәуелді, педагогикалық жүйенің ішкі және сыртқы ортамен қарым-қатынастарының ерекшеліктерін бейнелейді. Осы қағидаларды іске асыру педагогика процесінің барлық құрамдас бөліктеріне қойылатын талаптармен қатар пәннің және оны оқытудың әдістемесіне, психология мен жоғары мектеп педагогикасына, магистранттың жеке басынының ерекшеліктеріне сүйенеді. Жаңа жоғары білім беру жүйесінде бұл қағидалар магистрлердің біліктілігін арттыруда басты роль атқарғанымен, олардың мағынасында ерекшеліктер де кездеседі.

Университеттік білім беру жүйесінде әрбір дидактикалық қағиданы маңыздылығына қарай барлық оқу процесіне қолдануға болады /2/. Әртүрлі оқыту сатысында іргелілік қағидасы мамандық бойынша даярлаудың білімдік-кәсіптік бағдарламасының негізгі міндеттерін қамтиды. Ол негізінен алғанда университеттік білімнің жан-жақтылық қағидасымен ұштасып жатады. Мамандық бойынша ғылыми біліммен қатар сабақтас ғылымдарды қатыстыру арқылы бұл қағида кәсіби құзыреттерін сипаттайтын кәсіби мамандандыру бойынша ақпараттық-технологиялық, жобалау-конструкторлық, маркетингтік, құқықтық, ұйымдастыру-басқарушылық кәсіптік білімі, біліктері мен іскерліктерінің және кәсіби-корпоративтік мәдениетінің қалыптасуына мүмкіндік жасайды. Мұндағы ең маңызды жағдай университеттік білім мен еңбек нарығының арасындағы қатынастарды нығайту және жаңарту, қоғамдық қажеттіліктерді талдау мен болжай білу.

Іргелілік принципі университетте оқытудың түрлі сатыларында кәсіптік білім беру бағдарламасы мазмұнының құрылымынан көрінеді. Осы орайда «Қазіргі кездегі физиканың өзекті мәселелері» пәні физикада ХХ-ХХІ ғ.ғ. аралығындағы маңызды ғылыми жаңалықтар ашулары және келелі мәселелерінің талдауымен негізделген. Пәнді оқып зерттеуде физиканың әртүрлі бөлімдерінің өзара байланысы мен физикалық әлемнің табиғатын магистранттың тереңдеп түсінуіне және қоршаған ортаны шығармашылық танып білуін дамытуға мүмкіндік туады. Жоғары және орта мектепте физиканы оқытудың негізгі мәселелеріне сай болатын физикалық принциптердің, заңдардың және теориялардың, сондай-ақ физиканың ғылым ретіндегі әдіснамасының тәрбиелік пен дамытушылық функцияларының мәнін ашатын әдіснамалық және философиялық мәселелеріне негізгі тақырыптарды қарастырғанда ерекше көңіл аударылады.

Пәнді табысты меңгеру үшін магистрант құбылыстардың физикалық табиғаты туралы дәл түсініктер беретін классикалық және кванттық механиканың, статистикалық физика мен термодинамиканың, ядролық физика және элементар бөлшектер физикасының, заттың құрылысының электрондық теориясының негізгі ұғымдары мен заңдарын білуі қажет. Осы

келелі мәселелерді оқып білу мен меңгеруде семинар сабақтарының маңызы зор. Оқушының шығармашылық ойлауын дамыту және физика ғылымын тереңдетіп меңгеруге қызығушылығын ынталандыру теориялық мәселелерді талқылау мен тақырыпқа қатысты физикалық есептерді шешу және талдау кезінде қалыптасады. Жеке тұлғаның шығармашылық табысына оқытудың жан-жақты болуы әрі баршаға бірдей мүмкіндіктер жасалуы кәсіби құзыреттердің қалыптастыруна көмектесері сөзсіз.

Семинар сабақтары талқылауға ұсынылған арнайы пәннің күрделі мәселелерін түсінуге және меңгеруге бағытталады. Бұл кезде қарастырылып отырған мәселені дәстүрлі физикалық есептер түрінде де құрастыруға болады. Онда магистрант пән бойынша ғылыми және анықтамалық әдебиеттерді пайдаланып оқу-әдістемелік тапсырманы орындайды.

Мысалы, термодинамикалық тепе-теңдік ұғымының механикалық тепе-теңдікпен өзгешелігі мүлде басқа сипатқа ие болатынына магистраттардың көңілі аударылады /3, 4/. Мұндай фрагменттерді талқылау кезіндегі магистрлердің физика білімінің жаңа қырлары және сапасы олардың танымдық белсенділігін арттырып, пәнге деген қызылушылығын, ынта-ықыласын қалыптастырып, ізденімпаздыққа, шығармашылыққа бағдарлайды. Сондықтан тек белгілі материалмен шектеліп қалмай, өздігінен іздендіретін, жаңа алған білімдерін тұжырымдай алатын пән бойынша оқу материалдарын қолдану қажет. Қарастырып отырған тақырыпқа оралсақ, онда сол кезде білуге тиісті мәліметтер арасында байланыс орнататын сұрақтарды қоюдан бастау орынды және құнды. Мәселен, термодинамикалық жүйенің молекулалары (температура асқын төмен болмаса) теңдеспеген күштер әрекетінде болып жан-жақты мүмкін бағыттарда қозғалады. Мұнда тепе-теңдік ұғымды жүйені тұтас алғанда кейбір бірлескен (лат. *collectivus* – жинақтау, бірге, бірлескен) коллективтік сипаттамаларына жатқызады, айталық, температура, қысым немесе компонент концентрациясы сияқты. Бұл сипаттамалар жүйе әрекеттерін микроскопты түрде бейнелейді.

Мұндағы басты мәселе – тақырыпқа байланысты заңдылықтарды анықтай отырып, жаңа кездесетін мәліметтердің оқушыны да, оқытушыны да ойландыруы. Әрине, бұл түсініктер оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін пайдалануды талап етеді, демек болашақ білім беру магистрлерінің кәсіби даярлауда кәсіби құзыреттерін қалыптастырудағы шығармашылық қабілетін дамытуға себеп болады. Ендеше тағы да семинарда қарастырылатын тақырыпқа көз тастайық. Термодинамикалық тепе-теңдік – бұл кеңістіктік масштабтары микроскоптық сипаттамаларға ие күй, ал тепе-теңдіктен қашықта пайда болатын ауыспалы құбылыстар корреляциялары микроскоптық аралықта сипатталатын күйлермен байланысты. Осы айтылғанның, егер де қысқа әсер молекулааралық күштер көзқарасы бойынша біріншісін орынды деуге болса, онда екіншісі керісінше тіпті сол көзқарас бойынша таң қалдырады. Егер кеңістіктің микроскоптық аймақтарын когерентті (үйлесімді) қапсыратын тепе-теңдіксіз ауысулардың молекулааралық өзара әрекеттесуі ескерілмейтін идеал жүйелерінде

болатынын ескерсек, онда бұндай болып көрінген парадокс одан әрі күшейе түседі /3, 4/ .

Осы күрделі мәселені ең болмаса ырықсыз сезім арқылы (интуитивті) ұғып алу үшін заттың күйін зерттеуге флуктуациялар теориясын қолдануға тура келеді. Қойылған сұрақтардың шешімін табу үшін алдын-ала зерттелетін физикалық құбылыстар мен процестерді, оларға қатысты мәселелерді терең және жан-жақты талқылау керек. Осы кезде жеке тұлғаның шығармашылық табысына, өзіндік ой өрісі мен ойдағыдай еңбектенуіне байланысты оның біліктілігі мен қабілеті дами түсетіні, кәсіби құзыреттерін қалыптастыруға қажетті дағдыларды меңгеруіне көмектесері сөзсіз.

Мысалы, термодинамикалық тепе-теңдіктегі идеал газда молекулааралық өзара әрекеттесулер ескерілмейді. Мұндай жүйелерде берілген көлем элементінде бөлшектер санының флуктуациясы пуассон үлестірілуімен анықталады. Бұл жағдайда ковариация ноль болады, ол бізге кеңістік корреляцияларының мүлдем болмайтынын белгілейді. Ковариация жүйенің әртүрлі кеңістік аймақтарының өзгерісінің корреляциялану дәрежесін сипаттайды. Сондықтан жүйенің бұндай күйі ретсіздіктің бейнесі ретінде қарастырылады, себебі жүйе бөлшектерінің қасиеттері жылулық қозғалысымен байланысты болғандықтан. Бірақ бұл жағдайда флуктуациялар үлкен деуге болмайды. Керісінше, онда флуктуациялар өте кіші шамалар болады, өйткені флуктуациялардың салыстырмалы мәні

$k \sim \frac{1}{\sqrt{N}}$, мұндағы N - бөлшектер саны. Жүйенің ΔV көлемі молекулалық

өлшемдерден үлкен деп есептеледі. Сөйтіп, біз аса маңызды қорытындыға келдік: жүйедегі аддитивтік шаманың флуктуациясының салыстырмалы мәні неғұрлым аз болса, соғұрлым осы жүйедегі бөлшектер саны көп болады. Тіпті N шексіз көп болса, онда жүйенің күйінің флуктуациялары нөлге тең болады. Мысалы, бөлме температурасында және атмосфералық қысымда 1л ауада $N \sim 10^{22} - 10^{24}$ молекула бар делік. Онда $k = 10^{-11} - 10^{-12}$ немесе $10^{-9} - 10^{-10} \%$, өте аз шама болады /5/. Сондықтан макроскоптық жүйелерде статистикалық флуктуациялар байқалмайды.

Тепе-теңдіксіз процестер өтетін жүйелерде пуассон үлестірілуі басым болмайды, өйткені өзара әрекеттесетін бөлшектер арасында корреляциялар орын алады, флуктуациялар шамаларын анықтау пайдаланатын жуықтауларға қатысты болады. Осындай күрделі ұғымдарды семинар сабақтарында меңгеру физика мамандығы бойынша білім беру магистрінің кәсіби құзыреттерін қалыптастыруы жеткілікті дамыған интеллектуалдық негізінде жүзеге асырылатынын көрсетеді. Арнайы пәндердің құрылымы және мазмұны жеке тұлғаның кәсіби икемділігін арттыру үшін оның ерекше бейімділігін мамандық бойынша қалыптастырумен бірге жалпы кәсіптік шеберлігін ескеріп, біліктілігін көтеруде маңызды орын алады.

Білім беру магистрінің даярлау сапасын арттыру оның біртұтас педагогикалық процестің қасиеттері туралы білімін кәсіптік мәселелерді

шешуге пайдалана білуіне де байланысты /2/. Әдістемелік зерттеулер мен оқытушының кәсіптік біліктілігіне қойылатын талаптар бойынша оқытылатын пәннің мағыналық негізі оның жалпы білім мен құндылықтар жүйесіндегі орны, мектеп пәндерінің бағдарламаларын жасауға және орындауға жеткілікті білімі мен түсінігі арқылы анықталады. Сонымен қатар болашақ ұстаз оқытушылардың даярлық деңгейін, олардың талап-тілегін, жеке тұлғаның ерекшеліктерін, кәсіптік іс-әрекетінің әлеуметтік маңыздылығын жете түсінуі маңызды.

«Қазіргі кездегі физиканың өзекті мәселелері» пәнді оқытудың ғылыми деңгейін арттыру жолдарының бірі - оқу материалын физика ғылымның басты өзекті идеяларының айналасына біріктіре білу болып табылады. Ғылымның дидактикалық принципінің бұл қыры оқушылардың ғылыми дүниетанымының қалыптасуымен байланысты. Мұндағы басты айқындаушы нәрсе - негізгі ғылыми жаңалықтар, ұғымдар мен түсініктерді тұжырымдау мен ой елегінен өткізу нәтижесінде пайда болатын табиғаттың жалпы қасиеттері мен заңдылықтары туралы түсініктердің тұтас бір жүйесі ретіндегі Әлемнің ғылыми бейнесі болады. Сондықтан да пәнді оқытудағы аса маңызды білім мен тәрбие беру міндеттерін шешуде үлкен дүниетанымдық мәні бар Әлемнің ғылыми бейнесінің орасан зор гуманистік әлеуеті көрінеді. Өйткені жалпы адамзат тарихының өн бойында қоршаған Әлемнің құрылымы туралы түсініктің орны ерекше болып келгені мәлім. Ендеше ежелгі тәжірибеден бастап адамның ғылыми дүниетанымының нығаюының орасан зор ролі болғанын атап өткен жөн. Бұл жол магистранттарға Әлемде болып жатқан құбылыстардың өзара күрделі байланыстарын ашып береді, оқуды сапалы әрі мақсатты түрде жүргізуіне көмектеседі.

Физиканың ғылым ретінде негізгі даму кезеңдері мен Әлемнің қазіргі физикалық бейнесін негіздеуіне себепкер болған іргелі физикалық теориялар тақырыбындағы семинарда, мысалы, ядроның протон-нейтрон үлгісінің шектелгендігінің себептері және атом ядроларының кварк-глюон жүйелері ретінде қазіргі қарастырылуы талқыланады. Семинар интерактивті түрде өткізіледі. Мұнда оқыту сапасын жақсарту мүмкіндігін идентификациялау (тенестіру) мақсатында және мүмкін болатын сәтсіздіктер себептерін ескеру үшін сапаны басқарудың жабдықтары «Ми шабуылын» құрал ретінде біз қолдандық. Бұл тәсілді Исикаваның себепті-салдарлы диаграммасын құрастыру үшін алғашқы ұсынған А.Ф.Осборн [6]. «Ми шабуылы» 1-1,5 сағ. созылады және бірнеше кезеңдерден құралады. Интерактивті оқыту технологиясын қолдану оқу процесінде жеке тұлғаның шығармашылық қабілетін дамыту мен тұлғалық-бағдарлық оқыту әдісін практикада іске асырады. Сонымен физикалық бақылауларды әдіснамалық талдап жүйелеу және түсіндіру, дағдыларын дамыту магистранттың кәіби құзыреттілігінің мынадай түрлері бойынша: білімді іріктеу мен қолданудың жаңа нысандарын іздеу, жаратылыстану ғылымы мен гуманитарлық ғылымның құрамдас бөліктері арасындағы тарихи қалыптасқан ыдырауды жеңу үшін

алғышарттар жасау, тиісті пән шеңберінде білімді жүйелеу бойынша кәсіптік әзірлеуде басымдыққа ие болады.

Білім беру магистрін даярлаудың осы заманғы жүйесін жасау сайып келгенде қоғамға қызмет етеді, алған білімнің маманның болашақтағы кәсіптік қызметі үшін маңыздылығын көрсетеді. Кәсіптік білім берудің сапасын көтеру, болашақ педагогтардың мамандық бойынша кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру іргелі және қолданбалы ғылыми зерттеулердің бірігуімен қатар, жаңа оқыту технологияларының дамуын талап етеді. Білімді, ғылымды және өндірісті біріктіруді басшылыққа ала отырып, барлық бағытта кәсіптік даярлауды жүйелі түрде жүргізу оқытушы ғалымдарға үлкен міндеттер жүктейді.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. //Қазақстан Республикасының Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы №1118 Жарлығымен бекітілген.
2. Молдабекова М.С. Фундаментализация подготовки учителя физики как основа профессиональной деятельности. Системно-синергетический подход.- Алматы: Қазақ университеті, 2000.- 201 с.
3. Пригожин И. Введение в термодинамику необратимых процессов.- М.: URSS, 2001. –160 с.
4. Молдабекова М.С. Қайтымсыз процестер термодинамикасы. Оқу құралы.- 2009.- 118 б.
5. Аскарова А.С., Молдабекова М.С. Молекулалық физика: Оқулық.- Алматы: Қазақ университеті, 2006.- 246 б.
6. Мазур И.И., Шапиро В.Д. Управление качеством.- М.: Изд-во Омега-Л, 2006.- 400 с.

А.А. ҚДЫРБАЕВА

МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы использования метода моделирования для усвоения детьми дошкольного возраста смысла арифметических операций.

Бұл мақалада балалардың арифметикалық операцияларды модельдеу әдісін қолдану арқылы игеруі жөніндегі сұрақтары қарастырылған.

Annotation

In the article the questions of application of a modeling method for development by preschool age children of sense of arithmetic operations are considered.

Ключевые слова: замещение, соотнесение, модель, сенсорное воспитание, моделирование, познание, математические представления.

Начальный этап обучения математике имеет две основные цели: внутреннюю, дидактическую – подготовку к продолжению образования, и внешнюю, прагматическую – формирование качеств мышления и личности, развитие творческих сил детей, формирование у них математической грамотности. Занятия математикой учат думать, рассуждать, говорить и писать. Для становления ребенка как субъекта деятельности важно предоставить ему возможность самостоятельно находить информацию адекватно цели, познавать и использовать освоенные способы действий. Одним из эффективных средств, обеспечивающих успешность познания, является использование детьми моделей и активное участие в процессе моделирования /1/.

Метод наглядного моделирования был глубоко изучен психологами более всего в области дошкольной методики и рекомендован для использования в практике обучения дошкольников еще в 80-е годы XX века, когда специалистами под научным руководством Л.А. Венгера исследовались проблемы диагностики развития и познавательных способностей детей, выявлялись скрытые резервы становления личности ребенка /2/. К сожалению, в то время большинство педагогов-практиков не обратило особого внимания на опубликованные рекомендации. Вернулись к ним лишь в начале 90-х годов, когда в ряде изданий по проблемам воспитания и образования детей (см. журналы «Дошкольное воспитание», «Семья и школа» и др.) вышла серия статей с популяризацией метода наглядного моделирования. Их авторы дают рекомендации по использованию данного метода в условиях семьи и детского сада на занятиях познавательного цикла (в связи с ознакомлением с предметным миром и природой), в развитии речи, математике, конструировании, изобразительной деятельности, игре и труде /3/.

Психологические исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера и других позволяют утверждать, что еще в дошкольном детстве формируется общая познавательная способность ребенка – способность к опосредствованию, одним из видов которой является способность к наглядному моделированию. Под **наглядным моделированием** психологи понимают совокупность действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (схемы, абстракции, модели), «элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы» (А.Н.Леонтьев). В основе метода моделирования лежит принцип замещения реального

предмета, явления, факта другим предметом, изображением, знаком, символом. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок – кашкой для куклы, а он сам – папой, летчиком, космонавтом). Опыт замещения накапливается также при освоении речи, в изобразительной деятельности. При этом учитывается основное назначение моделей – облегчить ребенку познание, открыть доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам, качествам вещей, их связям. Поиски резервов познавательных способностей ребенка привели к определению средств, которые помогают ему обнаружить существенные стороны окружающей действительности, важнейшие признаки и взаимоотношения объектов и явлений и сделать их содержанием познавательной действительности. Задача состояла в том, чтобы своеобразно «материализовать» эти существенные признаки и взаимоотношения, спроецировать их в плоскость непосредственно воспринимаемых моделей, которые можно видеть, осязать, с которыми можно действовать. Такой подход позволяет детям уже на уровне наглядно-образного мышления усваивать более сложные знания и умения, понимать некоторые принципы, связи и закономерности, лежащие в основе окружающих нас предметов и явлений, выстраивать целостную картину мира. Таким образом, данный метод предлагается применять тогда, когда нужно показать детям внутренние, порою скрытые от непосредственного восприятия свойства, качества, содержание и отношения разнообразных объектов в реальном мире.

Анализируя резервы использования метода наглядного моделирования в развитии математических представлений дошкольников, укажем, что, по нашему мнению, работа педагога и детей с моделями в учебной деятельности может определяться в следующей последовательности:

1) на первом этапе целесообразно использовать метод наглядного моделирования в обучении детей восприятию и анализу разнообразных предметов, живых объектов и явлений окружающего мира и составлению на этой основе описательных, сравнительных и объяснительных рассказов, в создании которых ученики испытывают немало трудностей;

2) в дальнейшем возможности данного метода могут быть расширены путем его применения в процессе ознакомления дошкольников и школьников с определенными ситуациями, понимать и представлять их со слов, показывать руками как процесс, так и результат предметного действия, а затем характеризовать их словесно;

3) на следующем этапе наглядное моделирование может успешно использоваться в такой области учебной деятельности детей, как составление собственных сюжетных игр, сочинение задач, придуманных загадок;

4) с помощью схематического моделирования можно способствовать освоению старшими дошкольниками и младшими школьниками наиболее сложных заданий – текстов-рассуждений, доказательств, опирающихся на некоторые законы элементарной логики.

На данных этапах обучения педагог может использовать методы и приемы, способствующие формированию представлений об арифметических действиях. Так, например, знакомство с действиями «сложение», «вычитание» целесообразно проводить в такой последовательности:

1) учить понимать различные сюжетные ситуации, соответствующие смыслу действий, через задания, требующие адекватных предметных действий с различными совокупностями;

2) знакомить со знаками действия, обучать составлению соответствующего математического выражения;

3) обучать дошкольников вычислительным действиям.

Рассматривая процесс формирования представления детей о сумме чисел, заметим, что с теоретико-множественной точки зрения сложению соответствуют такие предметные действия с совокупностями, как объединение и увеличение на несколько элементов либо данной совокупности, либо совокупности, сравниваемой с данной. В этой связи ребенка учат моделировать на предметных совокупностях все эти ситуации, правильно представлять их со слов, показывать руками как процесс, так и результат предметного действия, а затем характеризовать словесно /4/.

В качестве подготовительных заданий для усвоения смысла сложения предлагаются ситуации, моделирующие объединение двух множеств:

1) на столе 3 морковки и 2 яблока. Возьмите 3 морковки, 2 яблока (наглядность) и положите их в корзину. Как узнать, сколько стало морковок и яблок вместе?

Цель этого задания – подвести к пониманию необходимости выполнять дополнительные действия (в данном случае речь идет о пересчете) для определения общего количества предметов совокупности.

2) на полке 2 чашки и 4 стакана. Обозначьте чашки соответствующим числом кружков, стаканы квадратами. Покажите, сколько их вместе. Сосчитайте.

Цель задания – подвести к пониманию смысла операции «объединение»; обучить переводу словесно заданной ситуации в условную предметную модель. Модель помогает детям, абстрагируясь от конкретных признаков и свойств предметов, сосредоточиться только на количественной характеристике ситуации.

3) в вазе конфеты и вафли. Надо взять 4 конфеты и 1 вафлю, обозначить их фигурками, показать, сколько всего сладостей взято из вазы, и сосчитать.

Цель задания – подвести к пониманию того, что смысл ситуации определяется не словом «взяли», а соотношением между данными и тем, что требуется найти. (Условная предметная модель помогает абстрагироваться от «мешающего» слова «взяли», поскольку показ рукой «всего, что взято», охватывает всю совокупность).

Рассмотрим ситуации, моделирующие увеличение на несколько единиц данной совокупности или совокупности, сравниваемой с данной:

1) у Вани 3 значка. Обозначьте значки кружками. Ване дали еще значки, и у него стало на 2 значка больше. Что надо сделать, чтобы узнать, сколько теперь у него значков? Сосчитайте результат.

Цель данного задания – учить составлять условную предметную модель соответственно ситуации, заданной словесно; соотносить словесную формулировку «на сколько больше» с добавлением элементов.

2) у Пети 2 игрушечных грузовика. Обозначьте грузовики квадратиками. У Пети столько же легковых машин. Обозначьте легковые машины кружками и скажите: сколько потребуется кружков? На день рождения Пети подарили еще 3 легковые машины. Каких машин теперь больше? Обозначьте количество машин кружками. Покажите, на сколько больше?

Цель задания – учить составлять условную предметную модель соответственно ситуации, заданной словесно; соотносить словесную формулировку «столько же» с соответствующим предметным действием; сочетать в последовательных предметных действиях ситуации заданий первых двух видов.

3) в одной коробке 6 карандашей, в другой на 2 больше. Обозначьте карандаши из первой коробки зелеными палочками, карандаши из второй коробки – красными палочками. Покажите, сколько карандашей в первой коробке, сколько во второй. В какой коробке карандашей больше? В какой меньше? На сколько?

Цель данного задания – учить составлять условную предметную модель соответственно ситуации, заданной словесно; соотносить словесную формулировку «на сколько больше» с соответствующим предметным действием в отношении совокупности, сравниваемой с данной.

Аналогичным образом происходит знакомство с действием «вычитание», которому с теоретико-множественной точки зрения соответствуют четыре вида предметных действий:

- 1) удаление части совокупности;
- 2) уменьшение данной совокупности на несколько единиц;
- 3) уменьшение на несколько единиц совокупности, сравниваемые с данной;
- 4) разностное сравнение двух совокупностей.

На подготовительном этапе педагог учит детей моделировать на предметных совокупностях перечисленные выше ситуации, понимать и представлять их со слов.

Подготовительные задания для усвоения смысла действия вычитания могут быть следующие:

1) Удав, отдыхая на полянке, нюхал цветы. Всего было 7 цветов. Обозначьте их кружками. Пришел Слоненок и нечаянно наступил на 2 цветка. Как показать, что случилось? Сколько цветов теперь сможет нюхать Удав?

Цель этого задания – подвести детей к пониманию смысла ситуации «удаление части множества»; учить моделировать ситуацию на условной предметной наглядности.

2) У Жука 6 лапок. Обозначьте количество лапок красными палочками. У Лисицы на 2 лапки меньше. Обозначьте количество лапок Лисицы зелеными палочками. Покажите: у кого меньше? У кого больше? На сколько?

Цель задания – учить составлять условную предметную модель соответственно ситуации, заданной словесно; соотносить словесную формулировку «на сколько меньше» с соответствующим предметным действием в отношении совокупности, сравниваемой с данной.

К знакомству со знаками действий переходят после того, как дети научатся понимать на слух и моделировать все обозначенные виды предметных действий. Знаки действий, как и любая другая математическая символика, – это условные соглашения. Поэтому педагог просто сообщает, в каких ситуациях используется знак «сложения», а в каких знак «вычитания». На первых порах дети слушают педагога и наблюдают за схемой, которой он сопровождает свой рассказ на столе или фланелеграфе. Затем договариваются о заместителях персонажей на основе какого-либо одного признака или нескольких признаков (величины, формы, цвета) и вместе выполняют соответствующие задания.

Таким образом, целесообразно вести детей от предметной модели к схематической, последовательно усложняя методику работы. В начале обучения моделированию разумно предложить детям предметную модель, затем педагог вводит схематическое моделирование, где вместо конкретного, наглядного изображения предметов и явлений используются условные, символические или схематические обозначения. При этом главная задача педагога – научить детей замещению. Дети с помощью педагога учатся обозначать предметы и атрибуты задания заместителями (психологи рекомендуют воспользоваться для этого плоскостными изображениями геометрических фигур разной величины и разного цвета) или принимают предложения педагога, а затем самостоятельно выбирают и располагают заместители на поверхности стола, доски, пола и др.

В дальнейшей работе педагог добивается от детей умения перевести ситуацию, заданную словесно, на язык математической символики и обратно – переводить символическую модель сначала в предметную, затем в словесную, а также учить умению соотносить математическое выражение с сюжетным рассказом.

Итак, под руководством взрослого дети активно овладевают математическим материалом, в элементарной форме анализируют принципы составления текстовой задачи, выявляют их особенности и учатся их моделировать. Все формы использования моделирования – предметное моделирование, предметно-схематическое моделирование, дают положительные результаты в практическом применении, активизируя познавательную деятельность детей.

По своей сути познание рассматривается как процесс моделирования реальности. При этом сенсорные эталоны выступают модельным отражением свойств. Например, геометрические фигуры обобщенно отражают существующие в действительности многообразные формы. Процесс соотношения свойств и эталонов аналогичен установлению связи между реальным и моделируемым содержанием. Ребенок учится соотносить фигуры с реальными формами, выделять форму предмета посредством отнесения к эталону. Поэтому одной из задач воспитателя при формировании у детей геометрических представлений является развитие сенсорного восприятия, а также навыков правильного обследования формы предметов.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.М. Вербенец Освоение средств отношений предметов детьми пятого года жизни посредством моделирования. – Спб., 2002
2. Л.А. Венгер Воспитание сенсорной культуры ребенка. – М.: Высшая школа, 1988
3. А.В.Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1995
4. А. Белошистая Знакомство с арифметическими действиями // Дошкольное воспитание. – 2003, №8, с.13

А.О. ИСКАКОВА

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СВОБОДНОГО ВЛАДЕНИЯ РАЗГОВОРНОЙ ИНОСТРАННОЙ РЕЧЬЮ И ПРАКТИКА ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация

В статье рассматриваются три этапа процесса говорения и понятие «свободное владение иностранной речью». Автор описывает основные характеристики и навыки свободного владения иностранной речью.

Мақалада сөйлеу үрдісінің үш кезеңі қарастырылады және де «шетел тілінде еркін сөйлеу» түсінігі талқыланады. Автор шетел тілінде еркін сөйлеудің негізгі сипаттамаларын және қасиеттерін қарастырады.

Annotation

The article studies the three stages of speaking process and what the concept of a foreign language fluent speaking means. The author

describes the main features and skills of being fluent in a foreign language

Ключевые слова: иностранный язык, говорение, свободное владение, высказывание, разговорная речь, этапы, процесс, навыки, умение, словарный запас, индивид, обучение.

Общеизвестно, что понятие «знать иностранный язык» и «уметь говорить на иностранном языке» не являются синонимами. Утверждение «Он знает английский язык» не равнозначно «Он может говорить на английском языке». Хотя во многих случаях (в большей степени) обучение иностранному языку предполагает объединение этих двух понятий. При таком подходе процесс изучения иностранного языка выглядит достаточно просто: ты осваиваешь грамматику, нарабатываешь определенный словарный запас (вокабуляр), используя этот багаж, ты строишь предложение, которое научишься идеально произносить и ты можешь говорить! Подобный подход отражен в нескольких поколениях учебников по английскому языку, как зарубежных, так и отечественных, которые обучают прежде всего как «озвучить грамматику».

Исследования лингвистов, да и просто здравый смысл показывают, что умение говорить на иностранном языке – это намного больше, чем просто способность строить грамматически правильные предложения и правильно их произносить. Во-первых, разговорная речь предполагает взаимодействие с другим человеком и требует умения владеть речевыми оборотами и речевыми действиями. Кроме того, разговорная речь обычно имеет место в реальное время, в реальной ситуации, когда нет возможности для детального подбора слов, фраз и грамматически выверенных оборотов. В этих обстоятельствах, свободная разговорная речь требует умения сортировать и задействовать весь накопленный словарный запас. Сама природа процесса устной речи предполагает, что грамматические нормы разговорного языка существенно отличаются от норм письменного языка. Следовательно, изучение грамматики письменной речи может оказаться не самым эффективным методом подготовки к речи разговорной. Не удивительно, что обучение устной речи представляет собой довольно сложную задачу для большинства преподавателей иностранных языков. Разговорная речь – это умение и как таковое оно требует постоянного совершенствования и постоянной практики. Фактически, освоение именно свободной разговорной речи является конечной целью изучения любого иностранного языка. Сколько грамматики должен студент, для того, чтобы начать говорить на иностранном языке? Предполагает ли свободное владение устной речью идеальное произношение или же

это совсем не обязательно? Как быстро научиться говорить свободно на иностранном языке? – с подобными проблемами сталкиваются практически все преподаватели иностранных языков. В течение долгого времени мы были убеждены, что умение свободно говорить естественным образом вытекает из знания грамматического строя языка и освоения определенного словарного запаса плюс относительно правильное произношение. Теперь мы знаем, что свободная иностранная речь – это проблема намного более сложная, которая включает в себя владение как определенными навыками, так и определенными знаниями.

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть, что включает в себя понятие «свободно говорить на иностранном языке» и какими навыками должен обладать человек, пытающийся овладеть свободной иностранной речью.

Способность говорить является естественной частью жизни человека, которую он воспринимает как само собой разумеющееся. Как показывают исследования, человек в среднем произносит десятки тысяч слов в день, при этом, не задумываясь о том, что когда-то человечество прошло через долгую борьбу, чтобы приобрести эту естественную и неотъемлемую для современного индивида способность. Мы не вспоминаем об этом до тех пор, пока не начинаем изучать иностранный язык.

Следует подчеркнуть, процесс продуцирования речи имеет место в реальном времени и является линейным. Слова вытекают из слов, за фразами следуют фразы. Точно также, на уровне высказывания (разговорного эквивалента предложения) речь складывается из высказываний, следующих одно за другим, в ответ на высказывания нашего собеседника.

Подобная непосредственная природа разговорной речи, когда одно высказывание зависит от предыдущего, объясняет некоторую ее спонтанность. Это совсем не значит, что высказывания индивида в процессе речи им не контролируются и не планируются, просто время, выделяемое на эти процессы весьма ограничено. Это отличительная особенность разговорной речи.

В структуре говорения психологи выделяют несколько стадий. Первая из них - мотивационно-побудительная часть /2, 16/. В этой части создается только замысел высказывания, а именно: для чего, зачем и что сказать. С. Торнбери называет этот процесс “conceptualization” - концептуализацией рассказа-идеи, когда говорящий выбирает тему и цель высказывания /4,3/. На следующем этапе происходит планирование или формулирование высказывания на уровне рассуждения, что включает в себя выбор грамматических форм, соответствующей лексики и сценария рассуждения. Стратегия и тактика этого выбора зависит от накопленных индивидом знаний и

опыта. На начальном этапе определяются элементы высказывания, и в каком порядке они будут выстроены на финальной стадии. В английском языке, как отмечает С.Торнбери, высказывания, как правило, имеют структуру, состоящую из двух частей: первая часть – это тема, предмет, т.е. то, о чем мы говорим; вторая часть – комментарий или то, что мы хотим сказать об этом предмете /4,3/. И.Н. Верещагина называет этот процесс аналитико-синтетической частью говорения /3,132/.

Третьей стадией процесса говорения является озвучивание высказывания, т.е. внешнее его оформление. С.Торнбери определяет это как артикуляция – articulation. “What has been formulated now needs to be articulated” – то, что сформулировано, должно быть высказано /4,5/. На этом этапе происходит физическое оформление звуков в словесные формы и далее в высказывания, содержащие определенный смысл.

Все названные выше три этапа процесса говорения – концептуализация, формулирование и артикуляция – тесно связаны между собой и, чтобы добиться свободного говорения необходим определенный уровень автоматизма. На этапе формулирования высказывания автоматизм достигается при помощи разговорных клише, которые неоднократно использовались ранее, т.е. повторялись много раз. В этом смысле, говорение как любой другой навык (вождение машины, игра на музыкальном инструменте) требует усиленной практики. У.Райт, известный британский авиаконструктор и летчик-испытатель, делясь своими впечатлениями о первых испытаниях в авиации, сказал: «Умение скорее приходит от многократных повторений одних и тех же несложных упражнений, нежели от выполнения слишком дерзких и сложных, к которым ты еще плохо подготовлен» /4,6/. Эта истина в полной мере относится к практике овладения свободной иностранной речью.

Что же включает в себя понятие «свободно говорить на иностранном языке»? Что мы имеем в виду, когда говорим: «Он свободно говорит на английском языке»? Значит ли «говорить свободно» «говорить быстро»? Безусловно, быстрота речи – один из самых важных факторов свободного владения иностранным языком. Но, на наш взгляд, для того, чтобы собеседник хорошо вас понял, не менее важным фактором свободного владения иностранной речью является умение делать паузы. Когда вы разговариваете, даже на своем родном языке, вы должны делать паузы, хотя бы для того, чтобы перевести дыхание. Даже профессиональные ораторы делают паузы время от времени, чтобы подчеркнуть ту или иную мысль. Но слишком частые паузы, вне всякого сомнения, демонстрируют, так называемого “struggling speaker”, т.е. человека слабо владеющего именно разговорным языком. Таким образом, при оценке уровня

свободного владения иностранным языком частота пауз является наиболее существенной характеристикой, нежели продолжительность этих пауз.

Немаловажным фактором свободного владения разговорной иностранной речью является умение расположить паузы в подходящем месте. Естественно-звучащие паузы/ располагаются между главным и придаточным предложениями,/ или же после группы слов,/ составляющих смысловую единицу. (Вертикальные линии в предложении обозначают правильную расстановку пауз). Неестественные паузы придают речи обрывистый характер, нарушают внутренние смысловые связи высказывания.

Другой существенной характеристикой свободного владения иностранной речью является длина высказывания, т.е. количество слов, произносимых между паузами. Чем большее количество слов успевает говорящий произнести между паузами, тем выше уровень его владения свободной иностранной речью.

Существует практика заполнения пауз, к которой часто прибегают говорящие на иностранном языке и эта стратегия вполне оправдывает себя во время непосредственного общения с собеседником. Наиболее распространенные «заполнители пауз» в английском языке - «uh» и «um». Некоторые неопределенные выражения или вводные конструкции такие как «sort of», «I mean», «you know», «kind of», «actually», «well» также активно используются в практике английского языка для заполнения пауз и создания некоторой «иллюзии беглого английского».

Другой распространенный способ выиграть время для формулировки высказывания – это использование повторений одного или группы слов. В этом довольно коротком высказывании говорящий использует как повторения, так и заполнители пауз (вертикальные линии обозначают короткие паузы): Well what's the/ what's the problem/ I mean this/ this I don't really see I mean it/ how long does it take to get to the/ to get to the station?

Таким образом, процесс говорения состоит из по меньшей мере трех этапов – концептуализации, формулирования и артикуляции. Говорящий на иностранном языке достигает свободного владения им, если эти процессы в определенной степени автоматизированы в результате длительной практики. Использование в процессе говорения некоторых навыков, таких как заполнение пауз, повторение способствует развитию умения свободно говорить на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазашвили А.А. Основы владения устной иностранной речью. –М.,1988.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.— М., 1985.
3. Верещагина И.Н., Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе.— М., 2000.
4. Scott Thornbury. How to teach speaking. Oxford University Press, 2006.

Г.Т. БЕКМУРАТОВА

ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И НАСТАВНИКА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Аннотация

В данной статье представлены разработки лекционных, практических занятий, семинаров и тренингов научно-практического содержания, целью которых является обеспечение профессионально-личностного роста специалистов в вузе.

Бұл мақалада ЖОО-дағы мамандардың кәсіби-тұлғалық жетілуін қамтамасыз ету үшін арналған қолданылған дәріс, практикалық семинар және тренинг сабақтар талдамаларының ғылыми-практикалық мазмұндары көрсетілген.

Annotation

This article presents some of the content of programs, development of applied lectures, workshops, seminars and training of scientific and practical content for professional and personal development of specialists at the university.

Ключевые слова: личностный рост, программы семинаров и практических занятий, задачи наставников, психологические методы.

Одним из основных критериев профессионального мастерства преподавателя считается умение учитывать личностные особенности участников образовательного процесса. Особенности и преимущества деятельности Института повышения квалификации при вузе заключаются в организации практики обмена опытом для специалистов. Кроме того, необходимо учитывать взаимосвязь профессионального и личностного развития. Данными аспектами занимаются подразделения психолого-педагогической направленности.

В КазНПУ им.Абая в 2009 году был открыт первый в Казахстане НИИ психологии, деятельность которого направлена на модернизацию

образовательных функций университета. В НИИ психологии проводится активная работа по внедрению личностно ориентированных инновационных технологий в образовательный процесс. Сотрудники института в течение двух лет изучали психологические условия в студенческих группах, особенности личности, ценностных ориентаций, коммуникативных процессов, учебно-профессиональных мотиваций, психологического здоровья, ролевых ожиданий. В НИИ психологии КазНПУ им. Абая разработаны и проведены лекционные занятия, семинары, практикумы и тренинги научно-практического содержания для обеспечения профессионально-личностного роста специалистов в вузе.

Актуальность программ, обеспечивающих личностно-профессиональный рост для всех участников образовательного процесса, с другой стороны, также обусловлена меняющимися социально-экономическими условиями. Многие хотят иметь высокое качество жизни, но не представляют, какие интеллектуальные и физические усилия нужно затратить на приобретение профессии, позволяющей обеспечить высокий уровень комфорта. В связи с этим многие абитуриенты не готовы соответствовать новым академическим требованиям, которые им предъявляет система высшего образования. Современный педагогический вуз, совершенствуя психолого-педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе, может обеспечивать повышение социальной, психологической и профессиональной компетентности субъектов образования. В связи с этим возникают новые функции и задачи наставников и ППС педагогического вуза.

Функции *академического консультанта* связаны с консультированием студентов по вопросам использования образовательной среды университета в плане профессионального развития и деятельности по образованию и нормативно-регламентирующему обеспечению образовательного процесса, а также с выбором индивидуального образовательного маршрута.

Тьютор должен помочь сориентироваться студентам в содержании предметной области, включенной в сферу их интересов, проконтролировать выполнение ими учебных заданий, провести при необходимости консультации со студентами. Также тьютор помогает студентам организовать работу в группах, дает рекомендации по использованию в обучении информационно-коммуникационных технологий и др.

Наставник образовательной программы обеспечивает преемственность учебных курсов и ориентирует преподавателей и студентов, чтобы освоение учебных предметов и практической деятельности «работало» на подготовку курсовой или выпускной квалификационной работы студента.

Таким образом, работа академического консультанта, тьютора, наставника образовательной программы в большей степени направлена на повышение качества образования /1/.

Появление новых ролей преподавателей в условиях Болонского соглашения требует переосмысления целей, содержания и форм деятельности наставников студенческих сообществ. В связи с изменениями, которые происходят в образовании, институт наставничества становится другим. Необходимо отойти от довольно распространенного понимания наставника как классного руководителя студентов 1–2 курса, так как проблемы возникают у студентов не только младших курсов, но и старших. Если у первокурсников возникают трудности, связанные с адаптацией в вузе, выбором индивидуального образовательного маршрута, то у студентов старших курсов появляются проблемы, связанные с прохождением практики, трудоустройством. Поэтому педагогическое содействие студентам в решении проблем необходимо не только студентам младших курсов /1/.

Позиция наставника по отношению к студентам разных курсов будет меняться. По мере развития и активизации деятельности органов студенческого самоуправления и других студенческих сообществ роль наставника будет заключаться, прежде всего, в поддержке инициатив студентов. Также в связи с тем, что содержание проблем студентов разное, меняется форма работы наставника с сообществом. Меняются и требования к тем, кто непосредственно взаимодействует со студенчеством, формирует атмосферу вузовской жизни, создает социокультурное образовательное пространство, в условиях которого решаются современные задачи воспитания.

Среди задач современного образования также можно выделить создание условий для повышения конкурентоспособности личности, обеспечение профессиональной и социальной мобильности, формирование кадровой элиты общества, основанной на свободном развитии личности. В соответствии с этими целями наставнической деятельности являются сплочение коллектива, формирование профессиональных качеств студентов и наставников, потому что именно в коллективе создаются оптимальные условия для реализации личностного потенциала и развития способностей (коммуникативных, организаторских, аналитических). Это возможно при использовании активных форм работы: тренинговых занятий, деловых игр, групповых дискуссий.

Формируя профессионально важные качества студентов, наставник должен помочь студентам организовать их собственную учебную (познавательную, творческую) деятельность, научить студентов ставить цель, планировать свои действия, выбирать средства и способы ее достижения. Кроме этого, на первых этапах сплочения коллектива наставник сам организует мероприятия и деловые игры, постепенно он привлекает к этим делам студентов-активистов и в конце учебного года может поручить им

ответственные задания. Тем самым наставник способствует развитию у студентов таких качеств, как целеустремленность, коммуникативность, самостоятельность, инициативность, организованность, дисциплинированность, взаимопомощь.

Изучая психические особенности студентов, наставник выявляет главные мотивы поведения и деятельности как отдельных студентов, так и подгрупп, которые образуются в академической группе. Это позволяет ему выстраивать со студентами благоприятные взаимоотношения и создавать условия для их самоутверждения. Необходимо именно на первых курсах пробудить у студентов интерес к учебе: для этого им надо показать интересные стороны как отдельных предметов, так и будущей специальности в целом

Решение этой наставнической задачи многогранно. Оно предполагает и личную форму воспитательных приемов (беседы, лекции, организацию встреч с авторитетными специалистами, с лучшими преподавателями и т.д.)

В данной статье предложено содержание некоторых программ практических занятий Научно-исследовательского института психологии КазНПУ им. Абая. Способы реализации содержания программ варьируются в зависимости от особенностей собравшейся группы. Преимущества работы в группе позволяют участнику выполнять задания и моделировать возможности партнерских взаимодействий. Такой опыт в образовательном пространстве уникален для каждой группы и является важным как для профессионального, так и для личностного развития. Одно из отличий групп с преподавателями от других групп (например, с участниками, не имеющими или получившими сравнительно небольшой педагогический опыт) в том, что преподаватели могут сопоставлять свои способы в обучении с новыми возможностями, приобретенными в процессе психологического практикума. Этические стандарты ведения психологических занятий также следует учитывать при организации занятий в группе. Многие глубинные личностные процессы, возникающие при воздействии психотехник, деструктивно влияют на развитие, если протекают в группе людей, с которыми человек взаимодействует повседневно, предъявляя при них другие социально-психологические роли и статусы. Вышеупомянутые виды психотехник оказывают влияние, даже если участник не объявляет вслух, например, о полученных результатах теста. Таким образом, при подборе методик для программ следует согласовывать многие факторы расстановки приоритетов в группе. Это предполагает некоторые отступления от заданного плана программы и вариационные части в подготовке программы психологического тренинга /2,3,4,5/. Приведем в качестве примера программу одного семинара-тренинга, который состоит из следующих этапов:

Знакомство, организационная часть. 1.Выявление запросов группы. Метод: *Интерактивное обсуждение, запись предложенных и согласованных*

вариантов (маркером на листе бумаги А3/А2) для создания наглядного образа

2. Предоставление информации по предложенным пунктам.

Метод: *Обсуждение, выяснение общеизвестных для группы сторон данного вопроса. Предоставление ведущим для обсуждения теоретических данных с классическими примерами проявления изучаемым вопросам. Решение практических заданий и моделирование ситуаций по тематике. Ознакомление участников с различными подходами и решениями школ и направлений в психологии.*

Взаимодействие преподавателей и студенческих групп, методы активизации внимания на занятии, особенности построения учебного материала и стиль управления группой /2,4,5,6/.

3. Практическое задание для самопознания.

4. Практическое задание для самопознания

5. Дополнительная информация по появившимся запросам.

Завершение занятия: Обсуждение и обратная связь, ответы на индивидуальные вопросы.

Игра-проект для педагогов

Основной целью этой игры является развитие у педагогов умения «действовать» интеллектуально и практически, т.е. решать задачи управления деятельностью, понимать особенности процесса развертывания человеческой деятельности, рефлексирова собственный опыт.

Основные задачи данного занятия:

- заинтересовать педагогов работой такого рода (важно затронуть «профессиональные» чувства; так, чтобы проектная работа воспринималась как профессионально важная и необходимая);
- помочь педагогам освоить общую технологию создания проектной программы и ее реализации.

Ход игры. При входе в зал каждый участник тянет жребий и становится членом одной из рабочих групп. В зале все рассаживаются общим кругом, но по группам.

После объявления цели работы педагогам предлагается заслушать два небольших сообщения. Первое сообщение имеет идеологически мотивирующий характер. В нем, обращаясь к опыту всего прогрессивного человечества, убедительно доказывается значение тех форм работы с детьми, которые формируют у них свойства Человека-деятеля (человека, ставящего перед собой осознанные и ценностно-окрашенные цели и достигающего их в процессе деятельности). Второе сообщение касается самого понятия «проект» и основных этапов проектной работы. Проектная работа имеет следующие этапы:

постановка проблемы;

формулирование цели проекта и предполагаемого результата;

формулирование задач проекта;

определение основных направлений работы в рамках проекта;

определение этапов работы над проектом;
определение предполагаемых сроков, сметы и конкретных ответственных лиц;
реализация проекта;
оценка полученного результата в свете поставленной цели;
определение перспектив развития проекта.

Участникам сообщается, что им предлагается на семинаре «прожить» большую часть проектной деятельности, а именно те ее этапы, которые касаются собственно планирования. Каждой группе предлагается конверт с практической проблемой, которая реальна для школы, листы бумаги, карандаши, фломастеры.

Участники ставятся в известность о времени работы (приблизительно 40–50 минут), после чего каждая группа должна представить результаты своей работы.

Для проектной разработки можно использовать следующие проблемы.

«Ученики начального звена нашей школы проводят большую часть дня в своих учебных кабинетах или довольно маленьких холлах. Это создает дополнительную эмоциональную и физическую нагрузки, лишает их возможности полноценно отдыхать и переключаться на игровую деятельность. Предполагается, что снять большую часть таких проблем можно было бы за счет создания специальной игровой комнаты».

«У многих государственных и частных школ крупных городов России в настоящее время имеются свои сайты в Интернете. Как правило, они многофункциональны и позволяют решать много задач: рекламных, информационных, формируют общее пространство общения учеников и педагогов школы и т.д. Вопрос создания сайта нашей школы весьма актуален».

«Значительная часть жизни наших детей протекает в школе. В том числе именно в школе они питаются большую часть дня. Не секрет, что многие дети плохо принимают ту кухню, которая, с точки зрения взрослых, является для них оптимальной. В настоящее время актуальной стала проблема изменения системы школьного питания. Как вариант предлагается «шведский стол»».

Можно предложить и другие проблемы, касающиеся оформления территории школы или школьного холла и т.п.

Ведущие семинара, присоединяясь к работе то одной, то другой команды, помогают, стимулируют, объясняют.

После завершения обсуждения проектов группы по очереди получают слово. После выступления каждой группы остальные участники и ведущие задают вопросы, уточняют информацию.

На этом этапе важно, с одной стороны, поддержать людей, показать положительные, творческие моменты их работы, а с другой – помочь всем участникам довести проекты до уровня продуманных, логически выстроенных планов.

Следующим этапом работы является обсуждение игры. Вопросы могут быть следующие: удалось ли прояснить для себя, что такое проектная работа? Есть ли место такой работе в вашей профессиональной деятельности в школе? Появились ли идеи относительно конкретных тем проектов? Имеет ли проектная работа педагогическую ценность и какую?

Очень важно, если участники на собственном опыте убедятся, насколько важно «прожить» какую-либо идею или проблему для того, чтобы сделать ее личностно значимой/7/.

4. Практическое задание для самопознания

5. Дополнительная информация по появившимся запросам.

Завершение занятия: Обсуждение и обратная связь, ответы на индивидуальные вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Царапина Т. П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности Учебно-методическое пособие. –Пермь, 2009
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. –М: Издательство "Ось-89", 1999.
3. Таланов В.Л. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. –СПб., М., 2004.
4. Кочунас Р. Психологические группы теория и практика. –М., 2000
5. Методы современной психотерапии: Учебное пособие / Составители Л.М. Кроль, Е.А. Пуртова. –М., 2000
6. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе. –М., 2003
7. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками/под ред. М.Р. Битяновой. – Питер, 2002.

А.Б. САДЫКОВА

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ В ГРУППЕ – ПРОГРАММЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ НАСТАВНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье представлены программы практических семинаров и тренингов для наставников и студентов. Выделены актуальные вопросы учебно-воспитательного процесса в современном вузе.

Мақалада тәлімгерлер мен студенттерге арналған практикалық семинарлар және тренингтер бағдарламалары көрсетілген. Қазіргі ЖОО-дағы оқу-тәрбие үрдісінің өзекті мәселелері белгіленген.

Annotation

The article presents the program of workshops and training sessions for teachers and students. Identified topical issues of the educational process in the modern university.

Ключевые слова: личностно ориентированные методы, учебно-профессиональная мотивация, групповые процессы в решении учебных и личных психологических вопросов, конфликтология, профилактика девиантного поведения, стрессоустойчивость, психологическое здоровье.

Сегодня главной целью образования становится формирование профессионально и социально компетентной личности, способной к творчеству и самоопределению в условиях меняющегося мира, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию.

Это определяет такие задачи воспитания в высшей школе на современном этапе, как

- глубоко продуманное, оптимальное создание условий для формирования позитивного отношения студента к делу (учебе, работе), к самому себе, другим людям, окружающему миру;
- создание воспитательного пространства, обладающего мощным социализирующим потенциалом, позволяющим личности студента развиваться в гармонии с общественной культурой, реализуя свое Право свободного выбора, добровольности, самостоятельности, приобретения собственного опыта позитивных действий, самоорганизации в социальном окружении, культурной жизни, в становлении своего качества жизни /1/.

Анализ разработанных к настоящему времени концепций воспитания и психологической поддержки позволяет констатировать, что наиболее актуальными проблемами, представляющими значительные трудности в практической реализации любой из концепций воспитательной работы наставником вуза, являются: *определение главных целей и задач воспитания, основных условий организации воспитательной работы, принципов организации воспитательной работы, направленных на становление качества жизни студентов, выделение ее основных направлений.*

В этом контексте особенно важным условием развития личности в университете является наличие концепции воспитательной работы, направленной на достижение главной цели воспитательной работы в вузе: создание условий для самореализации личности,

совершенствования ее гражданского самосознания, содействие становлению компетентной гуманистически ориентированной, академически мобильной, обладающей мировоззренческим потенциалом личности, умеющей создать свое качество жизни /1/.

Согласно специальным обучающим программам для наставников образовательного пространства СНГ постепенно складывается система социально-психологических знаний, умений и навыков, которыми должен владеть наставник. Перечислим для примера психолого-педагогические компетенции, предложенные в программе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Школа кураторов: психолого-педагогические основы сотрудничества студентов и кураторов вуза» Благовещенского государственного педагогического университета.

Слушатель, освоивший программу, должен: обладать профессиональными компетенциями, включающими в себя способность создания условий для *целостного развития и социализации студентов*.

Владеть: *навыками организации воспитательной работы со студентами; основными формами и видами организации внеучебной работы.*

Уметь: *использовать в процессе воспитания интерактивные, ролевые и деловые игры, психологические и коммуникативные тренинги; формировать коммуникативное пространство в студенческой группе; формировать внутригрупповые правила и нормы; выявлять и формировать ядро группы.*

Знать: *Психолого-педагогические смыслы работы наставников в студенческой группе; педагогические технологии работы со студенческой учебной группой; основные тенденции развития воспитательной деятельности в профессиональной школе /2/.*

В НИИ психологии проводится активная работа по внедрению личностно ориентированных инновационных технологий в образовательный процесс. Сотрудники НИИ психологии КазНПУ им.Абая разработали программы курсов и проводили занятия для наставников вуза. Статья содержит программы тренинговых занятий и практических семинаров, тематические направления которых были выбраны наставниками на занятиях. Семинары и тренинги отражают следующие стороны работы ППС со студенческими группами:

- личностно ориентированные методы в образовании;
- учебно-профессиональная мотивация;
- групповые процессы в решении учебных и личных психологических вопросов;
- конфликтология;
- профилактика девиантного поведения,
- стрессоустойчивость и психологическое здоровье.

Важно помнить, что применение методик для работы в студенческих группах нужно осуществлять лишь после того, как наставник сам их проходил, и при условии, что для себя воспринял их эффективность, поскольку внутренняя готовность способствует эффективности психологических личностно-ориентированных методов.

Краткое содержание программы тренинговых занятий «Определение учебно-профессиональной мотивации в группе. Ролевое поведение, конфликты и сценарии социальных отношений».

Можно выделить следующие социально-психологические направления работы с групповыми процессами: ролевые, учебно-профессиональные предпочтения и конфликтология.

Понятие успешной карьеры связывается, прежде всего, с успешным профессиональным самоопределением. Одной из популярных в психологии является теория профессионального самоопределения Д.Сьюпера /3/. В ней девять основных положений. Одно из них гласит: удовлетворённость работой (а во многом и жизнью в целом) зависит от того, в какой мере человек находит адекватные возможности для реализации своих способностей, интересов и свойств личности в профессиональной ситуации, что в значительной степени определяется возможностью играть ту роль, которая считалась подходящей на стадии профессионального развития. В теории Сьюпера утверждается, что важнейшей детерминантой профессионального пути человека является его представление о своей личности – так называемая "профессиональная Я-концепция", которую каждый человек в жизни воплощает в серию карьерных решений. Профессиональные предпочтения и тип карьеры – это попытка ответить на вопрос: "Кто я?". При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

Д.Сьюпер выделил четыре типа карьеры, которые зависят от особенностей личности, образа жизни, отношений и ценностей человека. Основанием это классификации является показатель стабильности карьеры.

1. Стабильная карьера характеризуется продвижением, обучением, тренировкой в единственно постоянной профессиональной деятельности.

2. Обычная карьера – наиболее распространенная – совпадает с нормативными стадиями жизненного пути человека, включая кризисы.

3. Нестабильная карьера характеризуется двумя или несколькими пробами, причём смена профессиональной деятельности происходит после определённого периода стабильной работы в предыдущей профессиональной сфере.

4. Карьера со множественными пробами характеризуется изменением профессиональных ориентаций в течение всей жизни.

При характеристике типа карьеры принимается во внимание как последовательность, частота и длительность избираемой профессиональной деятельности, так и достигнутый уровень профессионального мастерства/3/.

Большое индивидуальное своеобразие внутри типов профессиональных карьер, которое мы наблюдаем в жизни, во многом определяется личностными особенностями. По мнению В.А. Петровского /4/, развиваясь как личность, человек формирует и развивает собственную природу. Он присваивает предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой, т. е. человек вступает в мир четырех "миров": "Природа", "Предметный мир", "Мир другого", "Я сам". Развитие личности, по мнению В. А. Петровского, есть становление особой формы целостности, которая включает в себя четыре формы субъектности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения, субъекта самосознания.

На основе этих сведений можно предложить упражнение с ценностными ориентациями. Далее его можно сравнить с ролевыми предпочтениями в группе и рабочей мотивацией.

4 субъекта

Субъект Витальный (Природа).

Субъект Деятельности ("Предметный мир").

Субъект Общения ("Мир другого").

Субъект Самосознания ("Я сам").

Класс ценностей жизни и карьеры Д. Сьюпера/3/:

Максимальное использование способностей	Достижения	Продвижения	Эстетические
Альтруистические	Авторитарные ценности (Власть)	Автономность	Творчество
Экономическое вознаграждение	Реализация своего стиля жизни	Развитие личности	Физическая активность
Престиж	Риск	Социальные взаимодействия	Социальные отношения
Возможности изменчивости	Комфорт	Культурная идентификация	Физические достижения
Экономический успех	Отдых	Достаток	Условия работы как ценность

Задание: выстроить ценности по иерархии, затем распределить потребности по 4 субъектам.

Виды мотивации в работе и потребности

На основе анализа и обобщения исследований Герцберга и ряда других авторов два английских учёных – М. Вудкок и Д. Фрэнсис – построили таблицу, помогающую полнее использовать идеи мотивации для стимулирования эффективного трудового поведения /5,6/.

Регуляторы мотивации		
1. Рабочая среда	2. Вознаграждение	3. Чувство безопасности
Рабочее место	Зарплата и другие выплаты	Опасение стать лишним
Уровень шума	Выходные	Ощущение своей принадлежности к организации
Фоновое звучание	Дополнительные выгоды	Уважение и одобрение окружающих
Эргономика	Система медобслуживания	Приемлемый стиль управления
Столовая	Социальные проблемы	Отношения с окружающими
Дизайн		Осведомленность о том, как в организации обращаются с работниками
Удобства		
Чистота		
Физические условия работы		
Главные мотиваторы		
4. Личностное развитие	5. Чувство причастности	6. Интерес и вызов
Ответственность	Владение информацией	Интересные проекты
Экспериментирование	Консультации	Развивающий опыт
Новый опыт	Совместное принятие решений	Возрастающая ответственность
Возможности для обучения	Коммуникация	Обратная связь с продвижением к цели
	Представительство	

С учетом сведения об основных видах мотивации к работе и индивидуально-типологических особенностях /5,6,7,8/ предлагается список мотивов к учебно-профессиональной деятельности:

1. Знания профессионального характера, компетентность.

2. Возможности развития. 3. Признание коллег, благоприятные отношения. 4. Материальное вознаграждение. 5. Власть. 6. Свобода волеизъявления. 7. Выход эмоциям, общение. 8. Комфортабельные условия, оборудование. 9. Карьера, развитие дела. 10. Свободное время.

Задание для участников: в группах или индивидуально выбрать те виды мотиваций, которые наиболее отражают рабочую мотивацию каждого участника, сравнить их с деловыми ролями. Для определения направленности ролей в группе можно воспользоваться тестом «Диагностика функционально-ролевых позиций в управленческой команде» /7/ или методикой «Определение деловых ролей членов организации» /6/.

Характеристика ролей в управленческой команде

II формирова- тель	Управленческая команда	I председа- тель
IV оценщик идей		III генера- тор идей
V организатор группы		V организатор работ
VIII завершитель		VII исследова- тель ресурсов

Управленческая команда будет эффективной, если все эти роли будут представлены в группе, чтобы члены группы взаимно дополняли друг друга (иногда один член группы может играть две и больше ролей)/7/.

Роль. предполагает социальную реализацию значимых личностных качеств и всегда связана с эмоциями и личностным смыслом (коннотатом). Выбор социальных ролей зависит от особенностей групповой структуры, целей задач группы, понимания групповых ожиданий, установок. Для нашего исследования также важно, что творческие или стереотипные формы познания зависят от сложившегося стиля управления (авторитарного, демократического, либерального, попустительского). Умение адекватно применять стили управления стимулирует развитие творческой личности в образовательном пространстве. Описывая значительное число исследований разных авторов, Р.Бернс указывает на то, что негативное отношение к себе часто ведёт к негативному отношению к окружающим, проявляющемуся в том числе и в авторитарном стиле общения. Творческие успехи чаще возникают у тех, кто обладает позитивной Я-концепцией, которую можно приравнять к позитивному отношению к себе, самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности /8/.

Понимание своей роли и значимости определяет компетентность человека в развитии. Человек, наделенный полномочиями, обладает чувством самоэффективности, или личной компетентности. Он считает, что обладает

не только необходимыми навыками и способностями, но и уверенностью в успешном осуществлении работы. Спрейцер подчеркивает, что наделенные полномочиями участники более склонны к новаторству, оказывают благотворное влияние на организацию и эффективно выполняют свою работу. Они чаще ставят под сомнение и подвергают критике традиционные ролевые ожидания, а не слепо следуют им. Этому же способствуют и стадии развития группы и информированность человека о своей роли и её потенциале. Из вышесказанного можно сделать вывод, что понятие групповой структуры неразрывно связано с распределением групповых ролей среди участников группы/9/.

№	Основные стадии развития группы	Этапы освоения ролей
1.	Знакомство участников друг с другом и тренером	Групповые ожидания в отношении определенной позиции
2.	Стадия агрессии (фрустрационная)	Сообщение об ожиданиях
3.	Стадия устойчивой работоспособности	Субъективно воспринимаемые ожидания в отношении роли
4.	Стадия изменения или распада группы	Реальное ролевое поведение

Таким образом, для реализации возможностей групповой работы как основной формы в учебно-воспитательном процессе в вузе необходимо знать и уметь применять сведения о конфликтах, их причинах, сценарных и ролевых эффектах группового взаимодействия.

В целом в качестве источников претензий (у одного из участников к другому или в случае взаимных претензий) выступают противоречия, которые возникают там, где есть:

1. Рассогласования ценностных ориентаций по нравственным нормам, взглядам, убеждениям;
2. Рассогласования ожиданий и позиций;
3. Рассогласование знаний, умений, способностей, личностных качеств;
4. Рассогласования в понимании, интерпретации информации;
5. Рассогласования оценок, самооценок (в отношении себя и ситуации у каждого из участников они могут быть адекватными, заниженными или завышенными и не совпадать);
6. Рассогласования физических, эмоциональных и других состояний;
7. Рассогласования целей, средств, методов деятельности;
8. Рассогласования функций управления;
9. Рассогласования экономических, технологических и других процессов /10/.

Рассмотрим некоторые **типовые поведенческие сценарии и формы эффективной коммуникации** /11/.

В поведении многих людей есть повторяющиеся, излюбленные сценарии. Причина их появления в том, что все мы, живя в социуме, ограничены определенными условностями и нормами этикета и не всегда получаем на наши поступки ожидаемую реакцию.

Поведенческий сценарий – это усредненный вариант поведения человека, в котором сочетаются его естественные желания и действия с нормами внешнего мира. В большинстве случаев защитные сценарии появляются на подсознательном уровне и дают нам возможность заглянуть за ширму этикета и понять скрытые потребности, а также слабые стороны человека, чтобы выяснить, в каких психологических стимулах и сигналах он нуждается и как правильно строить с ним отношения, настраивать и осуществлять влияние. При этом **важно оценивать фактор повторяемости, навязчивости сценария**. Чем он типичнее, тем более значим для человека – это обязательно стоит учитывать. Один-два раза появившуюся тему в разговоре ни в коем случае не надо считать сценарием и делать какие-либо выводы.

Сценарии представить по схеме: описание, деструктивная и конструктивная реакция.

- *Сценарий: "Ни на что не хватает времени / Такая нагрузка / Все на мне"*
- *Сценарий: "Все пропало / Никто меня не понимает"*
- *Сценарий: "Все они (начальники, обеспеченные люди и т.п.) — ... (ругательное слово — проходимцы, идиоты и т.п.). Не хочу с ними иметь ничего общего".*
- *Сценарий: "У меня все равно не получится. Заранее извините..."*
- *Сценарий: "Да разве могут (умеют)..."*
- *Сценарий: "То ли дело мы тогда... / В наши годы..."*
- *Сценарий: "Я и так все знаю (зачем мне еще чему-то учиться, да и кто меня может чему-то научить?) / Ну что тут может быть нового?!"*
- *Сценарий: "Только о деле..." /11/.*

Сценарное поведение связано также с характерологическими особенностями, определенным ожидаемым, прогнозируемым типом поведения.

Задание для участников семинара-тренинга может быть следующим: «Предлагаем рассмотреть две типологии конфликтных личностей и сравнить их с известными Вам сценариями и деловыми ролями. Какие из них совместимы между собой и как это можно применять в учебных группах? /10,11/.

Как возникают конфликты

Специалисты (Монина, Лютова) /10/ выделяют 4 стадии прохождения конфликта:

1. Возникновение конфликта (появление противоречия);
2. Осознание данной ситуации как конфликтной хотя бы одной из сторон;
3. Конфликтное поведение;
4. Исход конфликта (конструктивный, деструктивный, замораживание конфликта).

Конфликтогены

Наблюдения показывают, что 80% конфликтов возникает помимо желания их участников. Происходит это из-за особенностей нашей психики и того, что большинство людей либо не знает о них, либо не придает им значения /10/.

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые конфликтогены. Слово это означает «способствующие конфликту».

Схема возникновения конфликта. Первый конфликтоген часто появляется ситуативно, помимо воли людей, а дальше вступает в действие эскалация конфликтогенов.

Схема показывает, что для предотвращения конфликтов надо как-то прервать цепочку конфликтогенов. Отсюда непосредственно вытекают первые два правила из числа приводимых ниже.

Правила бесконфликтного общения

Правило 1. Не употребляйте конфликтогены.

Правило 2. Не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген.

Правило 3. Проявляйте эмпатию к собеседнику.

Правило 4. Делайте как можно больше благожелательных посылов.

Первопричины конфликта

Типы конфликтогенов

Два первых правила бесконфликтного общения легче выполнить, когда знаешь, что может послужить конфликтогеном. Этому способствует их классификация.

Большинство конфликтогенов можно отнести к одному из трех типов.

Стремление к превосходству

В данном случае имеют место прямые проявления превосходства, снисходительное отношение, хвастовство, категоричность, навязывание своих советов, перебивание собеседника, утаивание информации, нарушения этики, намеренные или преднамеренные, подшучивание, обман или попытка обмана, напоминание о какой-то проигрышной для собеседника

ситуации, перекладывание ответственности на другого человека, просьба одолжить деньги.

Проявления агрессивности

Ситуативная агрессивность возникает как ответ на внутренние конфликты, вызванные сложившимися обстоятельствами. Это могут быть неприятности (личные или по работе), плохое настроение и самочувствие, а также ответная реакция на полученный конфликтоген.

В психологии это состояние называется **фрустрация**. Оно возникает вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующей достижению цели. Защитные реакции при фрустрации проявляются в агрессивности. Фрустрация нередко становится причиной неврозов.

Следует отметить, что конфликтогены типа «стремление к превосходству» и «проявление эгоизма» можно также отнести к некоей форме агрессии – скрытой агрессии. Ибо они представляют собой посягательство, хоть и завуалированное, на достоинство человека, его интересы.

В силу эскалации конфликтогенов скрытая агрессия получает отпор в виде явной, более сильной агрессии.

Проявления эгоизма

Корнем слова «эгоизм» является латинское «ego», обозначающее «я».

Все проявления эгоизма являются конфликтогенами, ибо эгоист добивается чего-то для себя (обычно за счет других), и эта несправедливость, конечно, служит почвой для конфликтов. **Усиленный эгоизм** – это ценностная ориентация человека, характеризующаяся преобладанием своекорыстных потребностей безотносительно к интересам других людей. Проявления эгоизма заключаются в отношении к другому человеку как к объекту и средству достижения своекорыстных целей.

Развитие эгоизма и превращение его в доминирующую направленность личности в соответствии с нашими культурными представлениями усложняет эффективность коммуникаций /10/.

Развитие конструктивного спора должно иметь три четкие и последовательные фазы.

1 фаза – вводная. "Пострадавший" должен сказать, что хочет спросить. Например: "Я хочу выяснить то-то и то-то. Почему вы поступили так-то и не сделали того-то?"

2 фаза – средняя (собственно спор). Говорите о сути дела, а не вокруг да около. Обязательно отреагируйте на высказанное недоразумение, критику. Изложите свое мнение конкретно и четко.

3 фаза – заключительная, когда принимается решение по вопросу, вызвавшему противоречие. Признайте свою ошибку или докажите обратное. Найдите у другого что-нибудь приятное, положительно его характеризующее.

Следующая практика позволяет также установить индивидуальные особенности и ожидаемые формы реакций на конфликты.

Участникам семинара предлагается пройти тест /6/ и обсудить свои стратегии и сценарные процессы в конфликтных ситуациях.

Упражнение «Достойный ответ» /10/

Цель: Отработка навыка конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.

Содержание: Все участники сидят в кругу. Каждый получает от ведущего карточку, на которой содержится какое-либо замечание по поводу внешности или поведения одного из участников. Все слушатели по кругу (по очереди) произносят записанную на карточку фразу, глядя в глаза соседу справа, задача которого — достойно ответить на этот «выпад». Затем ответивший участник поворачивается к своему соседу справа и зачитывает фразу со своей карточки.

Таблица. Примеры конфликтогенных высказываний

С тобой бесполезно договариваться о чем-либо. Ты все равно все забудешь.	Ты слишком высокого мнения о себе. Ты ведешь себя так, как будто ты самый главный здесь.
Ты как не от мира сего У тебя такой страшный взгляд.	У тебя такой скрипучий голос, он действует мне на нервы.
С тобой нельзя иметь никаких деловых отношений.	Когда я тебя встречаю, мне хочется перейти на другую сторону улицы.
Ты никогда никому не помогаешь	Ты слишком плохо воспитана.
Ты совсем не умеешь красиво одеваться.	У тебя полностью отсутствует чувство юмора.
Почему ты на всех смотришь волком?	Ты слишком много болтаешь ерунды.
Посмотри, на кого ты похожа!	Что ты вечно на всех кричишь?

Когда каждый выполнит задание, то есть побывает и в качестве «нападающего», и в качестве «жертвы», упражнение заканчивается и группа переходит к обсуждению.

Обсуждение: тренер спрашивает участников, легко ли им было выполнять задание, принимали ли они близко к сердцу нелестное замечание о себе. Как

правило, слушатели говорят, что грубые высказывания их не взволновали, потому что они не воспринимали их как направленные конкретно против себя. Затем все предлагают различные варианты конструктивного поиска, который поможет и в реальных жизненных условиях так же воспринимать негативную информацию от партнеров по общению.

План семинара «Суицидальное поведение: способы предотвращения суицида и развитие психологического здоровья в образовательном учреждении»

Правила экологичного использования полученной информации:

- Осознанность в своем отношении, понимании и степени личного участия в получаемой информации.
- Проводя диагностику, консультироваться со специалистами.
- Относиться к ошибкам на семинаре, как к способу получения новых знаний и опыта.
- Выступить на семинаре экспертами, помогать ходу и качеству работы, ответственно выполняя задачи.

Этапы и содержание работы

1. Определить предпочтения в группе через интерактивный опрос:

Какие практические навыки ожидают получить, какие общие знания дополнить?

Раздаточный материал для семинара опубликован в пособии для наставников /12/ и подробнее представлен в источниках /13,14,15,16/.

Раздаточный материал:

Виды и этапы суицида, общие для всех видов параметры.

Особенности поведения определенного возраста.

Признаки, сигналы по различным сферам – социальная, коммуникативная, поведенческая и т.п.

Задание для каждой группы: «Приведите практический пример поведения по каждой сфере».

Образ (имидж), ролевые ожидания и стиль поведения медиатора (ведущего переговоры). Влияние речи, внешнего вида, ритма(времени) и

правильного соблюдения дистанции (пространства) на коммуникативные барьеры и выстраивание естественных личных границ.

Задание для каждой группы: «Дайте описание параметров имиджа с примерами».

2. Психологические портреты и прогнозы поведения человека в период суицидального риска.

Раздаточный материал: Описание портретов /12,15/.

Задание для групп: «Дайте описание параметров двух взаимодополняющих портретов» - каждая группа готовит описание по 1 паре.

Схема описания (в раздаточном материале и на доске).

а) Качества, «+» и «-» от 2 портретов;

Описание 1 портрета:

б) внешние и внутренние мотивы;

в) облик, примеры фраз;

г) причины развития и спусковые механизмы к проявлению;

д) влияние на здоровье и тело, описание восприятия границ в кризисе

е) что и как нужно говорить и делать – по 1-2 примера фраз, упражнений, действий.

Описание 2 портрета, с приведением отличий и сходств.

ж) Вопросы слушателей, обратная связь о понимании.

3. Составление текстов и форм поведения в ситуациях суицидального поведения.

Задание для участников: «Записать образ, какой вид суицидального поведения представился. Отметить первое впечатление, и импульс реагировать на какие сигналы?»

Раздаточный материал:

- Влияние внешнего облика, интонаций, подстройки в нужный ритм и саморегуляции на контактность с человеком в кризисном состоянии.

Задание для участников: «Испробовать на себе дыхательные упражнения, технику присоединения по ритму, темпу, отражению в парах»

- Правила Я-сообщений, с примерами /13,14,16/.

- Правила составления аффирмаций /16/.

- Цель перестроить из состояния безысходности и вины в чувство позитивного внимания и ответственности за свою судьбу и желание жить.

Задание для каждой группы: «Выделить в негативном высказывании «мотивы вины», ответить фразами способствующими развитию позитивной ответственности».

4. Применение текста и полученных способов в экстремальной ситуации.

Раздаточный материал: Портреты поведения суицидентов. Рекомендации и формы адекватной реакции.

Задание для групп: «Каждая группа получает по 1-2 портрета, 1 из участников выходит и без оглашения названия изображает тип поведения. Остальные группы должны определить его и подобрать нужную реакцию».

5. Социальная адаптация и реабилитация лиц, склонных к суициду.

Раздаточный материал: Признаки кризиса, мифы, ролевые ожидания, формы реакции на стресс, признаки адаптации /13,14/.

Задание для групп: Ознакомление с раздаточным материалом, возникшие вопросы.

6. Психологическое здоровье: стрессоустойчивость и креативность.

Раздаточный материал:

Взаимосвязь стрессоустойчивости и креативности,

упражнения для саморегуляции,

опросник КОПИНГ-СТРАТЕГИИ/7/.

7. Обратная связь, завершение семинара.

Интерактивный опрос, неоконченные предложения (на доске и в раздаточном материале:

Раздаточный материал: Анкеты.

Анкета

1. Что новое Вы узнали на семинаре о суициде (пункты, примеры)
2. Есть ли малоприменимые, лишние сведения, было ли перенасыщение информацией (опишите причины)
3. Вопросы, на которые не нашли ответа, недостаточно освещены на занятии
4. Что узнали о психологическом здоровье, какие сведения Вы готовы и собираетесь применять на практике (в работе, для личного пользования, научить знакомых)
5. Темы групповых психологических занятий, в которых Вы хотели бы принять участие (для работы, для личного пользования)

№	Тематика и содержание	Объем, в часах и кол-во занятий	Участники: Преподаватели и/или учащиеся

Продолжение можно дописать на оборотной стороне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Царапина Т. П., Ульрих Т.А., Никулина И.В. Эффективная организация кураторской деятельности Учебно-методическое пособие.– Пермь, 2009.
2. www.bgpu.ru/shcoolcurators/ Программа повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Школа кураторов: психолого-педагогические основы сотрудничества студентов и кураторов вуза»
3. Михайлов И.В. Проблема Профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии, 1975 № 5 – с. 110-122.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М., 1998.
5. www.klubok.net/pageid502.html/ Определение и научно-теоретические виды мотивации.
6. Райгородский Д.Я Психодиагностика персонала.– М.,2007.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. –М., 2002.
8. Шкуратова И.П., Габдулина Л.И. Стили общения. Пособие по спецкурсу «Диагностика индивидуальных особенностей общения».– Ростов на Дону, 2000.
9. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга .–Владивосток, 2004.
10. Конфликтология / Под. Ред. А.С. Кармина.– СПб., 1999.
11. www.klerk.ru/boss/articles/34641/ Типовые поведенческие сценарии и эффективная коммуникация. ПЕРСОНАЛ-МИКС. Научно-практический журнал по вопросам управления персоналом.
12. Психологические основы работы наставника в современном вузе Учебное пособие.– Алматы,2011.
13. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах.–М.,2001.
14. www.oksanochka.com/ статьи
15. Стивенс Дж. Приручи своих драконов.– М., 1998.
16. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика. — М.: Эксмо, 2005.

А.С.КОСШЫГУЛОВА

**МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫН ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯНЫ ҚОЛДАНУ
АРҚЫЛЫ ОҚЫТУ.**

Аннотация

Бұл мақалада бүгінгі күні оқытуды ақпараттандыру үрдісіне ерекше көңіл бөлінуде. Оқытудың жаңа ақпараттық технологиялары – ақпаратты оқушыға компьютер арқылы әзірлеу мен тарату үрдісі болып саналады.

В данной статье особое внимание уделено процессу информатизации обучения в настоящее время. Новые информационные технологии обучения являются процессом подготовки и передачи информации школьникам через компьютер.

Annotation

In the given article the main attention is given to the process of information technology in education at present. New information technology of learning is a process of training and information transfer to students by means of computer.

Түйін сөздер: гуманитарлық, мәдениет, қабілет, ақпараттық және оқыту технологиясы, коммуникациялық, компьютер.

Қазақстанның мәдени және экономикалық өміріндегі жетістіктерді, көп жағдайда адамгершілік мәдениеті биік, сонымен бірге, бәсекеге қабілеті жоғары технологиялық экономиканы ғана емес, асқақ рухани құндылықтарды да, қамтамасыз етуге бағытталған жоғары білім беру жүйесін түбегейлі қайта құрумен тығыз байланысты. Бітірушілердің дайындық деңгейіне қойылатын талаптар түрінде белгіленген қоғамымыздың жаңа әлеуметтік тапсырыстары, өз кезегінде, оқу бағдарламаларын өзгертуді, сондай-ақ, оқушылардың алатын білім сапасын көтеру, бүгінгі күнге сай кәсіптік дағдыларды игеруге бағытталған оқытудың жаңа технологияларын енгізуді көздейтіндігі Қазақстан Республикасы жоғары білім беру мемлекеттік стандартының тұжырымдамасында айқын көрсетілген. Бұл білім беру жүйесінің негізіне алынған шығармашылық әрекетінің басқаша методологиясы және ол өзгеше адамгершілік және ерік қасиеттерін қалыптастыруды, адамның рухани дамуын талап етеді, ал мұнда білім беру жүйесінің өзі инновациялық жүйеге айналады.

Қазіргі кезде біздің Республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл теория мен оқу- тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр: білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің жаңа мазмұны пайда болды:

- білім мазмұны жаңа біліктермен, ақпараттарды қабылдау қабілеттерінің дамуымен, ғылымдағы шығармашылық және нарық жағдайындағы білім беру бағдарламаларының нақтылауымен байи түсуде;
- ақпараттық дәстүрлі әдістері ауызша және жазбаша, телефон және радио байланыс қазіргі заманғы компьютерлік құралдарға ығысып орын беруде;
- баланың жеке басын тәрбиелеуде, оның жан дүниесінің рухани баюына, азамат, тұлға ретінде қалыптасуына көңіл бөлінуде;

- жоғарғы оқу орындарында, отбасы мен қоршаған әлеуметтік ортаның тәрбиесіндегі бірлігіне ұмтылыс жасалуда;

- қоғамдық біліммен бара- бар технологияның кеңінен қолданылуына және ғылымның роліне мән берілуде/1/.

Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгермейінше сауатты, жан-жақты маман болу мүмкін емес. Жаңа технологияны меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және де басқа көптеген адами келбетінің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі. Қазіргі заманғы оқыту технологиялары педагогикалық және психологиялық ілімдер негізінде жасалған дамытушы, тұлғалық бағдарлы, мақсатты технология болып табылады. Адамзат дамуының жаңа кезеңіне жаңа білім беру жүйесі, жаңа оқыту жүйесі, жаңа білім беру философиясы және жаңа білім үлгісі сай келуі тиіс.

Оқу процесі көп уақыттан бері техникалық және технологиялық мәселелерді қамтиды. Оқушы еңбегін жетілдіріп, оның тиімділігін арттыратын көрнекілікке ұмтылу, әр түрлі құралдарды қолдану білім жүйесі пайда болғаннан бері іске асып келеді. Дегенмен қазір ғылыми-техникалық заманда технология мәселелері өте үлкен мәнге ие болуда.

Бұл ерекшеліктерді оқыту технологиясының дамытушылық қызметі сияқты өзіндік ерекшелігімен толықтыруға болады. Технологияның бұл сипаты оқыту барысында жеткілікті дәрежеде көрінбейді, бірақ жаңа технологияның маңызды белгісі болып табылады.

Оқыту мен тәрбиелеуді технологияландырудың келесі бір әдіснамалық бағдары іс-әрекеттік ықпал болып табылады, себебі білім беру процесінің негізі іс-әрекет. Соңғы кезде білім беру жүйесі бөліктерінің-мақсаты, мазмұны, әдіс түрлері мен оқу құралдарының бірлігі туралы түсінік берік қалыптасқан. Қазіргі уақытта жалпы білім қоғамдық қажеттілік қана емес, сонымен қатар, жеке адамның өзіне де қажет, оның қоғамдық мәдени өмірге, кәсіптік еңбекке қатысып, білімін одан әрі жетілдірудің мөлшері болып табылады. Сондықтан да, білім беретін білім мазмұнын жаңарту үшін нақты әлеуметтік жағдайларда дамитын әрбір оқушының талғам тілегін, оның табиғи биологиялық-генетикалық негіздерін, қабілетін, денсаулығы мен психологиялық ерекшеліктерін барынша ескере отырып, жеке тұлғаның шығармашылықпен іс-әрекет ету білу мақсаты басшылыққа алынады.

Оқу процесіндегі мұғалім әрекетінің психикалық әрекет және іс-әрекет тұрғысынан алғандағы сипаты, жұмыс әдісі, ұстанымдары оқытудың мақсаты мен мазмұнына қарай әр алуан болып өзгередіні белгілі. Бұл дамыта оқыту мен дәртүрлі оқытуды салыстырғанда өте айқын білінеді. Мұғалімнің басты міндеті-оқу материалы мазмұнын оқушыға дайын күйде жеткізу, түсіндіру, іс-әрекет үлгісін дайын түрде көрсету емес, оқушымен бірлесе жалпы іс-әрекетті ұйымдастыра отырып, алға қойған міндеттерді түсіну, оларды шешудің тәсілдерін, жолдарын іздестіру. Жалпы алғанда, оқу мазмұнының мақсаты оқушының қабілеттілігі мен табиғи алғырлығын, ынтасын дамыту,

мүддесі мен қызығушылығын жүзеге асыруын қамтамасыз ету, шығармашылық ойын қалыптастыруға қажетті білім, білік және дағдылармен қаруландыру арқылы кез-келген салада қызмет етуге және тез өзгеріп отыратын заман талабына бейімделе алатын түлекті тәрбиелеу.

Оқыту технологиясы деңгейінде оқыту процесінің компоненті айқындалады. Жеке қарым-қатынас жасау кезінде бір теорияға негізделген бірнеше технология ойлап табылуы мүмкін. Өзіндік бағыт дамытушы технологиялардың негізгі тиімділігі интеллектуалдық және эмоционалдылығын – таландылық даму білімді және кәсіптік біліктілікті қалыптастыру білім беру процесінің құндылығын бағалауды қамтамасыз ету, белсенділікті арттыру болып табылады/3/.

Кез келген технология адамның психикалық дамуын анықтайтын деректер, алғашқы себептер туралы түсініктерден пайда болады. Дамудың негізгі жетекші факторларына байланысты технологияларды төменгіше бөлуге болады:

- Психиканың дамуы биологиялық тұқым қуалау арқылы анықталады деп қарастыратын биогендік технологиялар.

- Жеке тұлғаны қалыптасуы адамның әлеуметтік тәжірибесіне, оқып-үйрену нәтижесіне байланысты деп қарастыратын социогендік технологиялар.

- Даму нәтижесі адамның өзіне, тәжірибесіне, өзін-өзі психологиялық жағынан жетілдіруіне байланысты анықталады дегенді жақтайтын психогендік технологиялар.

- Жеке тұлға және оның қасиеттері материя емес деп ұғындыратын идеалистік технологиялар.

Бүгінгі күні оқытуды ақпараттандыру үрдісіне ерекше көңіл бөлінуде. Оқыту үрдісін ақпараттандыру – қазіргі қоғамды ақпараттандыру үрдісінің бағыты болып табылады. Ал, барлық арнайы ақпараттық-техникалық құралдарды (ЭЕМ, аудио, бейнефильм, кино) қолданатын технологияларды тәжірибеде ақпараттық технологиялар деп атаймыз /6/.

Компьютер білім беруде кеңінен қолданыла бастағанда "оқытудың жаңа ақпараттық технологиялары" термині пайда болды. Бұл технологиялар бағдарламалап оқыту идеясын дамыта отырып, қазіргі компьютерлер мен телекоммуникацияның дамуымен байланысты оқытудың жаңа, әлі толық зерттелмеген әдіс-тәсілдерін ашады. Оқытудың жаңа ақпараттық технологиялары — ақпаратты оқушыға компьютер арқылы әзірлеу мен тарату үрдісі болып саналады. Алдымен жаңа ақпараттық технологияларға көшпей тұрып, оқу-тәрбие үрдісіне білім беруді ақпараттандыру мүмкін емес. Білім берудегі жаңа ақпараттық технология дегеніміз — оқу мен оқу-тәрбие материалдарын үйретуге арналған есептеуіш техника құралдарының оқу үрдісіндегі рөлі мен орны.

Мұғалімдер мен оқушылардың еңбегін жеңілдету, оларды пайдаланудың түрі мен әдістері туралы ғылыми білімнің жүйесі екіге бөлінеді.

Оқытудағы жаңа ақпараттық технология аса қажетті мәселелердің шешімін табуға, ой еңбегін арттыруға, оқу үрдісі тиімді басқаруға

негізделген. Жаңа ақпараттық технологияның білім саласына енуі оқытудың мазмұны, әдістері мен ұйымдастыру түрлерін сапалы түрде өзгертуге мүмкіндік береді.

Жаңа ақпараттық технология мүмкіндіктерін пайдаланудың сәйкестігін ескеріп оқыту үрдісіне енгізу сабақты ұйымдастырудың және оқыту әдістерінің өзгеруіне әкеледі. Сондықтан жаңа ақпараттық технологиялар келесі үш нұсқа түрінде жүзеге асырылуы мүмкін:

— "тереңдетілген" технология ретінде (компьютерлік оқытуды жекелеген тақырып немесе тарау бойынша қолдану);

— негізгі технология ретінде (белгілі бір бөлімді оқытқанда қолданатын технологиялардың ең маңыздысы ретінде қолдану);

— монотехнология ретінде (барлық оқыту, оқытуды басқару үрдісі яғни, диагностика, мониторинг компьютерді қолдануға негізделсе).

Жаңа ақпараттық технологияларды пайдаланудағы негізгі мақсаттарға мыналар кіреді:

— ақпаратпен жұмыс жасау іскерлігін қалыптастыру, коммуникативтік қабілетін дамыту;

— "ақпараттық қоғамның" жеке тұлғасын дайындау;

— берілетін оқу материалының көлемін оқушы меңгере алатын деңгейге дейін өсіру;

— зерттеу іскерлігін, тиімді шешім қабылдай білу іскерлігін қалыптастыру.

Концептуалды ұстанымдар төмендегідей:

— оқыту- бұл оқушылар компьютермен қарым-қатынасы;

— компьютердің баланың жеке ерекшеліктеріне икемделе алуы;

— оқытудың диалог түрінде болуы;

— басқарылуы: мұғалімнің кез келген уақытта оқу үрдісіне өзгерістер енгізе алуы;

— оқушы мен компьютердің өзара байланысы барлық түрде болуы: субъект-объект, субъект-субъект, объект-субъект;

— жеке және топпен жұмыстардың үйлесуі;

— компьютермен байланыс кезіндегі психологиялық ахуалын демеу /4/.

Мектеп оқушыларының білімін жетілдіру мен дамытудағы басты мәселе жаңа ақпараттық технологияны қолдануды қалыптастыру болып табылады. Ол жаңа педагогикалық тұжырымдар мен технологияларды, зертханалалық-зерттеулер практикумдарын, пәнаралық ғылыми-зерттеу және ғылыми-әдістемелік курстық жұмыстарды педагогика және психология кафедраларының ғылыми топтарынан іздестіріп, байланыстыруға бағытталған. Ақпараттық технология ғасыры - өзінің маңыздылығы жөнінде өте әділ, шындыққа негізделген процесс. Демек, бұл әрбір адамның өз мүмкіндігінше білімін пайдалануға кең өріс ашқан технология құралдарымен жұмыс істеуге мүмкіндік туғызған ғасыр болды. Бұған қоса ақпарат технологиясын пайдалану – қоғам прогресін дамытуға әрбір адамның ақпараттық технология құралдарын меңгеріп, оның әлеуметтік, мәдени және

өркениеттілік құрылымын мәдениеттілігі, жете түсінуіне әсері қандай деген заңды сұрақ туады. Бұл жаңа технология негізінде ақпарат құралдарын жете меңгерген жас кадрлардың қолынан келетін және оны іске асыра алатын жаңа технологиялық процесс.

Ақпараттың – компьютерлік революция басталғаннан кейін заман талабы күрт өзгереді. Алайда, революция – компьютердің технологиялық механизімімен қазіргі коммуникациялық құралдардың толық жарактандырылған техникасына тікелей байланысты. Демек, бұл технологизациялау компьютерлік дамудың ең алғашқы даму кезеңіне тән құбылыс. Қазір бұл мүлде басқаша көрініс тауып отыр. Ақпараттық технологияда білім факторы ғылым болып табылады. Өз кезегінде ол ақпарат технологиясы арқылы өндіргіш күштердің, оған қатысты өндірістік қатынастардың түбегейлі өзгерісіне түсінуі әсер етеді.

Электрондық оқулықтарды қолдану кезіндегі ой-әрекеттер мен операциялар жасау жұмыстары оқушылардың ақылының даму дәрежесін анықтайды. Оқушылар алған білімдерінің негізінде өз бетінше компьютермен қарым-қатынасына болуы, қалаған нәтижесін жолын тауып орындауға жаңа білім алудың көзін іздеуге икемделеді /3/.

Электрондық оқулықтарды оқыту процесіне енгізу қажетті жаттығу жұмысының ауқымын кеңейтеді және ол оқушылардың дербес, өз бетінше жұмыс жасау барысында өтіледі, сондай-ақ, рецептивтік дағдының қалыптасуына, жазбаша қарым-қатынас жасау дағдысы қамтуға мүмкіндік береді.

Ақпараттың – коммуникациялық технологияны қолдану кезінде мынандай диалог қолданылады – «Адам – компьютерлік орта». Осы түсінікке қарап біз ақпараттандыру, компьютер және интернет технологиясының барлығы байланысты екенін көреміз.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының жалпыға міндетті стандарты.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы.
3. Донской М. Интернет и пользовательский интерфейс // Мир Интернет-1999, №8.
4. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование, 1994, №1.
5. Нурғалиева Г.К., Джусубалиева Д.М., Макатова Ж.А., Тажигулова А.И., Кудабаева.Г.С. Современные информатизационные технологии профессионального обучения. –Алматы, Изд «Бастау», 2000.
6. Иванова В.Г. Основы положений теории интереса в свете проблемы отношений человека. –М, 1980.

Информатика және білім беруді ақпараттандыру – Информатика и информатизация образования

А. Н. ПИМЕНОВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

Нарастающие темпы информатизации общества выдвигают новые требования к подготовке учителей информатики. Основу эффективной работы любого учителя составляет профессиональная компетентность. Достижение учителем максимального уровня профессиональной компетентности возможно лишь в случае постоянного развития и самосовершенствования педагога.

Қоғамда ақпараттандыру үрдістің қарқынды дамуы информатика пәнінің мұғалімдерін даярлау ісіне жаңа талаптарды қояды. Кез келген мұғалімнің тиімді жұмысының негізін кәсіби құзыреттілік құрайды. Педагогтың жүйелі дамуы мен өзін-өзі жетілдіруі жағдайында ғана кәсіби құзыреттіліктің едәуір жоғары деңгейіне қол жеткізуге болады.

Annotation

Fast-growing informatisation of our society has led to the necessity in preparation of Information Technology teachers. The effective work of any teacher is based on professional competence. The achievement of teachers' highest level competence is possible only in the course of constant skills development and teachers' self-perfection.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная компетентность учителя, профессиональная компетентность учителя информатики, информационная компетентность, ИКТ-компетентность, структурные компоненты профессиональной компетентности учителя информатики, этапы формирования профессиональной компетентности.

Современный этап развития образования характеризуется постоянным увеличением требований к его качеству, к соответствию образовательных результатов запросам современного общества. Проблема перехода к новым образовательным результатам является глобальной и общей для многих

стран. Для России такой переход осложнен еще и тем, что модернизация образования и ориентация на новые образовательные стандарты осуществляются параллельно с изменениями, происходящими в социально-экономической сфере жизни общества.

Проведение исследования и опыт практической работы в педагогическом вузе позволяют сделать вывод о том, что в условиях высокой динамичности российской системы образования, ее включения в мировое образовательное пространство качество профессиональной деятельности учителя зависит от уровня сформированности его профессиональной компетентности, обеспечивающей достижение стратегических задач в профессиональной деятельности. Сегодня наиболее актуальной будет интеграция фундаментальных профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практическим исследовательским подходом к решению многих образовательных задач. То есть в рамках профессиональной подготовки педагогов важно воспитывать в обучающихся стремление профессионально расти и искать инновационные, нестандартные пути решения профессиональных вопросов, в том числе и с использованием информационных технологий.

Изучение структуры и содержания профессиональной деятельности педагога с целью определения необходимого уровня его профессиональной компетентности как основы эффективной работы в современных условиях является достаточно актуальной задачей, вызывающей интерес многих ученых и исследователей.

В психолого-педагогической литературе массовое использование термина «компетентность», заменившего понятия «квалификация» и «профессионализм», началось сравнительно недавно. Так в конце 1960 – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной литературе зародилось специальное направление – компетентностный подход в образовании. В 60-80-е годы в отечественной педагогической мысли разрабатывались научно-педагогические основы подготовки учителя (В. К. Розов, В. А. Сластенин, Б. Г. Ананьев, А. Г. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов). К профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80-90-х годах XX столетия.

Как показывает изучение литературы, исследования данного понятия и его характеристик ведутся в разных направлениях. В общем виде в педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к труду; мера включения человека в деятельность; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.

Так, например, В. С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения». Э. Ф. Эсер и О. Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. А. К. Маркова подразумевает под компетентностью определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции /1, с. 83/. Для В. Г. Зазыкина и А. П. Чернышевой компетентность – это наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки/2, с. 16/. По мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и Е. Н. Шиянова профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность/3/. Трактовка понятия «профессиональная компетентность учителя» стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д., и до сих пор нет однозначного ее определения. При этом словосочетания «профессионально-педагогическая компетентность», «профессиональная компетентность учителя», «профессиональная компетентность педагога», «педагогическая компетентность» относят к одному синонимическому ряду. По мнению В. А. Адольфа, «профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» /4, с. 118/. А. К. Маркова определяет профессиональную компетентность учителя как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами»/5/. Д. С. Савельев под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи [6, с. 18]. А. П. Акимова трактует профессиональную компетентность учителя как сумму знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, - в узком смысле слова и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком /7/. В. Р. Веснин под профессиональной компетентностью понимает «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям» /8, с. 59/.

В. Ю. Кричевский приводит основные признаки понятия компетентности: наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности /9, с. 67/.

Профессионально-педагогическая компетентность у Е. В. Поповой – это максимально адекватная пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющих достичь качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся/10, с. 20/. По мнению Ю. В. Варданян, Н. Е. Костылевой, профессионально-педагогическая компетентность представляет собой сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции социально-педагогического опыта, психических состояний и свойств личности, теоретических знаний специалиста, практических умений и значимых качеств личности, обуславливающих готовность учителя к профессиональной деятельности /10, с. 20/.

В. П. Беспалько и Б. С. Гершунский одними из первых российских экспертов отмечают взаимодополняемость профессиональной компетентности современных специалистов и компьютерной информационной грамотности, подразумевающей обработку различной информации с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Профессиональная компетентность рассматривается нами как приобретенное системообразующее интегральное качество личности, основу которого составляют научные знания об объектах, субъектах, динамике и содержании профессиональной деятельности, общепредметные и специальные умения и навыки, опыт, деловые и личностные качества индивида. То есть это одновременно и специфическое состояние личности, готовой реализовать полученные знания в конкретно заданных условиях практической деятельности, и элемент профессиональной культуры, и основная составляющая профессионализма. При этом деятельность специалиста при решении профессиональных задач должна быть организованной и самостоятельной.

Возвращаясь к вопросу определения профессиональной компетентности учителей информатики можно отметить, что в ее структуре особую роль играют компетентности, связанные с информацией и информационными процессами и технологиями, например информационная компетентность или ИКТ- компетентность.

Так, информационная компетентность понимается нами как способность личности ориентироваться в потоке информации, как умение работать с ее различными источниками, с помощью различных технических средств находить и выбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, анализировать, а также как умение на основе полученного знания конкретно и эффективно решать возникающие профессиональные и

повседневные проблемы. ИКТ-компетентность мы определяем как способность индивида грамотно и творчески использовать информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, в процессе обучения, во время подготовки к занятиям, а также для решения бытовых вопросов. Однако, несмотря на глобализацию информатизации образования, роль учителя информатики в образовательных учреждениях не ограничивается только использованием средств информационно-коммуникационных технологий в своей учебно-методической работе. Рассмотрим базовые, на наш взгляд, структурные компоненты профессиональной компетентности учителя информатики. (таблица 1)

Компонент	Проявление в профессиональной компетентности
Информационный	владение учителем необходимыми знаниями, умениями и навыками: общепрофессиональными знаниями по предмету, знаниями методик преподавания, основ физиологии и психологии в целом и возрастной психологии в частности, знаниями основ педагогики и дидактики, владение педагогическими умениями и навыками; владение навыками обработки информации, знание основ функционирования и применения ИКТ в профессиональной деятельности и повседневной жизни
Деятельностный	умение применять теоретические психолого-педагогические знания в образовательной практике и учебно-методической работе, умение грамотно использовать основные информационно-коммуникационные технологии в профессиональной и повседневной деятельности, экспертная деятельность по исследованию образовательных возможностей новых информационных технологий, создание и совершенствование методических систем обучения, основанных на современных информационных технологиях
Организационный	умение конструировать образовательную деятельность, знание различных образовательных траекторий, знание основ управления ученическим коллективом, реализация основных функций педагогического управления, умение ставить перед коллективом цель и достигать намеченных результатов, повышение мотивации учащихся, обеспечение использования в образовательной деятельности экономически целесообразного набора ИКТ
Коммуникационный	знание основ межличностного общения, умение организовать педагогическое общение, определение

	актуальности и достоверности информации, умение наладить контакт с учащимися, рефлексия, умение работать в педагогическом коллективе, умение взаимодействовать с окружающими, в том числе и с помощью ИКТ, использование дистанционных технологий и социальных сетей в профессиональной деятельности
Аналитический	навыки оценки собственного потенциала и возможностей учащихся, способность раскрывать научную сущность проблемы, возникшей в ходе профессиональной деятельности, навыки выполнения контроля и анализа результатов образовательной деятельности, анализ возможностей применения средств ИКТ в учебной деятельности учащихся
Проективный	способность проектировать учебный процесс с ориентацией на конечный результат, знание перспективных основ применения ИКТ в учебном процессе, умение проектировать образовательный процесс в новую образовательную среду на основе ИКТ, навыки аналитико-синтетической обработки информации, навыки проведения диагностики образовательного процесса обучающихся, осуществление мониторинга эффективности процессов обучения и воспитания

В процессе формирования профессиональной компетентности и всех выделенных ее компонентов можно выделить несколько основных этапов.

На первом базовом этапе происходит формирование базовой компетентности, когда еще в процессе обучения в школе учащиеся получают основные знания в различных предметных областях. Здесь же формируются основные умения и навыки по применению полученных знаний в практической деятельности.

На следующем общем этапе происходит становление общей компетентности. На начальном этапе обучения в педвузе студенты приобретают основные общепрофессиональные знания, овладевают основами выбранной профессии, знакомятся и примеряют на себя известные в науке приемы и методы обучения и воспитания.

На заключительном профессиональном этапе формируется профессиональная компетентность, когда во время педагогической практики и в дальнейшей профессиональной образовательной деятельности учитель, владея высшими образцами приемов и методов обучения, пытается найти нестандартные решения, оригинальные способы обучения и воспитания, ориентированные на личность каждого конкретного ученика. Когда учителем движет постоянное стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, творческому поиску, к исследованию оригинальных идей своих коллег и

генерации собственных эффективных систем обучения на основе имеющегося багажа научных знаний.

Изучение специальной литературы и проведение исследования позволяют сделать вывод о том, что сначала усваиваются и формируются основные, минимально необходимые общепрофессиональные знания, умения и навыки, на основе которых потом выстраиваются базовые профессиональные ориентиры, впоследствии переходящие в готовность профессиональной реализации и саморазвития личности. То есть базовая компетентность является основой для формирования общей, которая, в свою очередь, является необходимой базой для формирования профессиональной компетентности. Также необходимо помнить, что система подготовки будущего учителя информатики в современных условиях должна быть ориентирована на выполнение определенного набора требований к выпускнику педагогического вуза, которые должны найти соответствующее отражение в учебном процессе.

Для полноценной подготовки учителя информатики к работе в современном информационно-технологическом обществе, необходимо, чтобы процесс обучения в вузе также проходил в новой образовательной среде, способствующей активации познавательной деятельности и развитию творческих способностей студентов, готовности и стремлению к саморазвитию. Таким образом, система подготовки будущего учителя информатики, как компетентного специалиста, должна быть спроектирована и реализована как открытая система, готовая к дальнейшему совершенствованию. Основой такой системы должна стать ориентация ее на динамично меняющуюся действительность, на постоянное и непрерывное развитие. На каком бы высоком уровне ни была теоретическая и практическая подготовка учителя, современный педагог обязан постоянно и непрерывно повышать свою профессиональную компетентность. Подготовка учителя информатики к работе в современных условиях информационной среды должна быть ориентирована не только на решение тех задач, которые сегодня возникают перед педагогом, но и на готовность решать задачи, которые пока ему не знакомы, но могут появиться в будущем. Поэтому цели, задачи, средства, формы, механизмы и способы взаимодействия педагога вуза со студентами надо определять таким образом, чтобы рассмотренное понятие профессиональной компетентности стало важным и ценным, если не для всех, то хотя бы для большинства будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
2. Лотова И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работника социальных служб. – М.: Издательство МГСУ «Союз», 1999. 127 с.

3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 1998.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
6. Савельев Д. С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996.
7. Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1. – Ленинград, 1973. С. 34–38.
8. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. – М.: Юристъ, 1998.
9. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ // Педагогика. 1987. № 6.
10. Вяликова Г. С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя: монография. – М.: МГОУ, 2006.

Г.Б.КАМАЛОВА, И.ЗАБНЕВА

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПАКЕТЫ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ ЧИСЛЕННЫМИ МЕТОДАМИ

Аннотация

В статье рассмотрены возможности специализированных математических пакетов в обучении численным методам будущих учителей информатики

Мақалада арнайы математикалық пакеттерді болашақ информатика мұғалімдеріне сандық әдістеріне оқытуда қолдану мүмкіндіктері қарастырылады

Annotation

The paper considers the possibilities of specialized mathematical packages in teaching numerical methods for future teachers of informatics.

Ключевые слова: специализированные компьютерные системы автоматизации математических расчетов, MathCAD, численные методы,

Развитие научно-технического прогресса привело к тому, что на сегодняшний день ни одна серьезная разработка в любой отрасли науки и производства не обходится без трудоемких математических расчетов. Если раньше все эти расчеты выполнялись на программируемых микрокалькуляторах, затем с помощью программ на универсальных языках

программирования типа Fortran, Паскаль и др., то в настоящее время усложнение и расширение математических расчетов и существенный всплеск развития современных информационных технологий повлекли за собой массовую разработку и профессиональное использование специализированных компьютерных систем автоматизации математических расчетов, позволяющих решать достаточно сложные вычислительные задачи, при этом без углубления в тонкости программирования.

Несмотря на большое количество языков программирования, не более десяти из них являются по-настоящему современными и достаточно распространёнными. Имея существенно различные внутренние структуры, практически все они обладают общими свойствами:

- имеют набор встроенных функций (базисных команд), которые предназначены для вычислений (численных, символьных, графических);
- работа со встроенными функциями происходит в интерактивном режиме; имеется возможность вмешиваться в ход вычислений в любой момент;
- язык реализации систем содержится, как правило, в вычислительном ядре и скрыт от пользователя; чаще всего это С или Lisp, иногда Pascal;
- имеют свой встроенный язык программирования сверхвысокого уровня, позволяющий расширять класс задач, охваченных встроенными функциями, и решать такие задачи, которые невозможно решить в рамках использования данных функций.

Все они многофункциональны. Помимо собственно вычислений, они облегчают набор самых сложных математических формул и дают возможность представления результатов в изысканном графическом виде. Позволяют с блеском решать задачи, которые с трудом могут быть представлены популярными текстовыми редакторами или в виде электронных таблиц.

Предоставляя обширный набор инструментов для реализации графических, аналитических и численных методов решения математических задач на компьютере, многие из них могут с успехом применяться в образовании. Облегчая решение сложных вычислительных задач, они избавляют от проведения рутинных, но трудоемких и, вследствие этого, чреватых ошибками вычислений, тем самым снимают психологический барьер в ходе решения вычислительных задач и алгоритмов, делая их интересными и достаточно простыми. Эффективность использования таких пакетов в учебном процессе несомненна, особенно в том случае, если объектом изучения является не сам способ выполнения вычислений, который часто приводит к нерациональному распределению времени между механическим выполнением расчетов и собственно изучением нового материала, отработкой приемов решения задач, творческой работой. Грамотное их применение в учебном процессе позволяет осуществить обучение на современном уровне, обеспечить повышение фундаментальности образования, содействовать подлинной интеграции

процесса образования в нашей стране и наиболее развитых западных странах, где подобные пакеты применяются уже давно.

Наиболее целесообразно использование специализированных компьютерных систем автоматизации математических расчетов в обучении вычислительной информатике, предметом изучения которой являются вычислительные алгоритмы, представляющие собой формализованное описание процессов обработки информации и отображение алгоритмов на архитектуру вычислительных систем, которые лежат в основе методологии математического моделирования и вычислительного эксперимента. Включая «отображение алгоритмов на архитектуру вычислительных систем, прикладное программное обеспечение вычислительных задач и методологию численного моделирования процессов и явлений» /1/, данное направление информатики занимает одно из ведущих мест в профессиональной подготовке будущих учителей информатики. Оно объединяет в себе комплекс дисциплин, связанных посредством математических и информационных моделей, существенной частью, ядром которого является дисциплина «численные методы».

В обучении данной дисциплине наиболее перспективным представляется использование их в качестве инструмента для моделирования решения вычислительных задач. Обладая обширным спектром встроенных функций для реализации вычислительных алгоритмов, они позволят обеспечить наглядную организацию вычислительной схемы, автоматизировать сам процесс вычислений при возможности быстрого варьирования исходных данных, получать результат в различных форматах представления чисел, а также, что особенно важно, обеспечить понимание существа используемых вычислительных методов и знание границ их применимости. Кроме того, использование инструментальных математических пакетов в обучении «численным методам» будет способствовать усилению мотивации учения и формированию интереса к учебной работе, способствовать реализации основных дидактических принципов обучения, таких как: принципы научности, доступности, проблемности, наглядности обучения, самостоятельности и активизации деятельности обучаемого, принцип опережающего обучения и др.

Но поскольку все пакеты разные, ясно, что у каждого из них есть определенные достоинства и недостатки. Одни чрезвычайно сложны для освоения, требуют основательной математической подготовки и предназначены в первую очередь для профессионалов, имеют встроенные языки программирования математических действий и дополнительные библиотеки электронных справочников, другие, простые в освоении, обладают ограниченными возможностями и неудобным интерфейсом пользователя. Чтобы отобрать наиболее целесообразные из них для использования в обучении «численным методам», да и в целом вычислительной информатике, рассмотрим возможности некоторых из них.

Одной из наиболее распространенных систем автоматизации расчетов является MatLab (“The MathWorks Inc”, USA), которая, по существу, изначально предназначалась для «больших» машин, а затем была адаптирована для персональных компьютеров. Своим названием (MATrixLABoratory – «матричная лаборатория») система обязана ориентации на матричные и векторные вычисления. Она выполняет операции над векторами и матрицами даже в режиме простых вычислений без какого-либо программирования. Система содержит средства, особенно удобные для работы с комплексными числами, полиномами, а также операторы построения графиков в декартовой и полярной системах координат, трехмерных поверхностей. На одном графике данная система может представить множество кривых, различающихся цветом и отличительными символами. В нее входит множество хорошо проверенных численных методов. Последние её версии содержат элементы универсальных систем компьютерной алгебры: специальный модуль MatLab Notebook, позволяющий в том числе использовать возможности Microsoft Word для оформления документов, а также приобретённый у компании Maple Waterloo модуль основной символьной библиотеки системы Maple V 4.0 для выполнения некоторых аналитических расчётов. Входной язык в определённой мере напоминает Basic (с элементами Фортрана и Паскаля). Интерфейс менее доступный и красочный, чем у системы MathCAD, однако скорость вычислений выше.

Сегодня MatLab используется во множестве областей, среди которых обработка сигналов и изображений, проектирование систем управления, финансовые расчеты и медицинские исследования.

Для проектирования систем управления, цифровой обработки сигналов, коммуникационных систем широко используется интерактивная среда SIMULINK, которая позволяет моделировать динамические системы, оценивать их работу, модифицировать проект с помощью графических блок-диаграмм. Благодаря возможности тесной интеграции с MatLab, SIMULINK имеет непосредственный доступ к широкому диапазону средств проектирования и анализа.

Суммируя вышесказанное, следует признать, что система всё же предназначена для профессиональной работы в области математики и смежных областях. Ее использование в образовании нецелесообразно, хотя вполне возможно на старших курсах высших учебных заведений.

Математический пакет «Derive» также обладает богатыми графическими возможностями. Его можно эффективно использовать при решении широкого круга математических задач от планиметрии до теории вероятностей и статистики. Он имеет несколько десятков встроенных функций: действия с комплексными числами; решение задач математического анализа: отыскание пределов функций, производных, определенных и неопределенных интегралов, конечных сумм и сумм числовых рядов, бесконечных произведений; операции векторной алгебры;

действия с матрицами. Имеет библиотеку функций-утилит, предназначенных для решения специальных задач, обладает возможностью пополнения библиотеки функциями пользователя. Последняя его версия под Windows имеет хороший интерфейс, но уступает интерфейсу других программ, особенно по возможности графической визуализации результатов вычислений.

Особое место среди всего множества компьютерных систем для автоматизации математических расчетов, предоставляющих пользователю инструменты для работы с формулами, числами, текстами и графиками, традиционно занимают системы класса MathCAD, разработанные фирмой MathSoft (США). Они по праву могут называться одними из самых современных, универсальных и массовых математических систем. Они содержат мощные средства для реализации вычислительных методов решения подавляющего большинства математических задач /2, 3/, а именно:

- обширную библиотеку встроенных математических функций;
- инструменты построения графиков различных типов, которые как визуальное вспомогательное средство могут существенно облегчить дальнейшие вычисления (например, при определении области, в которой находятся корни разрешимого только численно уравнения);
- программные конструкции, позволяющие писать программы для решения задач, которые невозможно или сложно решить стандартными инструментами MathCAD;
- средства создания текстовых комментариев;
- возможности использования средств мультимедиа.

Входной язык, максимально приближенный к математическому языку, позволяющий представить математические выражения на экране компьютера в виде, общепринятом для математической литературы, является отличительной их чертой. По сей день они остаются единственными математическими системами, в которых описание решения математических задач дается с помощью привычных математических формул и знаков. Система содержит текстовый редактор, мощный графопостроитель и графический процессор. При всех этих возможностях, «Mathcad» достаточно прост в освоении и удобен в использовании. Применение в образовании возможно и целесообразно, причём на всех уровнях.

В обучении «численным методам», конечно же, необходимо уделять определенное внимание реализации вычислительных методов типовыми возможностями системы MathCAD, причем даже тех методов, которые реализованы встроенными функциями системы. MathCAD позволяет описать алгоритм любого численного метода на естественном математическом языке, не прибегая к таким (скорее программистским, чем математическим) понятиям, как условные переходы, циклы и т.д. Это, во-первых, обеспечивает понимание сути различных методов, их сильных и слабых сторон, во-вторых, демонстрирует возможности системы MathCAD в наглядной реализации таких методов.

В то же время пакет может быть использован как средство контроля и самоконтроля, чему во многом способствует наличие обширной библиотеки встроенных функций. Можно сказать, что в MathCAD идея решения математических задач без их программирования доведена до совершенства: подавляющее большинство задач требует лишь корректного формульного описания и не нуждается в подготовке программ в их общепринятом виде.

Вычислительные методы, тем не менее, могут быть реализованы и с помощью программных конструкций системы. В нее включены важнейшие средства программирования и предусмотрена возможность задания программных блоков – процедур с общепринятыми операторами программирования. Практически все операторы можно вводить мышью, а большинство математических функций (например, \sin , \cos , \exp и т.д.) имеют естественную форму задания. К тому же есть возможность выбора из списка, имеющегося в специальном окне, что резко уменьшает вероятность ввода ошибок при вводе функций. Благодаря всему этому работа с системой имеет характер визуального и объектно-ориентированного программирования. Более того, в MathCAD эффективно решена проблема сквозной передачи данных от одного объекта к другому, например от одного математического выражения к другому, от него – к таблицам, от таблиц – к графикам и т.д. Поэтому изменение в любой формуле или в задании входных данных тут же ведет к пересчету задачи по всей цепи взаимодействия объектов.

Реализуя вычислительные алгоритмы в инструментальном математическом пакете MathCAD, студенты глубже вникают в суть самого метода, их не отвлекают проблемы написания и отладки программы (что для некоторых студентов само по себе предоставляет большие трудности и получается, что «из-за деревьев они не видят леса», занимаясь синтаксисом программы, забывают о том, что они делают, забывают о самом вычислительном методе). Работая в системе MathCAD, алгоритм метода выполняют практически они сами, MathCAD лишь выполняет за них громоздкие вычисления.

Система MathCAD позволяет выполнять обычные вычисления с повышенной точностью – число цифр результата может содержать до 4000 верных знаков. В ней предусмотрена возможность оценки точности полученных результатов при осуществлении арифметических расчетов, что очень важно при обучении курсу «Численные методы», который затрагивает ряд важных вопросов, касающихся точности численного представления и анализа ошибок численных вычислений. Точность расчетов определяется значением системной переменной TOL, изменение которой позволяет пользователю установить необходимую ему минимальную точность вычислений или допустимую погрешность для различных алгоритмов аппроксимации (интегрирования, решения уравнений и т.д.). По умолчанию при выводе результатов вычислений учитываются только три значащие цифры.

MathCAD, наряду с другими пакетами, являются достаточно мощным средством в обучении «численным методам», а именно: позволяют наглядно представить вычислительный алгоритм, понять и проанализировать его, моментально увидеть изменение результатов при изменении данных, наглядно отобразить их графически. Он может быть использован и как средство контроля и самоконтроля. В результате его применения процесс обучения протекает более эффективно; студенты легче ориентируются в основных понятиях, быстрее разбираются в основных методах и овладевают ими. Конечно, он не освобождает от необходимости самостоятельно искать пути решения конкретной задачи, а тем более не может заменить обучение теоретическим основам численных методов. Однако он обладает конструктивными и программными особенностями, с помощью которых могут быть реализованы дидактические свойства и функции в его документах, что позволяет разрабатывать на его основе всевозможные электронные обучающие средства. К таким конструктивным и программным особенностям относятся:

- информативность, позволяющая осуществлять передачу необходимой для обучения информации, которая обеспечивается возможностью встраивания в документ блоков различных видов: текста, формул, графиков, анимации;
- наглядность, которая поддерживается развитыми графическими возможностями, а также возможностями визуализации, в том числе и с использованием анимации;
- динамичность, которая реализуется в системе MathCAD на основе создания и интеграции в документ компьютерных моделей различных процессов, анимационных клипов, видеодемонстрации исследования свойств математических объектов, например исследования свойств графиков функций в движении;
- вариативность, позволяющая автоматизировать процесс генерирования вариантов индивидуальных заданий, которая осуществляется на основе конструирования для генерационных процессов программных модулей с использованием датчиков случайных чисел;
- уплотнение учебной информации, обеспечивающееся использованием блочной структуры документа MathCAD на основе встраиваемых областей (Area), которые позволяют варьировать вид документа – в более подробном виде – с открытыми областями или в более кратком – с закрытыми; использованием гиперссылок;
- простота управления средой MathCAD, обусловленная дружественным интерфейсом, близостью входного языка к естественному математическому, а также использованием наборных панелей, гиперссылок;
- цикличность применения обучающей программы или ее частей в учебном процессе – система MathCAD допускает изменение параметров, что позволяет многократно использовать тренажеры и задания с автоматическим

изменением параметров, повторять процедуру решения учебного задания до получения желаемой оценки;

- интеграция MathCAD с приложениями MS Office – MS Word, MS Excel позволяющая создавать информационную среду, которая включает в себя систему взаимосвязанных файлов;

- интерактивность – система MathCAD позволяет изменять параметры изучаемого объекта и сразу наблюдать результат.

С учетом этих особенностей, в качестве дидактического обеспечения процесса обучения «численным методам» в КазНПУ имени Абая разработан и используется в учебном процессе интерактивный лабораторный практикум по численным методам на MathCAD'е, включающий теоретическое описание лабораторных работ, демонстрационный блок, тренажеры и блоки генерации параметров и обратной связи. Он служит не только серьезной опорой педагогу при обучении, но, прежде всего, позволяет решить вопрос об организации самостоятельной работы студентов, дает возможность двигаться по собственной образовательной траектории любому студенту, вне зависимости от уровня его подготовки, что позволяет более гибко реализовать принцип индивидуального подхода в образовании.

В заключении хотелось бы отметить, что миллионы людей занимаются математическими расчетами, иногда в силу влечения к таинствам математики и ее внутренней красоте, а чаще в силу профессиональной или иной необходимости, не говоря уже об учебе. корректный научный подход к использованию современных систем автоматизации математических расчетов в обучении позволяет поднять на качественно новый уровень систему подготовки специалистов, вооружив их не только новейшими средствами решения профессиональных задач, но и адаптировав выпускников к жизни в современном информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин В.П. Вычислительная информатика: открытие науки.– Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1991.–198 с.
2. Плис А.И., Сливина Н.А. MathCad 2000. Математический практикум для экономистов и инженеров. – М.: Финансы и статистика, 2000.- 656 с.
3. Херхагер М., Партолл Х. MathCad 2000. Полное руководство. – К.:Издательская группа BHV, 2000. – 416 с.

О.Л. СТЕПАНОВА

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

Информационные технологии и образование в совокупности становятся теми сферами человеческих интересов и деятельности, которые знаменуют эпоху XXI века и должны стать основой для решения стоящих перед обществом проблем. Одно из ключевых умений XXI века — способность менять перечень ключевых умений. Компьютерные коммуникации сегодня формируют новое поле информационной культуры, в котором реализуется деятельность современного общества.

XXI ғасыр дәуірін білдіретін және қоғам алдында тұрған мәселелерді шешу үшін негіз болатын ақпараттық технологиялар мен білім адам мүдделері мен қызметінің саласы бола алады. XXI ғасырды ең басты іскерлігі – негізгі іскерліктер тізімін ауыстыра білу. Компьютерлік коммуникациялар бүгінгі таңда қазіргі қоғам қызметі іске асырылатын ақпараттық мәдениет өрісін қалыптастырады.

Annotation

Information technologies and formation - these two tendencies in aggregate become those spheres of human interests and activity which mark an epoch of the XXI-st century and should become a basis for the decision of problems facing the mankind. One of key abilities of the XXI-st century - ability to change the list of key abilities. Computer communications form today a new field of information culture in which activity of a modern society is realised.

Ключевые слова: информационные технологии, информационная компетентность, информационные ресурсы, тестирование, электронные учебные пособия.

Стремительное развитие информационных технологий, кроме заметного снижения временных и пространственных барьеров в распространении информации, открыло новые перспективы в сфере образования. Можно с уверенностью утверждать, что в современном мире имеет место тенденция слияния образовательных и информационных технологий и формирование на этой основе принципиально новых интегрированных технологий обучения, основанных, в частности, на Интернет-технологиях.

С использованием Интернет-технологий появилась возможность неограниченного и очень дешевого тиражирования учебной информации, быстрой и адресной ее доставки. Обучение при этом становится интерактивным, возрастает значение самостоятельной работы обучающихся, серьезно усиливается интенсивность учебного процесса и т. д. Эти преимущества обусловили активизацию работы коллективов многих вузов, ссузов по внедрению информационных технологий в традиционную модель учебного процесса. Использование информационных технологий необходимо рассматривать в неразрывном единстве всех составляющих образовательного процесса, включая организационную, дидактическую, методическую, теоретико-методологическую, экономическую деятельность. Информатизация учебно-воспитательного процесса колледжа позволяет:

- эффективно оказывать учебно-методическую помощь студентам в самостоятельной работе над учебным материалом при использовании преподавателем таких педагогических технологий как: метод проектов, исследовательский метод, разноуровневая технология организации учебного процесса;

- обеспечивать мультимедийную поддержку урока, внеклассного мероприятия.

В настоящий момент проявляется социальный запрос, направленный на бизнес-ориентированное применение информационных технологий, пользовательские навыки работы на персональных компьютерах для подготовки и печати документов, бухгалтерских расчетов и т.д. На самом деле содержание обучения информатике не ограничивается только информационными технологиями, а несет в себе значительный мировоззренческий потенциал, присущий именно этому предмету.

Таким образом, моей задачей на уроках информатики является формирование у ученика информационной компетентности, которая включает в себя целостное миропонимание и научное мировоззрение, основанное на понимании возможности математического описания единства основных информационных законов в природе и обществе, преобразование информационных объектов с помощью средств информационных технологий, и этические, правовые нормы поведения людей в информационной среде. Овладение информационными технологиями позволяет выпускникам колледжа в перспективе найти свое место в жизни в новых экономических условиях. Применяемая классно-урочная система делает неизбежной принадлежностью каждого урока переход от фронтальной работы, от объяснения учителя к индивидуальной работе ученика, завершить которую нужно обсуждением итогов работы, вследствие чего увеличивается объем информации как прямой (от учителя), так и обратный (от ученика). При этом обмене информацией большую помощь оказывают компьютеры. Они позволяют учителю контролировать и степень усвоения материала учеником, и скорость его изложения для каждого конкретного ученика в зависимости от уровня подготовки.

Применение образовательных информационных ресурсов в качестве дополнения к традиционному учебному процессу имеет большое значение в тех случаях, когда на качественное усвоение объема учебного материала, предусмотренного ГОС-ом, не хватает аудиторных занятий по учебному плану. Кроме того, в нашем колледже есть опыт такой формы организации учебного процесса при неодинаковой начальной подготовке обучающихся.

Информационные технологии (ИТ) в образовании в настоящее время являются необходимым условием перехода общества к информационной цивилизации. Современные технологии и телекоммуникации позволяют изменить характер организации учебно-воспитательного процесса, полностью погрузить обучаемого в информационно-образовательную среду, повысить качество образования, мотивировать процессы восприятия информации и получения знаний. Новые информационные технологии создают среду компьютерной и телекоммуникационной поддержки организации управления в различных сферах деятельности, в том числе в образовании. Интеграция информационных технологий в образовательные программы осуществляется на всех уровнях: школьном, вузовском и послевузовском обучении. Постоянное совершенствование учебно-воспитательного процесса вместе с развитием и перестройкой общества, с созданием единой системы непрерывного образования, является характерной чертой обучения в России. Осуществляемая в стране реформация школы направлена на то, чтобы привести содержание образования в соответствие с современным уровнем научного знания, повысить эффективность всей учебно-воспитательной работы и подготовить учащихся к деятельности в условиях перехода к информационному обществу. Поэтому информационные технологии становятся неотъемлемым компонентом содержания обучения, средством оптимизации и повышения эффективности учебного процесса, а также способствуют реализации многих принципов развивающего обучения. Основными направлениями применения ИТ в учебном процессе школы являются:

- разработка педагогических программных средств различного назначения;
- разработка web-сайтов учебного назначения;
- разработка методических и дидактических материалов;
- осуществление управления реальными объектами (учебными ботами);
- организация и проведение компьютерных экспериментов виртуальными моделями;
- осуществление целенаправленного поиска информации различных форм в глобальных и локальных сетях, её сбора, накопления, хранения, обработки и передачи;
- обработка результатов эксперимента;
- организация интеллектуального досуга учащихся.

Наиболее широко в данный момент используются интегрированные уроки с применением мультимедийных средств. Обучающие презентации

становятся неотъемлемой частью обучения, но это лишь простейший пример применения ИТ.

В последнее время преподаватели создают и внедряют авторские педагогические программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология её изучения, обеспечиваются условия для осуществления различных видов учебной деятельности. Типология используемых в образовании педагогических программных средств весьма разнообразна: обучающие; тренажеры; диагностирующие; контролирующие; моделирующие; игровые.

В учебном процессе высшего учебного заведения изучение ИТ предусматривает решение задач нескольких уровней:

- применение информационных технологий как инструмента образования, познания, что осуществляется в курсе «Информатика»;
- использование информационных технологий в профессиональной деятельности; теорию, компоненты, методику такого использования раскрывает общепрофессиональная дисциплина «Информационные технологии»;
- обучение прикладным информационным технологиям, ориентированным на специальность, предназначенным для организации и управления конкретной профессиональной деятельностью; такое обучение осуществляется в рамках дисциплин специализаций.

Разобраться в сложившейся ситуации и помочь в освоении учебного материала может только квалифицированный специалист-преподаватель: он не только организует самостоятельную работу студентов (рефераты, тестирование, контрольные и курсовые работы), но в условиях регламента времени на изучение дисциплины умеет выбрать наиболее важные аспекты для изучения

Информационные технологии могут быть использованы при обучении студентов несколькими способами. В самом простом случае реальный учебный процесс идет по обычным технологиям, а информационные технологии применяются лишь для промежуточного контроля знаний студентов в *виде тестирования*. Этот подход к организации образовательного процесса представляется очень перспективным ввиду того, что при его достаточно широком использовании учебное заведение может получить серьезную экономию средств из-за более низкой стоимости проведения сетевого компьютерного тестирования по сравнению с бланчным.

Приведу пример внедрения информационных технологий в процесс аттестации студентов на базе нашего колледжа (Киселевский филиал горнотехнический колледж им. В.П.Романова).

Информационные технологии в процессе аттестации студентов – проблема, с одной стороны, уже достаточно хорошо разработанная. Можно даже сказать, что с активного использования электронного тестирования

начиналось внедрение ИТ в образовательный процесс. С другой стороны, информатизация аттестации зачастую сводится лишь к количественному накоплению тестов в электронной оболочке по разным дисциплинам, и этим количеством измеряется качество данного процесса. Это, конечно, упрощенный подход. Опять же следует подчеркнуть: нельзя проводить информатизацию ради нее же самой. Это относится и к аттестации студентов.

На первом этапе нашей деятельности (и это нашло отражение в Программе информатизации и компьютеризации) мы как раз и попытались определить эффективность и рациональную меру внедрения ИТ в различные виды аттестации. Разные аспекты данной проблемы за последние годы формировали тематику педагогических советов, этот вопрос стал предметом изучения проблемной группы, рассматривался на заседании Учебно-методического совета и цикловых комиссий.

В ходе изучения проблемы были определены преимущества информатизации процесса аттестации студентов и найдены оптимальные формы внедрения ИТ в этот процесс.

Сначала о преимуществах – *электронного* тестирования при проведении аттестации:

- более высокая степень объективности и достоверности оценивания (здесь уже от внимательности и настроения преподавателя мало что зависит, тест требует конкретных знаний);
- высокая оперативность при проведении экзамена и получении результатов (при тестировании на компьютере она выше, чем при тестировании на бумажном носителе);
- возможность полного охвата учебного материала;
- демократичность формы контроля;
- возможность систематизировать знания (тесты вообще приучают студентов к строгости мышления, к точности в выборе суждений);
- технологичность контроля.

Таким образом, использование компьютера при любом виде аттестации значительно повышает диагностическую значимость и объективность контроля, так как позволяет четко фиксировать критерии оценки, при этом все студенты находятся в одинаковых условиях и проверка производится независимым экспертом. Кроме этого, при разработке системы тестирования компьютер позволяет существенно расширить способы *наглядного* отображения учебного элемента, предъявляемого студенту. Это свойство основывается на существующих технических возможностях современных компьютеров.

Исходя из этих преимуществ можно было бы утверждать, что электронное тестирование – это наилучшая форма аттестации. Однако так механистически оценивать преимущества тестового контроля на компьютере нельзя. Во-первых, потому что тест для качественной проверки уровня подготовки студентов должен отвечать ряду требований:

- информационной мощности,

- предметной сложности,
- содержательной валидности.

Тестовый контроль очень чувствителен к качеству задания, к совершенству методики, организации и оборудования, требует от разработчика высокого уровня научной и технической грамотности, глубокого освоения своей специальности. Поэтому количество используемых тестовых модулей в процессе аттестации по дисциплине не всегда переходит в качество аттестации.

Как уже было сказано, педагогический коллектив должен быть подготовлен к такого рода деятельности, и мы эту подготовку осуществили через изучение данного вопроса на педагогическом совете, на соответствующих семинарах.

Кроме этого, нужно учитывать и то, что тестирование как форма проверки качества обучения имеет и ряд негативных моментов:

- значительные временные и материальные затраты на составление тестов и сопутствующих материалов;
- определенная вероятность угадывания ответа;
- бессловесность ответа;
- не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования (например, такие показатели, как умение конкретизировать, умение связно, логически и доказательно выражать мысли невозможно диагностировать тестированием).

В этой связи тестирование вообще и электронное тестирование в частности не может считаться универсальным методом диагностики результатов обучения. Оно должно сочетаться с другими формами контроля. Нужен очень квалифицированный подход к составлению и оценке тестов и их сочетание с другими видами проверки и оценки. Иными словами, должна быть мера в использовании ИТ при осуществлении аттестации.

Сегодня в колледже основная часть экзаменов по разным дисциплинам проводится с использованием электронного тестирования в качестве *этапа* экзамена. Экзамены, проводимые *исключительно* в форме тестового контроля, вряд ли целесообразны.

Модернизация современного образования предполагает широкое использование электронных учебников и учебных пособий (ЭУП). Достоинство этих образовательных ресурсов состоит в простоте их тиражирования и распространения с помощью современных информационных технологий. Вместе с тем их разработка требует специальных знаний. Поэтому количество ЭУП, используемых при изучении ряда дисциплин, недостаточно.

Электронный учебник является ключевым дидактическим звеном информационно-коммуникационной технологии обучения в процессе подготовки конкурентоспособных специалистов XXI века. Несмотря на то, что термин «электронный компьютерный учебник» (ЭКУ) приобретает все

большее распространение, разные авторы вкладывают в него существенно различный смысл.

Необходимость модернизации российского образования обусловлена как актуальными, так и перспективными потребностями развития страны.

Как было сказано выше, модернизация современного образования предполагает широкое использование электронных учебников и учебных пособий. Эта категория образовательных ресурсов может рассматриваться как один из элементов образовательной среды. Ряд свойств, которыми обладают ЭУП, особенно полезны при самостоятельной работе учащихся как очной, так и заочной, или дистанционной, форм обучения.

К числу таких свойств можно отнести способность:

- облегчить понимание изучаемого материала;
- обеспечить адаптацию процесса обучения в соответствии с потребностями обучаемых, уровнем их подготовки и интеллектуальных возможностей.

Использование электронных пособий при проведении практических занятий в специализированных компьютерных классах позволяют повысить их эффективность. Это объясняется тем, что они предоставляют обучаемым возможность использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождая время для анализа полученных решений и их графической интерпретации.

Нельзя не отметить и то, что использование электронных пособий открывает преподавателю новые возможности для реализации своего творческого потенциала, так как позволяет:

- проводить практические занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;
- быстро и эффективно контролировать знания учащихся с помощью компьютера;
- задавать содержание и уровень сложности контрольных мероприятий;
- индивидуализировать работу со студентами,

Однако электронный учебник нельзя сводить только к одному из многочисленных видов обучающих программ. Он не альтернатива, а дополнение к традиционным формам обучения, и не заменяет работу студента с книгами, конспектами, сборниками задач и упражнений.

Электронные учебники и электронные пособия призваны не только сохранять все достоинства книги или учебного пособия, но и в полной мере использовать современные информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные возможности и гипертекстовые ссылки для качественной подготовки конкурентоспособного специалиста.

К таким возможностям относятся:

- представление физических процессов в динамике, наглядное представление объектов, недоступных для непосредственного наблюдения;

- компьютерное моделирование процессов и объектов, требующих для своего изучения уникальных или дорогостоящих оборудования и материалов;
- организация контекстных подсказок, ссылок (гипертекст);
- быстрое проведение сложных вычислений с представлением результатов в цифровом или графическом виде;
- оперативный самоконтроль знаний студента при выполнении им упражнений и тестов.

Процесс создания ЭКУ требует одновременно знаний как в предметной области, для которой создается учебник, так и в области информационно-коммуникационных технологий, что на практике чаще всего предполагает сотрудничество двух специалистов – лектора-предметника и специалиста-программиста.

При этом любые знания по информационно-коммуникационным технологиям являются чрезвычайно полезными для «лектора-предметника», но отнюдь не обязательными.

Всячески поощряется и рекомендуется проблемно ориентированное изложение материала, когда студент знакомится с проблемой, фактом или явлением не по традиционной схеме (теоретический материал – методы решений – иллюстрирующая задача), а в результате постановки и решения практической задачи (примера) будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность на основе информационных и телекоммуникационных технологий обучения свидетельствует, что разрабатываемое программное обеспечение электронного учебника должно обеспечивать:

- применимость на различных компьютерных платформах;
- обучение в режиме телекоммуникации «on-line»;
- простоту использования в сочетании с мощными информационными и телекоммуникационными образовательными функциями;
- интерактивную помощь в процессе самостоятельного (дистанционного) обучения;
- оперативность переключения с одного изучаемого раздела на другой;
- поддержку индивидуальной и коллективной форм обучения;
- удобный просмотр иерархии изучаемых объектов;
- возможность выбора произвольной (помимо рекомендуемой) последовательности изучаемых разделов, что важно в дистанционной форме обучения;
- эффективный мониторинг результативности выполнения текущих индивидуальных заданий, курсовых и дипломных работ.

В условиях становления информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве неотъемлемой части информационно-образовательного пространства, увеличения значимости доли самостоятельной учебной работы, актуализации компетентностной

составляющей подготовки студентов ССУЗов, учебная информационная среда стала необходимым средством управления учебно-воспитательным процессом. Современная учебная информационная среда позволяет не только осуществлять обучение и воспитание обучающихся в условиях формирующегося информационного образовательного пространства на основе ИКТ, использовать приемы, методы и средства обучения, мотивирующие учащихся к самостоятельно иницилируемому опережающему обучению с использованием ИКТ, активно включать телекоммуникационные формы взаимодействия как формы профессиональной коммуникации, но и является удобным средством хранения учебно-методических материалов.

Информационная среда Киселевского горнотехнического колледжа очень разнообразна: она включает в себя учебные материалы (программы и режим организации обучения по учебным курсам, информационный материал, тексты лекций и лабораторных заданий, тесты, демонстрационные материалы и пр.) по ряду учебных предметов, подготовленных различными преподавателями, является копилкой студенческих работ, местом размещения учебных предметных и междисциплинарных проектов, реализуемых в рамках учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. — М.: "Филинь", 2003.
2. Жуков Г.Н. Основы профессиональной педагогики: Учеб. пособие.- Кемерово:, 2004.-174 с;
3. Информатизация образования: направления, средства, повышение квалификации / Под ред. С.И. Маслова. — М.: Изд-во МЭИ, 2004.
4. Кларин Н.В.Технология обучения: Идеал и реальность. -Рига: Эксперимент,1999.-180с.
5. Котов Ю.В., Павлова А.А. Основы машинной графики, учебное пособие для студентов художественно-графических факультетов, Москва, Просвещение, 1993 г.
6. Лаврушина Е.Г., Моисеенко Е.В. Преподавание информатики в вузе. <http://www.ict.nsc.ru>
7. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы /Е.И.
8. Норенков И.П., Зимин А.М. Информационные технологии в образовании. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004.
9. Педагогика профессионального образования /под ред. В.А. Сластенина. М.: Изд-во Центр «Академия», 2004. 368с.

