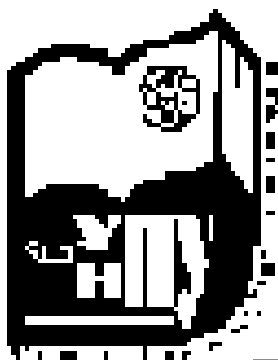


АБАЙ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ



ПЕДАГОГИКА
ЖӘНЕ
И
ПСИХОЛОГИЯ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2009 ЖЫЛДЫҢ ҚЫРКҮЙЕК АЙЫНАН БАСТАП ШЫҒА БАСТАДЫ
ИЗДАЕТСЯ С СЕНТЯБРЯ 2009 ГОДА
4 (5) 2010

4

БАС РЕДАКТОР

С. Ж. ПРӘЛИЕВ

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

Мухитова Р.Б. — бас редактордың орынбасары, **Намазбаева Ж.И.** — Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-нің директоры (бас ред. орынбасары), **Жексенбаева У.Б.** — педагогикалық мамандықтар кафедрасы профессорының м.а. (бас ред. орынбасары), **Сарыбеков М.Н.** — Қазақстан Республикасының білім және ғылым вице-министрі, **Беркімбаева Ш.К.** — Қазақ қыздар педагогикалық университетінің ректоры, **Бекбоев И.Б.** — Кыргыз Республикасының Ұлттық ғылым академиясының корреспондент-мүшесі, **Балыкбаев Т.О.** — Ы.Алтынсарин атындағы Қазақ ұлттық білім академиясының президенті, **Құсайынов А.Қ.** — Қазақстан Педагогика ғылымдары академиясының президенті, **Уманов Г.А.** — «Престиж» оқу кешенінің президенті, **Құсайынов А.Қ.** — Еуразия гуманитарлық институтының ректоры, **Әбілқасымова А.Е.** — Республикалық ғылыми-тәжірибелік «Оқулық» орталығының директоры, **Жарыкбаев К.К.** — Т.Тәжібаев атындағы этнопсихология және этнопедагогика орталығының директоры, **Қазмағанбетов А.Г.** — Атырау мемлекеттік университетінің ректоры, **Шадрин Н.С.** — Павлодар мемлекеттік университетінің профессоры, **Суннатова Р.И.** — М.Ломоносов атындағы ММУ-дің Ташкент қаласындағы филиалының профессоры, **Джуринский А.Н.** — Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті педагогика кафедрасының менгерушісі, **Абдуллин Э.В.** — Мәскеу мемлекеттік педагогикалық университеті кәсіби білім беру кафедрасының менгерушісі, **Асипова А.Н.** — Манас атындағы Кыргыз-Түрік университеті педагогика кафедрасының менгерушісі, **Добаев К.Д.** — педагогика ғылымдарының докторы, Кыргыз Республикасы білім проблемалары орталығының директоры, **Шаханова Р.А.** — Абай ат. ҚазҰПУ педагогика-психология факультетінің деканы, **Альмухамбетов Б.А.** — Абай ат. ҚазҰПУ көркем сурет-графика факультетінің деканы, **Төлеубекова Р.К.** — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының менгерушісі, **Калиева С.И.** — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, **Хан Н.Н.** — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, **Бейсенбаева А.А.** — Абай ат. ҚазҰПУ ұлттық тәрбие кафедрасының профессоры, **Гриншкун В.В.** — Мәскеу қалалық педагогикалық университетінің білімді информатизациялау кафедрасының менгерушісі, **Бидайбеков Е.Ы.** — Абай ат. ҚазҰПУ магистратура және PhD докторантура институтының информатика және білім беруді акпараттандыру кафедрасының менгерушісі, **Шалғынбаева К.К.** — Л.Н.Гумилев ат. Еуразия Ұлттық университетінің педагогика кафедрасының менгерушісі, **Ибраимова Ж.К.** — Абай ат. ҚазҰПУ психология ҒЗИ-нің жетекші ғылыми қызметкері, **Кириллова Г.Р.** — Абай ат. ҚазҰПУ оқу-әдістемелік бөлімінің бастығы, **Оспанова Б.А.** — К.А. Яссауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университетінің психология кафедрасының менгерушісі, **Сұлтанова Ж.Б.** — методист (жауапты хатшы)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

С.Ж. ПРАЛИЕВ

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

EDITOR-IN-CHIEF

S. ZH. PRALIEV

EDITORIAL STAFF:

Mukhitova R.B. — Editor — in — chief's assistant, **Namazbayeva Zh.I.** — director of Scientific and Research Institute of Psychology (Editor — in — chief's assistant), **Zheksenbayeva U.B.** — professor of pedagogical specialties chair (Editor — in — chief's assistant), **Sarybekov M.N.** — Vice minister of education and science of the Republic of Kazakhstan, **Berkimbayeva Sh.K.** — rector of Kazakh Female Pedagogical University, **Bekboev A.A.** — corresponding member of the NAS, **Balykbaev T.O.** — president of Kazakh National Academy of Education after I. Altynsarin, — president of Academy of Pedagogical sciences of Kazakhstan, **Kussainov A.K.** — president of Academy of Pedagogical sciences of Kazakhstan, **Umanov G.A.** — president of academic complex «Prestige», **Kussainov A.K.** — rector of the Eurasian Humanitarian Institute, **Abylkasimova A.E.** — director of Republican scientific-practical centre «Uchebnik», **Zharykbaev K.K.** — director of ethno psychology and ethno pedagogic centre after Tazhibayev T.T., **Kazmaganbetov A.G.** — the rector of Atrau state university, **Shadrin N.S.** — professor of Pavlodar State University, **Sunnatova R.I.** — professor of Moscow State University branch in Tashkent, **Dzurinsky A.N.** — head of the chair of pedagogies of Moscow Pedagogical State University, **Abdullin E.B.** — head of the chair of professional education of Moscow Pedagogical National University, **Assipova N.A.** — head of the chair of pedagogies of Kyrgyz — Turkish University after Manas, **Dobayev K.D.** — doctor of pedagogies, director of centre of problem education of Kyrgyz Republic, **Shakhanova R.A.** — dean of psychology and pedagogy faculty, **Almukhanbetov B.A.** — the dean of the Art and Graphic faculty, **Toleubekova R.K.** — head of the chair of national educative, **Kerimov L.K.** — head of the Chair of pedagogics, **Kaliyeva S.I.** — professor of the national educative chair, **Khan N.N.** — professor of the national educative chair, **Beisenbayeva A.A.** — professor of national educative chair, **Grinshkun V.B.** — head of computer science education department of Moscow city pedagogical university, **Bidaybekov E.I.** — the head of informatics and informatization study department of the masters and PhD Institute of Abai KazNPU, **Shalginbayeva K.K.** — the head of pedagogics department L.N.Gumilev Eurasian National University, **Ibraimova Zh.K.** — Scientific Research Institute of Psychology, **Kirilova G.R.** — head of the educational and methodical department, **Ospanova B.A.** — the head of pedagogics and psychology department of Hodja Ahmed Yasswi Kazakh Turkish International University, **Sultanova Zh.B.** — methodologist (executive secretary)

Учредитель: Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации РК

24 июня 2009 г. № 10219-Ж

Периодичность 4 раза в год

Адрес редакции:

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



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАҢДАР!

Журналдың бұл санында Сіздер кеңес дәуірінен кейінгі кеңістіктің ресей, қазақстандық, қырғыз және басқа ғалымдарының психология-педагогикалық зерттеулерінің нәтижелерімен таныса аласыздар.

Қазақстанда білім беру дамуының негізгі үдерістерін, оны жетілдіру траекториясын қарастыратын мақалалар қызығушылықты арттырады. Ресей авторлары қарастыратын кәсіби білім беру дамуының үдерісі ретіндегі диверсификация білікті маманды қызметтің басқа салаларына бейімделуін, оқу үдерісін политехнизациясын, іргелілігін және ақпараттандырылуын, негізгі кәсіби құзіреттілігін қалыптастырылуын, оқу орнының мәдени-білім беру кеңістігінің кеңейтілуін көздейді. Бұл мәселенің шешілуі оқу орнындағы оқу-тәрбие үдерісінің барлық жақтарына қатысты жеке мәселелерді шешуді талап етеді. «Социализация», «даму» және «оқыту» ұғымдарының арақатынасы мәселесінің теориялық және практикалық аспектілеріне, балалардың ерте жастағы қалыптасу кезіндегі өзара байланысы мен ерекшеліктеріне арналған материалдар аса құндылыққа ие болады.

Көптеген қазіргі психология-педагогикалық мәселелерді шешу үшін өткен тәжірибені терең түсіну қажет. Сондықтан біздің журналымызда тарихи-педагогикалық жарияланымдарға баса назар аударылады. «Тарихи-педагогикалық зерттеуді жүргізу әдістемесінің ерекшеліктері» атты мақалада XIX ғ. аяғы мен XX ғ. 90-шы жж. кезеңіндегі Ресей-КСРО кәсіби-педагогикалық білім беру жүйесінің қалыптасу мен дамуына жасалған ғылыми талдау негізінде тарихи-педагогикалық зерттеудің әдістемесі сипатталып

негізделген. Басқа мақалада осы тарихи кезеңіндегі Ресей-КСРО кәсіби-педагогикалық білім беру генезисіне жалпы сипаттама беріліп, оның тарихының негізгі кезеңдері анықталды. Кеңес дәуіріндегі зерттеушілердің жеке тұлғаның социализация мәселесі бойынша жазылған еңбектері талданды. Қол жеткізілген мәліметтер жалпы білім беретін мектеп оқушысының жеке тұлғасына социализация үдерісін сипаттау үшін негіз бола алады.

Ұлы Қорқыттың мұрасындағы философиялық-дүниетанымдық көзқарастарына жасалған тарихи экскурс пен талдау жастарды отансүйгіштік тәрбиелеу әдістемесін негіздеуге және қалыптастыруға мүмкіндік береді. Екінші автор көтерген отансүйгіштік мәселесі 2011 жылы ақпан айында 80 жасқа толатын көрнекті қазақ ақыны Мұқағали Мақатаевтың Отан туралы, тұған өлке мен табиғат туралы, өз халқы туралы жазылған өлеңдерін талдау негізінде жүзеге асырылады.

Жоғары оқу орнының педагогикасы педагогикалық қызметке жүйелік көзқарас туралы, жаңа әлеуметтік-экономикалық жағдайларында студенттің жеке тұлғалық және кәсіби дамуын қалыптастыруға деген қазіргі көзқарастар туралы, студенттердің кәсіби дайындығының маңызды жақтардың бірі ретіндегі олардың жеке тұлғалық әлеуетін ашуда болашақ мұғалімнің инновациялық дайындығы туралы, студенттерде жеке тұлғалық-кәсіби өзін-өзі өзектендіруге, кәсіби құзіреттілікке және т.б. мүмкіндіктерін ынталандыру мен педагогикалық қолдау көрсетудің педагогикалық аспектілері туралы жарияланымдарымен ерекшелінеді.

Журналдың бұл санында психологиялық зерттеулер нәтижелері бойынша материалдар жарияланып отыр: Қазақстандағы білім беруді психологиялық камсыздандыру жүйесінің даму тұжырымдамасы, психологиядағы постнеклассикалық рационалдылық пен гуманистік парадигма мәселелері, психология мен педагогикадағы антропологиялық дәстүріндегі «индивид», «субъект», «жеке тұлға» және «индивидуалдық» ұғымдарының ара қатынасы; шешен тұлғасының психологиялық ерекшеліктері және басқа.

Бірқатар мақалалар мектеп алды жасындағы балалары мен бастауыш сыныптардың оқушыларды тәрбиелеудің мәселелеріне арналған. Мұнда жалпы сөйлеу дамуының тежелуі бар мектеп алды балалардың психологиялық-педагогикалық сипаттамасын;

вальдорфтық педагогика мысалында олардың шығармашылығы; мектеп алды балалардың өнегелі дамуындағы халықтық, сюжеттік-рөлдік ойындарының маңызы мен рөлі; геометрияны оқыту кезіндегі бастауыш сынып оқушыларын рухани-өнегелі дамуының негізгі бағыттары қарастырады. Шет тілі ретінде ағылшын тілін оқытудағы рөлдік ойындар туралы материал ағылшын тілінде жарияланады.

Журнал беттерінде қашықтықтан оқыту, оқытудың инновациялық, интербелсенді әдістемелері, жаңа мыңжылдықта аса маңызды рөл атқаратын білім беру мекемелерінде ақпараттық-коммуникативтік, тренингтік технологияларды тиімді пайдалану мәселелері талқыланады. Бұл санда біз Болон үрдісі мәселелері бойынша білім беру мекемелері басшыларының пікірлері жарияланады.

Құрметпен,

бас редактор



С.Ж.Пірәлиев

Уважаемые читатели!

В этом номере журнала Вы можете ознакомиться с результатами психолого-педагогических исследований российских, казахстанских, киргизских и других ученых постсоветского пространства.

Интерес могут вызвать статьи, освещающие основные тенденции развития, траектории совершенствования образования в Казахстане. Диверсификация как тенденция развития профессионального образования, рассмотренная российскими авторами, предполагает расширение подготовки квалифицированного специалиста к иным сферам деятельности, политехнизацию, фундаментализацию и информатизацию учебного процесса, формирование ключевых профессиональных компетенций, расширение культурно - образовательного пространства учебного заведения. Разрешение этой проблемы требует решения частных, затрагивающих все стороны учебно-воспитательного процесса проблем в учебном заведении. Ценными являются материалы, посвященные теоретическим и практическим аспектам проблемы соотношения понятий «социализация», «развитие» и «обучение» и их взаимосвязям и особенностям в становлении детей раннего возраста. На экспериментальном материале раскрывается роль обучения в развитии ребенка и его социализации.

Для решения многих современных психолого-педагогических проблем необходимо глубокое осмысление прошлого опыта. Поэтому в нашем журнале постоянно уделяется внимание историко-педагогическим публикациям. В статье «Особенности методики проведения историко-педагогического исследования» описана и обоснована методика историко-педагогического исследования на примере научного анализа становления и развития системы профессионально-педагогического образования России-СССР в период с последней трети XIX до 90-х годов XX вв. В этот же исторический период в другой статье дана обобщенная характеристика генезиса профессионально-педагогического образования России-СССР, прослежены основные вехи его истории. Проведен анализ трудов исследователей советского периода по проблемам социализации личности. Полученные данные являются основой для характеристики процесса социализации личности учащегося общеобразовательной школы.

Исторический экскурс наследия и анализ философско-мировоззренческих взглядов великого Коркыта позволит обосновать и разработать методику патриотического воспитания современной молоде-

жи. Воспитание патриотизма другим автором осуществляется на примере изучения стихотворений о Родине, родном крае и природе, родном народе выдающегося казахского поэта Мукагали Макатаева, которому в феврале 2011 года исполняется 80 лет.

Вузовская педагогика представлена публикациями о системном подходе к педагогической деятельности, о современных подходах к формированию личностного и профессионального развития студента в новых социально-экономических условиях, об инновационной готовности будущего учителя к раскрытию личностных потенциалов как важной стороне профессиональной подготовки студентов, о педагогических аспектах стимулирования и педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации, профессиональной компетентности и др.

В данном номере журнала публикуется ряд данных по результатам психологических исследований: концепция развития системы психологического обеспечения образования в Казахстане, проблемы постнеклассической рациональности и гуманистической парадигмы в психологии; соотношение понятий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность» в антропологической традиции в психологии педагогике; психологические особенности личности оратора и др.

Ряд статей посвящен проблемам воспитания детей дошкольного возраста и учащихся начальных классов. В них раскрываются психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; творчество их на примере вальдорфской педагогики; значение и роль народных, сюжетно-ролевых игр в нравственном развитии дошкольника; рассматриваются основные направления духовно-нравственного воспитания учащихся начальных классов при изучении геометрии. Материал о ролевой игре в обучении английскому как иностранному языку опубликован на английском языке.

Продолжают обсуждаться на страницах журнала вопросы внедрения дистанционного обучения, инновационных, интерактивных методик обучения, эффективного использования информационно-коммуникативных, тренинговых технологий в образовательных учреждениях, которые в новом тысячелетии будут играть весьма важную роль.

В этом номере мы продолжили публикацию мнений руководителей образования по проблемам Болонского процесса.

С уважением,

главный редактор



С.Ж. Пралиев

Білім берудің бүгінгі проблемалары *Современные проблемы образования*

Е.В. АНДРОПОВА, В.Е. МЕДВЕДЕВ, Ю.И. БРЕЗГИН

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается процесс диверсификации, выделяются основные тенденции, обуславливающие диверсификацию профессионального образования в России. Определяются внутренние и внешние предпосылки развития процесса диверсификации, сущность диверсификации профессионального образования, её место и взаимосвязь с другими мировыми тенденциями развития образования, факторы, оказывающие влияние на её содержание и динамику. Диверсификация образования будущего специалиста, по мнению авторов, предполагает: расширение подготовки квалифицированного специалиста к иным сферам деятельности, политехнизацию, фундаментализацию и информатизацию учебного процесса, формирование ключевых профессиональных компетенций, расширение культурно-образовательного пространства учебного заведения; для разрешения общей проблемы необходимо найти пути решения частных, затрагивающих все стороны учебно-воспитательного процесса проблем в профессиональном учебном заведении.

Мақалада Ресейдегі диверсификация үрдісі, кәсіптік білім беру диверсификацияның негізгі тенденциялары қарастырылады. Диверсификация үрдісі дамуының ішкі және сыртқы нышандары, кәсіптік білім берудегі диверсификацияның мәні, орны және білім беру дамуындағы дүниежүзілік тенденциялармен байланысы, оның динамикасы мен мазмұнына әсер ететін факторлар анықталады.

Annotation

This article describes the process of diversification, highlights the major impetus to the diversification of vocational education in Russia. It identifies the internal and external conditions of the process of diversification, the essence of diversification of vocational education, its place and relationship with other global trends of educational development, the factors influencing its content and dynamics. Diversification of education of the future specialist, according to the authors, suggests: increasing training of qualified personnel to other areas of activity, polytechnization, fundamentalization and informatization of the educational process, the formation of key professional competencies, expand cultural and educational area school; to solve the overall problem that might be found in private sector, affecting all aspects of the educational process problems in the vocational school

Ключевые слова: диверсификация, информатизация, образовательное пространство, единое информационное образовательное пространство.

Переход России на рыночные отношения в условиях неравномерного развития экономики потребовал от предприятий концентрации производства и капитала, а также проникновения в новые для себя отрасли и сферы, расширения ассортимента товаров и услуг. Этот процесс в международной практике получил название «диверсификация». Процесс диверсификации начал проявляться в виде тенденции и в образовательном пространстве России. Тенденция диверсификации профессионального образования возникла и действует в ответ на вызовы современности, которые отражаются в направленности процессов мирового развития. Однако диверсификация в настоящее время носит ещё спонтанный характер, её содержание определяется текущими потребностями образовательной практики и производства.

Сегодня система российского профессионального образования претерпевает глубокие изменения под влиянием внутренних и внешних факторов, которые проявляются и ведут к созданию единого информационного образовательного пространства. Поэтому так важны выявление этих тенденций, их анализ и выработка прогноза дальнейшего развития событий. Так, Б.С. Гершунский считает, что соответствие подготовки квалифицированных специалистов указанным тенденциям является условием решения задач, определённых в качестве приоритетных на современном этапе развития профессионального образования /1/.

Для изучения этого процесса необходимо, прежде всего, определить внутренние и внешние предпосылки развития процесса диверсификации, сущность диверсификации профессиональ-

ного образования, её место и взаимосвязь с другими мировыми тенденциями развития образования, факторы, оказывающие влияние на её содержание и динамику.

Под внешними предпосылками диверсификации мы понимаем социально-экономическое положение России и системы российского образования в мировом образовательном пространстве, а под внутренними – цель и динамику развития системы профессионального обучения. Следует обратить внимание и на то, что тенденции, наблюдаемые в мировых образовательных системах, зачастую не идентичны тем, которые проявляются в нашей стране.

Общемировые тенденции развития профессионального образования находят своё отражение во внутренней динамике диверсификации образовательного пространства отдельных учебных заведений. Например, на этапе получения базового образования по специальности осуществляется общая профессионализация будущих специалистов в широкой области знаний, отражающих принятую дифференциацию наук. Процесс профессионализации реализуется через такие образовательные технологии, которые способствуют формированию содержания учебной деятельности студента не только как нормативно обусловленной, но и как лично значимой. На этапе общенаучной подготовки развитие студента осуществляется на фоне его быстрой социализации. Социализация осуществляется через усвоение студентом определённой системы знаний, которая позволяет ему жить в обществе, адаптироваться в нем и самореализоваться.

Анализ нормативной и правовой базы российского образования (материалы ЮНЕСКО, Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования, Государственные образовательные стандарты, квалификационные требования к уровню подготовки выпускников и др.), научных источников позволил выделить две группы тенденций процесса диверсификации профессионального образования: тенденции развития мирового образовательного пространства, тенденции развития российского профессионального образования /2/.

Анализируя содержание «Концепции модернизации российского образования», можно выделить следующие основные тенденции, обуславливающие диверсификацию профессионального образования в России:

1 ускорение темпов развития общества в новых экономических реалиях и, как следствие,

необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях рыночной экономики;

2 переход к постиндустриальному, информационному обществу, что способствующий значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности участников этого процесса;

3 возникновение и рост глобальных проблем и угроз, которые могут быть решены на современном этапе лишь в результате сотрудничества всех слоёв общества, что требует формирования современного мышления у подрастающего поколения;

4 демократизацию общества, способствующего расширению возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

5 динамичное развитие рыночной экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда;

6 глубокие структурные изменения в сфере занятости населения, определяющие постоянную потребность рынка труда в повышении квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

7 рост значения человеческого капитала, который, например, в развитых странах мира составляет 70–80 процентов национального богатства, что обуславливает необходимость интенсивного развития образования всех слоёв трудоспособного населения нашей страны /3/.

В ходе анализа факторов, влияющих на развитие процесса диверсификации профессионального образования, было установлено, что большинство авторов, занимающихся данной проблемой, приходят к единому мнению об их номенклатуре. Так, Г.И. Котло выделяет следующие основные группы этих факторов: демократизацию образования; создание научно-учебно-производственных комплексов как формы интеграции науки, образования и производства; фундаментализацию образования; индивидуализацию обучения; гуманизацию и гуманитаризацию; компьютеризацию образования как способ вхождения в информационные системы, а также как средство изменения характера профессиональной деятельности; открытость образования, средствами которой являются его компьютеризация и информатизация, а также применение систем дистанционного обучения; автономизацию образования (самоуправление и выборность руководства на всех уровнях в образовательных учреждениях);

рост требований к профессионализму преподавателей; регулярную оценку эффективности работы вузов со стороны общества, включая ранжирование вузов (аккредитация, самоаттестация, лицензирование); этнопедагогическую направленность образования; широкую культурологическую и общую подготовку специалистов /4/.

К факторам, оказывающим сильное влияние на содержание и направленность процесса диверсификации, можно также отнести: многофункциональность учебных заведений; многоуровневость профессионального образования; многоступенчатость профессиональной подготовки; многовариантность образовательных учреждений и образовательных программ; развитие средств массовой информации, мировых информационных сетей и компьютерных средств обучения; резкое увеличение объема и скорости обращения информации в современном обществе и производстве; возможность получать знания из различных источников; возросшая социальная динамика, которая явилась следствием быстрого развития и смены технологий в промышленности, структурных изменений в экономике и социально-культурном базисе образования; ориентация на подготовку конкурентоспособного специалиста, на компетентностный подход, непрерывное образование, социализацию и адаптацию к изменяющимся условиям жизни; усиление значения дополнительной подготовки.

Кроме вышеперечисленных, Н.П. Пучков выделяет следующие факторы, которые могут оказать влияние на характер диверсификации профессионального образования: возникновение новых систем ценностей на фоне прогрессирующей идеологизации профессионального образования, кризиса прежних систем ценностей; изменение образовательной парадигм в контексте перехода к личностно ориентированной концепции обучения; изменение структуры и содержания профессионального образования с целью включения России в мировое образовательное пространство; осуществление последовательного перехода от единообразия учебных программ, учебников, учебных заведений к их разнообразию; последовательное усиление процессов регионализации образовательных систем; изменение регламента финансирования образования; последовательное ослабление монополии государства на принятие решений в сфере образования и организацию образовательных инфраструктур; формирование рынка образовательных услуг;

изменения социального заказа общества и личности к содержанию профессионального образования; стандартизацию профессионального образования как социально-культурной услуги /5/.

Переходя к анализу структуры содержания диверсификации профессионального образования, можно говорить о следующих её видах: по срокам; по содержанию; по методам и технологиям обучения; по образовательным структурам и программам; по целям деятельности образовательных учреждений.

Динамика спроса на рынке труда на специалистов определённого профиля привела к тому, что студенты хотят получить дополнительные к основным, заложенным в программу, знания и умения. Такая ситуация также повышает актуальность проблемы диверсификации образования. Диверсификация профессиональной подготовки предполагает перераспределение функций и содержания деятельности образовательных структур, её осуществляющих: создание и внедрение современных технологий, в том числе и информационных; возможность выбора студентом варианта своей профессиональной подготовки; осуществление подготовки специалистов широкого профиля, с большим кругозором и умением решать сложные комплексные задачи; обучение будущих специалистов принятию нестандартных, не предусмотренных нормативами решений и др.

Содержание диверсификации профессионального образования в России определяется также глобализацией мировой экономики и, как следствие, формированием единого мирового рынка товаров и услуг, единого информационного образовательного пространства, интеграцией цивилизаций и культур. Поэтому будущий специалист должен хорошо владеть методологией решения проблем своей профессиональной деятельности, а не только технологиями реализации конкретных практических задач.

Различные варианты содержания процесса диверсификации актуализируют необходимость определения фундаментальных умений будущего специалиста, которые обеспечивают его готовность к решению учебных и профессиональных задач. Так, Департамент труда США отмечает актуальность формирования следующих умений: умения организовать доступные ресурсы для обеспечения наибольшей эффективности производственной деятельности; умения плодотворно сотрудничать с другими участниками производ-

ственного процесса; умения собирать, оценивать и использовать информацию; умения понимать и использовать взаимосвязи между компонентами сложных систем; умения осваивать и использовать постоянно расширяющийся спектр производственных отношений.

Среди основных вызовов современности российские и зарубежные исследователи отмечают все возрастающую потребность общества, работодателей и самих работников в таком образовании, которое обеспечивает подготовку квалифицированного специалиста, умеющего эффективно работать по специальности, мобильного и конкурентоспособного на рынке труда.

Все вышеперечисленные тенденции и факторы развития мирового образовательного пространства действуют в комплексе, обуславливая необходимость и определяя направленность диверсификации российского профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 10-41.
3. Котло Т.И. Создание комфортной среды обучения учителя математики в условиях диверсификации высшего образования [Текст] / Т.И. Котло // Профессиональная подготовка учителей математики, информатики и физики. Выпуск I. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1998. – С. 108-110.
4. Пучков Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза [Текст]: дис... д-ра пед. наук / Н.П. Пучков // Вестник ТГТУ / ТГТУ. – Тамбов, 2004. – 464 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: МПГУ, 1997. – 224 с.

М.А. НУРИЕВ, Қ.Ж. АГАНИНА, Ж.А. СЕЙСЕНБАЕВА

ҚАЗАҚСТАНДА БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІН ЖЕТІЛДІРУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТРАЕКТОРИЯСЫН АНЫҚТАУ МӘСЕЛЕСІ

Аннотация

Мақалада Қазақстан Республикасындағы білім беру процесін жетілдіру және оның траекториясын анықтау мәселесі қарастырылады. Авторлар Қазақстан және шетелдегі білім беруді жетілдіруді салыстыра отырып талдайды.

Статья посвящена проблеме определения траектории совершенствования образования в Республике Казахстан. Авторы, анализируя опыт работы по совершенствованию образования за рубежом и в Казахстане, выделяют основные тенденции развития образования по всем ступеням непрерывного образования. Также выделяют ожидаемые результаты, получаемые после внедрения концепции определения траектории совершенствования образования в Республике Казахстан.

Annotation

Article is devoted to the definition of trajectory problem of educational perfection in the Republic of Kazakhstan. Authors, analyzing the work on experience of educational perfection abroad and in Kazakhstan, allocate the basic tendencies of an educational development at all steps of continuous education. After concept introduction of the trajectory definition of educational perfection in the Republic of Kazakhstan there have been also determined the expected results.

Түйін сөздер: білім беру, жеке тұлға, құзыреттілік, ұлттық тәрбие.

Білім мен тәрбие берудегі мемлекеттік саясат Қазақстан Республикасының заңнамалары мен арнайы құжаттарында белгіленіп, қазіргі білім беру мақсаты мен міндеттері көрсетіліп, оны шешу бағыттары айқындалған.

Қазіргі жағдайда қоғамның білім деңгейі мен интеллектуалдық әлеуеті ұлттық байлықтың маңызды құрамы ретіндегі сипатқа ие болды, ал

адамның білімділігі, кәсіби икемділігі, шығармашылыққа талпынысы және қалыптан тыс жағдайларда әрекет ете білуі Қазақстан Республикасының өрлеуіне негіз, ал тұрақты дамуы мен қауіпсіздігін қамтамасыз етуге шарт бола алады.

Жеке тұлғаның өздігінен әрекет етуі мен субъективтілігінің басым болуы білім парадигмасының шеңберінен шығуды талап етеді. Осы-

ған байланысты білім алушы үшін білім, білік, дағдыны мақсатты меңгеруден өзінің мүмкіндігін пайдалану мен қоғам өміріне белсене араласуы үшін ақпаратты өздігінен іздеу, талдау, тиімді қолдану біліктілігін дамытуға ерекше назар аудару қажеттігі туындайды.

Жаңа білім беру жүйесі әлемдік білім кеңістігіндегі жалпы талаптарға сәйкес келетіндей білім алушыларды өздігінше дамуға, алған білімдерін шығармашылықпен жүзеге асыра білуге икемдейтін, күтілетін нәтижеге бағытталған құзыреттілік тұрғыдағы білім жүйесі болуы қажет.

Қазақстанда білім беру процесін жетілдіру және оның траекториясын анықтау тұжырымдамасы жобасында аталған көзқарас тұрғысынан тұлғаны дамытуды, онда гуманистік құндылықтарды, төзімділікті қалыптастыруды, оны өз елінің және әлемнің азаматы ретінде тәрбиелеуді, сонымен қатар жаңа заманның талаптары негізінде қажет мәліметтерді өз бетімен таба алу біліктілігін, құзыреттілігін қалыптастыруды қамтамасыз етуді қарастырады.

Қазақстан Республикасында білім беру сапасын арттыру мақсатында білім беру жүйесінің даму бағыттарын айқындап, даму траекториясын белгілеу және соның негізінде күтілетін нәтижеге бағытталған құзыреттілік тұрғысынан келуге бағытталған білім беру жүйесін жетілдірудің қажеттілігі арта түсуде.

Қазақстанда білім беру процесін жетілдіру және оның траекториясын анықтаудың негізгі мақсаты – жалпыадами және ұлттық құндылықтар негізінде өздігінше дамуға бейімделген, жаһандану жағдайында бәсекеге қабілетті азамат дайындауға негізделген білім беру жүйесін жетілдіру және оның траекториясын белгілеу бағыттарын анықтау болып табылады.

2009 жыл 25 қарашада Женева қаласында (Швейцария) барлық халыққа арналған білім мониторингі жөніндегі «Теңсіздікті жою: басқарудың маңызды рөлі» атты ЮНЕСКО-ның жетінші баяндамасы ұсынылды. Ол баяндамада «Барлық халыққа арналған білім» халықаралық бағдарламасының мақсаттарына жету жөніндегі әлемдегі 129 елдің білім беру саясатын сараптау ұсынылған. Сонымен қатар, білім беруді басқару мәселелері қарастырылып, сапалы білім беруге қол жеткізу мәселесіне баға берілді.

ЮНЕСКО-ның бұл баяндамасы балаларды жас кезінен дамыту, жалпыға бірдей бастауыш білім беру, гендерлік теңдік, сауатсыздықпен

күрес және жоғары білім беру сапасы сияқты ғаламдық мәселелердің жүзеге асырылуын егжей-тегжейлі сараптайды.

Қазақстан үшін БДИ мәні 0,995-ке тең. ЮНЕСКО-ның бұдан бұрынғы «Берік негіз. Балаларды ерте жастан оқыту және тәрбиелеу» атты баяндамасында 2007 жылы Қазақстан рейтинг бойынша 125 елдің ішінде 4-орынды алып тұр.

«2015 жылға дейін барлығына бірдей білім беру. Біз жетістікке жетеміз бе?» баяндамасында 2008 жылы Қазақстан БДИ жоғары деңгейі есебінен әлемдегі 129 елдің ішінде 7-орында тұр. Білім беруді дамыту (EDI) («Білім және кәсіби дағдылар: Азия және Тынық мұхиты аймағында жылдам дамытуға арналған стратегиялар» атты Азиялық даму банкінің зерттеуі) индексі бойынша Қазақстан Азия бойынша 1-орында тұр.

Әлемдік білім беру жүйесінің даму бағыттарына жасалған талдауларға сүйене отырып, күтілетін нәтижеге бағытталған құзыреттілік тұрғысынан келуді жүзеге асыратын білім беру жүйесінің жаңа үлгісі ретінде мыналарды ұсынуға бағыттайды:

- білім алушының «дайын білімдерді алушы» ретіндегі енжар қалыптан танымдық үрдістің белсенді субъектісі бола алатын білім алушыға айналуын қамтамасыз ететін мектеп қызметінің маңызды процесі ретіндегі оқудың ролін көтеруді;
- оқу пәндері арқылы білім беру процесінде білім алушылардың құзіреттілігін қалыптастыру мен дамытуды;

- білім берудің әрбір деңгейінде білім берудің құрылымы мен мазмұнының білім алушылардың психофизиологиялық және жас ерекшеліктеріне, олардың мүмкіндіктері мен қабілеттеріне сәйкес келуін;

- білім берудің әртүрлі деңгейлерінде тұлғаның дамуының бірізділігін сипаттайтын күтілетін оқыту нәтижелерінің әрдеңгейлі жүйесін құруда сабақтастықтың сақталуын;

- білім берудің сәйкес деңгейлерін бітіруші түлектердің тұлғалық сапасы ретінде көрініс табатын құзіреттіліктер түріндегі күтілетін нәтижелерді болжауды;

- оқыту мен тәрбиелеу үрдісінде білім алушыларды нәтижелі әлеуметтендіруді;

- білім алушылардың сәйкес құзіреттіліктерді меңгерудегі оқу жетістіктерінің деңгейлерін анықтау негізінде білім алушылардың, мектептердің, білім беру жүйелерінің даму өзгерісінің мониторингін жасауды қамтамасыз етеді.

Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінің қазіргі жағдайына жасалған талдаулар негізінде білім беруді жетілдіру бағыттарын айқындауға үлкен мүмкіндік туады.

Қазақстанның әлемдік білім беру кеңістігіне кіруі, елдегі білім беру жүйесінің даму бағыттарын айқындап, оның мазмұнын ашуды талап етуде.

ҚР Статистика агенттігі мен ҚР БҒМ 2000 жылдан бері жасалған әкімшілік есептеріне сүйеніп отырып дайындалған Ұлттық баяндама мәліметтеріне сәйкес еліміздегі білім беру жүйесінің даму жағдайы мен тенденцияларын төмендегіше сипаттауға болады.

Білім беру жүйесін мемлекеттік қаржыландыру жыл сайын артып отыр, оқу орындарының материалдық-техникалық базасы жақсарды. Балаларды мектепке дейінгі тәрбие және білім берумен қамту коэффициенті жыл сайын артуда, бұл осы білім беру деңгейіне қолжетімділікті біршама арттырды. Жалпы орта білім беру деңгейлерінде, колледждер мен жоғары оқу орындарында білім алушылардың білім нәтижелеріне әсер ететін педагог құрамның сапалық көрсеткіші жыл сайын жақсарып келеді. Оқушылардың халықаралық және республикалық олимпиадалары мен ғылыми жарыстары жеңімпаздарының, «Алтын белгі» иегерлерінің, оқу орнын үздікке аяқтаған колледждер мен жоғары оқу орындары түлектерінің саны жыл сайын артуда.

Қазақстанда үздіксіз білім беру жүйесі құрылымдарындағы білім беруді жетілдіру бағыттары ерекше көңіл бөлуді қажет ететін мәселе болып отыр.

Білім беру жүйесінде жеке тұлғаны қалыптастыру мақсатында ұйымдастырылған мектепке дейінгі тәрбие мен білім берудің алғашқы сатысының негізгі жарты ғасырлық тарихы бола тұра, бүгінгі таңда отбасылық тәрбие мен мектепалды дайындықтың түрі ретінде қоғам қажеттілігіне айналды. Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту мазмұнын халықтық педагогика негізінде жаңарту, тәрбие жұмысын қалыптасқан дәстүрден тыс кешенді ұйымдастырылуы, баланың ақыл-ойын, дүние танымының кеңейтуіне, ана тілін терең меңгеруіне, сезім қабілеттерінің жетілуіне, жаңа қоғамға лайық ұрпақ жеке тұлға ретінде қалыптасуына негіз болатынын көрсетеді.

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту мақсаты – балаларды салауатты өмір салтына тәрбиелеу, бала тілін дамыту және өзге ұлт өкілдерінің балаларына мемлекеттік тілді бейнелі түрде үйре-

ту, дені сау, рухы таза, тілі жетік болашақ ұрпақты тәрбиелеу болып табылады.

Тәуелсіз Қазақстанда мектепке дейінгі тәрбие мекемелерін көбейту мақсатында 2008-2010 жылдар аралығында 164 бөбекжай-балабақша (23 мың орынға), селолық білім мекемелерінің қабырғасында 800 мектепке дейінгі мини-орталықтар (20 мың орынға), селолық жерлерде 380 коррекциялық (түзету) және инклюзивтік білім беру орталықтарын салу жоспарланған.

12 жылдық жалпы орта білім беру жүйесіне көшудің тұжырымдамалық негіздерін жетілдіру қазіргі күн тәртібіндегі негізгі мәселелердің бірі деуге болады

Жаңаша орта білім беру жүйесіне көшу - әлемдік білім кеңістігіне еркін енуі кездейтіні заман талабынан туындап отырған мәселе.

Жас жеткіншектің әлеуметтік және қоғамдық өмірдегі өзгерістерге икемделе отырып, болашақ өмірге еркін енуіне дайындығын тың мазмұнды жаңа мектеп қана қамтамасыз ететінін әлемдік тәжірибе көрсетіп отыр

Кез келген жаңа идеяның өмірге еніп, жүзеге асырылуы оның ғылыми-тұжырымдамалық негізін жасаудан басталатыны белгілі.

Қазақстан ғалымдары еліміздің мектептеріндегі білім беру саласының белгілі мамандарымен бірлесе болашақ мектептегі білім берудің негізгі ұстанымдарын белгілеп, соның негізінде нормативтік және процессуалдық құжаттар дайындау қажеттігін дәлелдеуде.

Білім беруді ұйымдастыруда негізгі тұрғылар ретінде:

- жеке тұлғалық
- іс-әрекеттілік
- құзыреттілік

тұрғылар алынды, олар жалпы білім беруді ұйымдастырудағы жаңаша көзқарас ретінде қарастырылуда.

Құзыреттілік – білім, білік, дағдыларды шығармашылық негізде жүзеге асыра білу қабілеттілігі десек, білім беру мазмұны әрбір білім алушының Стандартпен айқындалған мынадай түйінді құзыреттіліктер түріндегі білім беру нәтижелеріне қол жеткізуіне бағытталған:

- *проблемалардың шешімін табу құзыреттілігі;*
- *ақпараттық құзыреттілік;*
- *коммуникативтік құзыреттілік.*

Білімділік көрсеткіші – осы құзыреттіліктердің қалыптасу деңгейімен сипатталады.

Мемлекеттік бағдарламаға сәйкес дайындалғ-

ан 12- жылдық білім беруді жүзеге асыруға бағытталған Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандартының /2006 ж/ негізгі ерекшелігі:

- білім берудегі жеке тұлғалық, іс-әрекеттілік және құзыреттілік тұрғыларының енгізілуімен,
- білім мазмұнын жетілдіруге негізделген кіріктірілген (интеграцияланған) пәндердің ендірілуімен,
- оқу және демелыс мерзімдеріне өзгертулер ендірілуімен,
- білім сапасын бағалау жүйесінің өзгертілуімен және
- бағдарлы оқыту бағытының кеңейтілуімен сипатталады.

Білім мазмұнын жетілдірудің негізгі бағыттары:

- мектептегі білім мазмұнын қоғамның жылдам өзгермелі сұраныстарына сәйкестендіру;
- сұранысты қанағаттандыруға үйрету, өздігінше білім алуға және оны іс жүзінде пайдалана білуге, оқушыны іс-әрекет субъектісі ретінде нақты, үздіксіз дамуға жағдай жасау;
- білім мазмұнын оқушының жеке дамуындағы білім беру ортасы ретінде қарастыру;
- білім мазмұнының білім берушілік компонентін жетілдіру, яғни білім мазмұнына оқушылардың игеруі қажет негізгі /ключевые / компетенцияларды, технологияларды енгізу;
- оқушыларды жүйелі түрде бағытталған ғылыми таным әрекеттерімен таныстырып, ақпараттық технология негізінде жетекші мотивацияны қалыптастыратын оқу ситуацияларын кеңінен қолдану;
- білім мазмұнын гуманизациялауды қамтамасыз ету және оқушының білім алуындағы талғамын ескеру.

Жалпы орта білім беру деңгейінің негізгі мақсаты – бейіндік оқытуды іске асыру, білім алушылардың саналы түрде кәсіптік, азаматтық, тұлғалық өзін-өзі анықтауына мүмкіндік беретін түйінді құзыреттіліктерді игеруін қамтамасыз ету және даралық білімдік қажеттіліктерін қанағаттандыру.

Бейіндік оқыту: жаратылыстану-математика, әлеуметтік-гуманитарлық, технологиялық бағыттар және оларға сәйкес келетін типтік оқу жоспары бойынша жүзеге асыру жоспарлануда.

Орта білім беру оқу бағдарламалары бейіндік оқытудың (базалық пәндер) барлық бағыттарында оқып үйрену үшін міндетті және техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарының білім беру оқу бағдарламаларының мазмұнына кіреді.

Бастауыш және орта кәсіптік оқу орындарындағы, ЖОО- да білім беру жетілдірудің басты мақсаты – жан-жақты интеграциялық тәрбие жүйесін қалыптастыру, ол үшін ғылыми-әдістемелік ұйымдастырушылық, ақпараттық және мамандық – кәсіптік шараларын шартты түрде жүгізіп, ұтымды ұйымдастыру:

- болашақ мамандарға өз кәсібін үнемі дамытып отыруға, әлеуметтік өмірге бейімделіп, адами қалыптаса алуына көмектесу;
- жоғары интеллектуалды, денсаулығы мықты, мәдениетті, адамгершілігі жоғары, мамандық біліктілігі қазіргі бәсекеге төтеп бере алатын, жоғары азаматтың ұстыны берік ұстай отырып көкейкесті мәселелерді қиналмай шешетін, әлемдік құндылықтарды өз ұлтының мәдениеті мен салт – дәстүріне ұштастыра алатын Қазақстан азаматын қалыптастыру.

Білім беру қызметкерлерінің кәсіптік біліктілігін арттыру және қайта дайындау жүйесі Қазақстан Республикасындағы үздіксіз педагогикалық білімнің құрамдық бөлігі болып табылады.

Қазақстан Республикасындағы педагог кадрларды дайындау мен қайта даярлаудың басты мақсаты жаңа кезеңнің кәсіби құзыретті, қалыптасу мәселесін шығармашалық тұрғыдан шеше алатын педагогты қалыптастыру болып табылады.

Жоғарыда келтірілген мәліметтер үздіксіз білім беру жүйесіндегі білім беру процесін жетілдіру мақсатында төмендегі бағыттағы жұмыстарды жетілдіру қажет екенін дәлелдеп отыр:

- болашақ ұрпақтың рухани-адамгершілік мәдениетін қалыптастыру мақсатында үздіксіз білім беру жүйесіне “Ұлттық тәрбие” пәнін ендіруді ұсынамыз

- үздіксіз білім беру жүйесінде білім алушылар денсаулығын сақтау мақсатында қайталауларға жол бермеу және оқу жүктемесін азайтуды көздеп бірнеше пәндерді біріктіріп, кіріктірілген /интеграцияланған / пәндер түзіп енгізуді ұсынамыз.

- кіріктірілген пәндерді оқытатын ұстаздар дайындау мәселесіне тездеп кіріскен жөн деп есептейміз, ол үшін арнайы бағдарламалар мен әдістемелік құралдар дайындалуы қажет.

- магистратура мен докторантура бағдарламасының білім мазмұнын жетілдіру мақсатында қазіргі қолданыстағы бакалавриат деңгейіндегі пәндер мазмұнын қайталайтын пәндердің орнына Білім саясаты, Білім беру экономикасы, Білім беру философиясы, Білім беру саласындағы менедж-

мент, Білім беру психологиясы, Білім берудегі жаңа технологиялар атты пәндер енгізуді ұсынамыз.

- білім беру жүйесінің жұмысын ұйымдастыруды, жана ша жетілдіруші мамандар – білім беру жүйесіндегі менеджмент мамандығы бойынша білім беру саласы менеджерлерін дайындау қажет. Бұл мамандарды білім беру салалары бакалавриатын бітірген мамандардан магистратура арқылы дайындауды ұсынамыз

- педагог мамандығының мәртебесін көтеруге әрдайым қамқорлық жасау, олардың әлеуметтік жағдайын көтеру арқылы білім сапасын жетілдіруге мүмкіндік жасауға болады..

- жоғары оқу орындарында қоғамдық және жалпы білім беретін пәндерді саралау қажет. Білім Стандарттарын саралау барысында мектеп-колледж-бакалавриат арасына жүйеленген типтік бағдарлама құрастыру қажет. Атап айтқанда «Қазақстан тарихы», «Қазақ тілі», «Орыс тілі», «Құқық негіздері» және т.б сынды қоғамдық, жалпы білім беретін пәндер қайталау шеңберінен шыға алмаған.

- орта кәсіби біліммен жоғары білімді мамандарды даярлауда өзгерістер енгізу; Студенттерді қабылдаудың жаңа үлгісін құрастыру. Қазіргі қабылдау тәртібі бойынша орта кәсіби білімді жалғастыру үшін сол мамандық бойынша ғана жалғастыру сипаты қарастырылғаны белгілі. Ал, басқа мамандық бойынша жалғастырып, ізденіп оқуға мүмкіндік берілсе, жас маман қос мамандық иесі болуына мүмкіндік туғызар еді.

- оқу процесін модернизациялау барысында жоғары оқу орындарында зерттеу ұйымдары мен бағдарламалар құрастырылуы қажет. Білім саласына сәйкестендірілген кафедра аралық немесе кафедра ішінде проблемалық зерттеу лабораториялары құрылуы қажет.

- дисстанционды оқыту арқылы кәсіби мамандардың біліктілігін арттыру; Ұлттық универси-

тет ішінде әртүрлі мамандардың білімін жетілдіретін оқу бөлімдерін құрып, оған алыс және жақын шетелден мамандарды, Республикамыздың озық тәжірбиелі мұғалімдерін тәжірибе алмасуға шақырту бүгінгі таңдағы инновациялық білім мазмұнын тереңдету болып табылады..

Қазіргі жағдайда осы ұсыныстарды жүзеге асыру мақсатында ЖОО жанынан ашылған ғылыми-зерттеу институттарының ғалымдарының білім беруді жетілдіруге бағытталған бағдарламалар, оқулықтар мен оқу-әдістемелік құралдар дайындауға мол мүмкіндіктері бар.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Қазақстан Республикасының Қазақстан Республикасы “Білім туралы” Заңы Астана, 07.06.99г., №389-І ЗРК. – Алматы, 1999. – 55 с.

2. Қазақстан Республикасында 2005-2010- жылдарға дейінгі білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы, Астана, 2004.

3. Основные тенденции развития образования в мире и пути модернизации системы образования Казахстана, Астана, 2004г.

4. Таубаева Ш. Государственные общеобразовательные стандарты высшего профессионального образования. Методология, теория и технология проектирования в компетентностном формате. /БІЛІМ әлемінде. В мире ОБРАЗОВАНИЯ. In the world of EDUCATION № 1-3 2006 стр.19-28.

5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика 2004 № 10 с.23-31

6. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ.выс.пед.учеб. зав. под.ред.Сластенина Москва издательский центр “Академия”, 2004. - 386с..

7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции- новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня, 2003, №5. – с.34-42.

8. Қазақстан республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты/ Жалпы орта білім./ Негізгі ережелер., Астана-2006

Ү.Б. ЖЕКСЕНБАЕВА, И.С. АЙДАНОВА

ДАРЫНДЫЛЫҚ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТҮРЛЕРІ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аннотация

Мақалада дарындылық және оның түрлері қарастырылады, сонымен қатар дарынды тұлғаның ерекшеліктері анықталады.

В настоящей статье рассматриваются вопросы одаренности, ее типы, виды и определяются специфические особенности одаренной личности. Также в данной статье авторы представляют модель развития одаренности у школьников.

Annotation

The article touches upon the issues of gifted children and its types. There have been determined some specific peculiarities of talented children and also given a model of development of school children's talent.

Түйін сөздер: дарындылық, қабілеттілік, біліктілік.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында: «Әр баланың жеке қабілетіне қарай интеллектуалдық дамуына көңіл бөлу, жеке тұлғаның дарындылығын дамыту қажет» деп атап көрсетілген /1/.

Қазіргі кезде дарынды балалар мәселесін зерттеуге қатысты философиялық, психологиялық, педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерде маңызды ой-пікірлер жинақталған. Бұл мәселенің түп тамыры ғасырлар теренінде жатыр. Адамның психологиялық ерекшеліктері жөніндегі идеялар, оның ішінде қабілеттілік туралы ойлар сонау ертедегі грек философтарының еңбектерінде, қайта өрлеу дәуірі ғалымдарының және алдыңғы қатарлы әр елдің озық ойлы педагогтерінің еңбектерінде көрініс тапқан.

Ертеде адам психикасы танымдық құбылыстың ішіндегі танып білуге, ұғынуға өте қиын мәселелердің бірі болғандықтан, жекелеген адамдардың табиғи ерекшелігі мен оларда ерекше табиғи қабілеттіліктің болуы құдіреті күшті құдайдың жаратқаны деп есептелген. Платонның пікірінше, ақын туындылары өзінің өнерлілігі мен білімінен емес, құдайдың құдіретінен, оның белгілеуінен. Платонның еңбектерінде «... поэт творит не от искусства и знания, а божественного предопределения и одержимости» деп жазады /2/. Бұл пікірді Демокрит те қолдаған.

Дарындылық жайында айтылған пікірлер өзіндік ерекшеліктеріне қарамастан, бұл феноменнің негізінде адамға іс-әрекеттің бір немесе бірнеше түрінде жоғары нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін қабілеттер жатыр.

Дарындылықтың танылуына байланысты екі көзқарас бар: 1) барлық бала дарынды болып та-

былады; 2) дарынды балалар өте сирек кездеседі. Бұл мәселе туралы психологтер мынадай тұжырым жасайды: әлеуетті дарындылық іс-әрекеттің бірнеше түрімен айналысатын балаларға тән, ондай балалар аз емес /3/.

Балалар өздерінің дарындылықтарын іс-әрекеттің әртүрлі түрінде көрсете алады. Сонымен қатар, іс-әрекеттің бір түрінде дарындылықтың әртүрлі аспектілері көрінуі мүмкін. Дарындылықтың бірнеше түрі және формалары бар, баланың психологиялық мүмкіндігі оның дамуының әртүрлі кезеңдерінде өте күшті болып келеді және де, ол баланың қандай ортада өсетіндігіне байланысты болады.

Балалар ерте кезден бастап белгілі бір іс-әрекетке қабілеттілік байқатады (сурет салады, билейді, өлең айтады, белгілі бір музыкалық құралда ойнайды, мүсін салады). Бірақ, бұл қабілеттілікті қалыптастырып, жүйелі дамытып отырмаса, ол қасиет жас өскен сайын бірте-бірте жойыла бастайды, жас жеткіншектің болашақ кәсіби өміріне бағыт-бағдар бере алмайды.

Қабілеттілік - адамның жеке басына тән белгілі бір іс-әрекетті орындауда жетекші рөл атқаратын ерекшелік, белгілі бір тәсілді шешудегі шапшандықтың, тереңдіктің және тұрақтылықтың көрініс беруі. Сонымен қатар, әркімнің қолынан жананы жасау мүмкіндігі, оның белгілі істерді үлгеруге бейімделген психикалық қасиетінің ерекшелігі.

Дарындылық ұғымының мәнін түсінуде маңызды болып табылатын «қабілет» түсінігінің бүгінгі ғылым қабылдап отырған үш негізгі көрсеткішін атайық: 1. Қабілет - бір адамды екіншісінен ажырататын дара психологиялық

ерекшелік. Баршаға бірдей тән қасиеттері қабілет бола алмайды. 2. Қабілет - барша тұлғаға тән болған ортақ сапа емес, кей адамға ғана дарыған қандай да бір не бірнеше іс-әрекетті табысты орындауға жарайтын өзара ептілік. 3. Қабілет - нақты адамға топталған білім, ептілік және дағдылардан оқшау, қажет әрекетті игеру желісінде ғана көрінеді /4/.

«Дарындылықтың» анықтамасын оқушыларға қатысты қолданған кезде біз әр балаға байланысты әлеует мүмкіндіктердің дамуының белгілі бір деңгейі жөнінде айтылатын «жеке тұлғаның әлеуетін» қарастырамыз. Дарындылық әлеуеттің негізгі сипаты деп іс-әрекет үрдісі кезеңінде пайда болатын және дамитын мүмкіндіктерді айтамыз. Барлық арнайы қабілеттіліктер іс-тәжірибе барысындағы нақты шарттардың әсерінен дамиды.

Дарынды балалардың есте сақтау қабілеті, зейіні күшті болып келеді. Оқыту үрдісінде ерікті және еріксіз есте сақтау әдістері оқу материалының екі түріне: сөз жүзіндегі және көрнекі түрінде дұрыс қалыптасқан.

Психологтер дарындылықтың белгілерін екі аспектіге бөліп қарауды ұсынады: инструменталды және мотивациялы. Біріншісі, қызметтің тәсілін білдіреді, екіншісі, бала шындықтың және өзінің іс-әрекетінің түрлі қырына қандай көзқараспен қарайды, оларға деген қарым-қатынасының қандай екенін білдіреді. Американдық ғалымдар дарынды бала мәселесі жөніндегі тәжірибелік бақылауларға сүйене отырып, өзара байланысты үш белгіге ерекше көңіл аударады: танымның жоғары деңгейде дамуы, психикалық даму, физикалық мәліметтер /5/.

Дарынды бала жайында жоғарыда айтылған сипаттамаларды байланыстыра келе, дарынды баланың қарапайым балалардан ерекше болып келетін белгілерін қарастырамыз. Дарындылықтың сыртқы көріністері әртүрлі интеллектуалдық және жеке тұлғалық қабілеттіліктерінде түрліше көрінеді.

Мұғалім баланың теориялық пайымдауларының алғашқы көріністерін дөп басып, ал одан кейін жетілдіруге тиіс және оған айналасындағы көптеген заттардың болу себептері мен шарттарын тиісті дәрежеде түсіндірулері керек. Осы арқылы нақты бейнелі ойлаумен бірге бастауыш мектеп оқушыларында біртіндеп дерексіз заттар мен құбылыстардың себептері мен негіздерін іздейтін, оларды түсіндіруді талап ететін ойлаудың ең қарапайым әдістері қалыптаса бастайды.

Мектептегі оқу үрдісі және интеллектуалдық қабілетін, білімдік дағдыны қалыптастыру білімнің

күрделі жүйесін ұғындыру үшін емес, сонымен бірге таным үрдістерін дамыту үшін қажет.

Оқу материалын меңгеру үшін әрбір өтпелі кезеңде таным үрдістері жүйесін дұрыс дамыта білу қажет. Бұл - жанаға зейін аудару, түсіну әрі оқу материалын есте сақтау. Психология ғылымында және педагогикалық тәжірибеде қалыптасып кеткен таным үрдістерін бөліп қарау мұғалімнің баланы оқытуда барлық интеллектуалдық жүйесін дамыту жұмысын қиындатады. Ал, негізінде әрбір таным үрдістері бір-бірімен байланысты. Оқу үрдісінде жеке таным үрдісі ғана емес, жалпы интеллектуалдық жүйені дамыту қажет.

Дарынды балаларға берілетін білімнің теориялық жақтары, құбылыстарды түсіндіру, байланыстарды анықтау (оларды жалпылау) едәуір терендетілген және кенейтілген түрде берілуі тиіс. Абстрактілі теориялық материалдарды және істі меңгере алатындай етіп, әрбір баланың ақыл-ойын пайдаланатындай жан-жақты дамуы үшін белсенді оқуды ұйымдастырған жөн. Бұл өз кезегінде мектеп оқушыларының логикалық пайымдауларының, дерексіз ойлауының қарапайым, бірақ маңызды тәсілдерін игеруге тәрбиелейді.

Оқу материалын жақсы меңгеру және шығармашылық қабілет - дарындылықтың айқын белгілері. Сұрақ қоя білу, тапқырлық, кітаппен жұмыс, құбылысты бақылау, талдау, болжам құруға талпыну сияқты біліктері қалыптасады, пікірін ерекше етіп айту ерекшеліктері шығармашылықпен тығыз байланысты болып келеді.

Дарынды балаларға тән тағы бір ерекшелік - ойдың айқындығы, яғни, күрделі мәселелерді айқын сөздермен, оны бір-бірінен шығатын етіп, тиісті жүйелермен көрсете білуі (1-кесте).

Табандылық - бұл адамның ұдайы, шалт әрекеттерін төмендетпей, көрінген қиыншылықтарға төзе білуі. Өз табандылығынан адам қоршаған жағдайлар ішінен қажетін табуға шебер. Сәтсіздікте мүдіру, күмәнға берілу - табанды адамға жат қасиеттер, басқалардың қарсылығын, мінеп-шенегенін бұл өткір мінезді тұлғалар елей бермейді.

Табандылық әртүрлі деңгейде көрініс береді. Мысалы, дарынды бала өз шешімін қорғай алмай, алғашқы кедергіден-ақ, сескеніп, оны жеңудің амалына көзін жеткізе алмай, жалғастырайын десе, ерік күші жетпей, істен бас тартатыны да болады. Бұл жағдайда балада қара басының тәндік мүддесі басымдау болып, ақыл, ой мен сыртқы жағдай талаптары сыртта қалады.

«Бұлақ көрсен көзін аш» деген ұлағат сөзге сүйеніп, бар мүмкіндікті пайдаланып, баланың қабілет дарынын ашу - мұғалім міндеті.

Оның үстіне бала бойындағы ерекшелікті, қабілетті мұғалім танып, соған бағыттап білім мен тәрбие берсе, баланың болашағының іргетасы дұрыс қаланатыны сөзсіз.

Дарынды балалардың табиғатын танудың психолог-әлеуметтік аспектілерін ғылымда былайша сипаттау қалыптасқан: күшті дамыған шыншылдық сезімі болады, ой-арманы, қиялы күшті өрі кең өрісті болады.

Сонымен, дарынды бала ойлау дербестігіне ие, ол жаңа мәселелер мен проблемаларды қоя біліп, оларды тың әдістермен шеше біледі. Ал, бұл қабілет өз кезегінде ойлаудың белсенділігімен

кезеккен міндеттер мен мәселелерді өз бетінше шешуге ұмтылыс жасайды.

Дарынды бала қойылған проблеманы тұтастай көре біліп, оған байланысты болмыс сырларын көптеп шешуге, белгісіз нәрселерге зер салып, қызығады, түсініксіз нәрсені білуге ынтазарлық, түрлі сұрақтарға жауап іздеп, ой әрекетімен шұғылдануға бейім келеді.

Сондықтан, мектеп оқушыларының дарындылығын дамыту жұмыстарын жүйелі ұйымдастыру басты мақсат, ғылыми проблема болып табылады.

Анықтаманың мазмұны бізге қазіргі мектеп оқушыларының дарындылығын дамытудың моделін жасауға мүмкіндік берді (2 - кесте).

1-кесте. Дарынды балалардың біліктер жүйесі

	Біліктер қосылған жүйесі
Кітаппен, оқулықпен жұмыс жасау білігі Құбылысты бақылау білігі	а) кітаппен, оқулықпен жұмыс істеу; ә) бағдарлай білу. а) бақылау нысанын тандау; ә) бақылау жүргізу;
Құбылысты талдау білігі	б) бақыланып отырған құбылысты дәл сипаттау. а) құбылыстарды, заттарды салыстыру, беттестіру; ә) құбылыстарды құрамды бөліктерге жіктеу, құбылысты ойша біріктіру.
Болжам құру білігі (жауаптын басқа нұсқасын іздеу)	а) болжам құруға талпыну; ә) мәліметтерді тексеру және тандау.
Оқу-тәрбиелік шараларды құру біліктері түріндегі материалдарды жалпылау білігі.	а) есеп, шығарма, мазмұндама, өтірік өлең, ертегі, т.б. жазу; ә) материалдарды талдау, тұжырым жасау; б) оқу-тәрбиелік шараларды құру біліктері; в) тәрбиелік шараға қатысу.

2-кесте. Оқушылардың шығармашылық дарындылығының құрылымдық-мазмұндық моделі

Бөліктер	Өлшемдері	Көрсеткіштері
Мотивациялық	Шығармашылық іс-әрекетке құндылық бағдарының болуы	- шығармашылық іс-әрекетке тұрақты танымдық қызығушылығы; - дербес шығармашылық іс-әрекетке тұрақты қажетсіну; - шығармашылық нәтижеге ұмтылу.
Интеллектуалдық	Шығармашылық ой-өрісінің тереңдігі және танымдық-интеллектуалдық дербестігінің болуы	- танымдық және интеллектуалдық біліктілігінің деңгейі; - шығармашылық дарындылыққа тән психологиялық сапалары мен шығармашылық іс-әрекет туралы білімінің деңгейі; - интеллектуалдық тапсырмаларды шешу мүмкіндіктері.
Рефлексиялық	Шығармашылық дарындылығын дамытуда рефлексиялық іс-әрекеттің үйлесімділігі мен өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бағалау жүйесін меңгеруі	- шығармашылық ой-өрісінің рефлексиялық сипаты; - танымдық ізденімпаздығының жоғары деңгейі; - объективті бағалау және ішкі рефлексиялық мүмкіндіктерінің дамуы; - ұжымдық шығармашылыққа бастамашылық идеясын көрсетуі.

Ғылыми-педагогикалық, оқу-әдістемелік әдебиеттерді талдау мектеп оқушыларының шығармашылық дарындылығын дамытудың деңгейлерін анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері оқушылардың шығармашылық дарындылығының 3 деңгейін көрсетті: креативті деңгей, интегративті деңгей, когнитивті деңгей.

Сонымен, ұсынылып отырған шығармашылық дарындылықты дамытудың құрылымдық-мазмұндық моделі оқушылардың танымдық және тұлғалық дамуы мен олардың даралық ерекшеліктерін, айқын қабілеттерін, креативтілігін арттырып, шығармашыл дарынды тұлғаның қалыптасуына негіз болады деп есептейміз.

Дарындылықты дамыту мәселесі бойынша жасалған теориялық талдаулар негізінде мына тұжырымға келдік.

1. ХХІ ғасырдың әлеуметтік-экономикалық көзқарасы шығармашылық тұлғаны қалыптастыру мәселелерін қоғамдық басымдыққа айналдыру. Шығармашылық тұрғыда ойланатын, интеллектуалдық сипатта әрекет ететін жас адамдардың тәрбиеленуі, оқуы және ой-өрісінің дамуы мемлекеттік сипат және әлеуметтік мән-мазмұнға ие болуда.

2. Шығармашыл дарынды тұлғаны дамыту бойынша жұмысты ұйымдастыру оқушының тұлғалық бағытын белсенді позициясына бағыттауға мүмкіндік беретін оқу еңбегінің шығармашыл, вариативті құрылымын талап етеді.

3. Дарындылық феноменін зерттейтін ғылыми ойдың дамуына өткенді шолу көзқарасы негізінде, оны әлеуметтік мәселе ретінде оқыту қоғам дамуындағы постиндустриалды фазаның басталуымен ерекшеленетінін, бүгінгі күні бүкіл әлемдік ғылымда осы феноменнің табиғаты жөнінде терең білімнің қажеттігін көрсетеді. Дарындылықтың мазмұнды интерпретациясы диагностиканың психологиялық-педагогикалық көптеген тұжырымдамаларының, оқушы әлеуетінің танымдық-шығармашылық дамуының биік тұғыры болып табылады.

4. Шығармашылық дарындылық мәселелері жөніндегі ғылыми ақпарат көздерін зерделеу берілген феноменнің анықтамасымен салыстырғанда бірізділіктің жоқтығы, әртүрлі пікірлердің көп екендігі байқалады.

Шығармашылық дарындылық ақыл-ой және мотивациялық факторлар ықпалдастығында осы

құбылыстың түсінігін тұтастай ашып көрсететін жаңа бағдар ретінде қарастырылады. Дарынды тұлғаның сапалық сипаты өзіндік жауапкершілікке, тұғырлы нәтижеге, бағытқа жеткізетін, шығармашыл іс-әрекетке қабілеттілік, креативтілік, танымдық-интеллектуалдық қызығушылығының кеңдігімен және барлық жаңалыққа ашықтықпен анықталады.

5. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді талдау, мектеп тәжірибесін зерделеу дарындылықты дамытуда шығармашыл ойлаудың дамуына септігін тигізетін функционалдық мүмкіндіктері, тұғырлы идеяларды генерациялау дағдысы, ойлаудың дәстүрлі түрінен бас тартуы, өзекті мәселелерді жүйелі шешуі мектеп оқушыларының танымдық іс-әрекет үрдісінде шығармашыл тұлға ретінде қалыптасуының факторы болып табылады.

6. Танымдық іс-әрекет үрдісінде оқушыны көркем бейнелер әлеміне тарту оқушылардың дарынды тұлғасын қалыптастырудың тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Сонымен қазіргі кездегі білім беру жүйесінің қайта жанартылуы баланың шығармашылық дарындылығын тануға және болжам жасауға жаңа көзқарасты талап етуде. Дарынды балаларды тану - нақтылы бір баланың дамуын талдаумен байланысты ұзақ үрдіс. Қайсыбір әдістің көмегімен зеректіліктің айқындалуы мүмкін емес. Шығармашыл оқушылардың дарындылығын анықтау кезінде кешенді көзқарас танытқан маңызды болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 7 июня 1999 года
2. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. Монография. - Алматы. Ғылым, 1998. 225-б.
3. Аренова А.Х. Научно-педагогические основы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности младших школьников. Монография. - Алматы. Ғылым, 1999. 240-б.
4. Сабыров Т.С. Оқушы жастардың танымдық әрекетін арттырудағы оқытудың әдістері мен формаларының дидактикалық жүйесін тиімді қолдануға мұғалімді даярлаудың теориялық негіздері. Пед. ғыл. докт. дисс... - Алматы. 1996. 78-б.
5. Нарыкбаева Л.М. Научно-практические основы подготовки будущего учителя к работе с одаренными детьми. Автореф. к.п.н. 19.11.01. Алматы. 2001. 26-б.

Ж.И. НАМАЗБАЕВА

К ВОПРОСУ О КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация

Автор ставит вопросы, связанные с проблемами разработки и практической реализации системы психологического сопровождения всех субъектов современного образовательного процесса. Впервые изложены основные концептуальные направления предлагаемого содержания психологического обеспечения.

Автор мақаллада қазіргі білім беру үрдісінің барлық субъектілерінің психологиялық сүйемелдеу жүйесін талдау және тәжірибесін жүзеге асыру мәселелерімен байланыстырады. Алғашқы рет психологиялық қамтамасыз ету мазмұнын негізгі концептуалдық бағытта көрсеткен.

Annotation

The author raises issues related to the problems of development and implementation of psychological support system of all stakeholders of the modern educational process. For the first time the basic conceptual directions of the proposed content of psychological support are elucidated.

Ключевые слова: человеческий капитал, самореализация, модернизация, системный подход, психологическая помощь, психопрофилактика, психоконсультирование, психологическое просвещение, психологическая диагностика, психокоррекция, субъект-субъект.

В данной статье рассматривается вопрос о необходимости создания системы психолого-педагогической и медико-социальной помощи в образовательных учреждениях Казахстана с учетом тенденций мирового развития и современных социальных требований в области образования. На наш взгляд, без этого невозможно обеспечить высокое качество и, что самое главное, доступность образования в стране для представителей всех социальных категорий. Важно, что создание и развитие такой системы будет способствовать профилактике и снижению роста напряженности в обществе и снизит безработицу, а также многие другие социальные проблемы.

Система казахстанского образования как организационно-управленческая структура, субъектом и объектом которой является человек, нуждается в психологическом обеспечении всех процессов. Эти процессы активно происходят сейчас внутри данной системы. Современная система образования может эффективно развиваться и соответствовать предъявляемым к ней личностью, обществом, государством требованиям только в случае грамотного применения знаний о законах и механизмах функционирования человеческой психики, а также психофизического состояния /1/.

Качество психолого-педагогических и медико-социальных услуг – это есть система мер, направленная на профилактику и контроль пси-

хологического, соматического развития детей, подростков, молодежи через реализацию социально-психологического проектирования, мониторинга и экспертизы условий для их личностного, интеллектуального и социального развития, охраны психологического здоровья всех участников образовательного процесса, а также медико-социальной и психологической поддержки всех участников образовательного процесса в соответствии с целями и задачами современного образования.

Важной целью услуг является обеспечение психологической безопасности всех участников социальных структур образования.

Неотъемлемой частью данной работы должно быть обязательное участие специалистов всех направлений (психологов, дефектологов, педагогов, врачей, социальных работников) в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов различных типов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, методических пособий и рекомендаций, обучающих тренинговых программ, проводимых по инициативе органов управления образованием и здравоохранения.

Какова же теоретико-методологическая база реализации конкретных задач в соответствии с этими проблемами? Прежде всего, 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. Значит, сейчас необходимо иметь и уметь применять в практике гуманистически ориентированные, научно обоснованные, эффективные технологии формирования новой личности XXI века.

Таким образом, можно сделать вывод – система научного психолого-педагогического обеспечения деятельности всех субъектов образовательного процесса должна стать необходимым компонентом образования.

Ясно, что выполнение актуальных задач в связи с обсуждаемой проблемой возможно лишь при масштабном комплексном внедрении достижения психологической, педагогической и медицинской наук в учебно-воспитательный процесс всех образовательных учреждений.

В данной статье мы осветим наше виденье психологического обеспечения образования в Казахстане, как самой важной основы для выполнения многих социальных задач.

Проведенный нами анализ состояния психологического сопровождения всех звеньев образования выявил много проблем, много белых пятен, среди которых главным, на наш взгляд, является отсутствие научно обоснованных организационно-содержательных правовых аспектов этой работы.

Существующие ныне в некоторых образовательных структурах разрозненные психологические службы (если можно их такowymi назвать), не отвечают требованиям современности. Их деятельность не регламентирована, психологи социально и профессионально не защищены, в их работе отсутствует оценочный фактор и критерии, отсутствует государственная система повышения их квалификации, не говоря уж об отсутствии казахстанского содержания психологической поддержки.

Вместе с тем, эти факты приобретают еще большую остроту, если мы учтем, что сами практические психологи должны защищать интересы личности в сфере образования и обеспечивать оказание качественной, доступной и эффективной психологической помощи всем участникам образовательного процесса.

Известно, что новое образование в настоящее время преследует две цели /2/. Первая цель – образовательная, это приобретение учащимися,

студентами необходимых умений, знаний, навыков для приобретения профессии, развития собственной карьеры, достижения успехов в жизни.

Вторая цель – социальная. Она обеспечивает помощь всем субъектам в определении своих потенциальных возможностей, склонностей, интересов. Оказание содействия в изучение психического здоровья, воспитание стремления к позитивного отношения к окружающим людям, проявления милосердия, ответственности и уверенности в себе. Социальная цель состоит также в воспитании способностей к активному социальному взаимодействию, умению активно общаться с окружающими, иметь собственное мнение, бережно относиться к любой личности, проявляя конкретное уважение к ней.

В связи с обсуждаемой проблемой главной задачей является вопрос непосредственного выполнения новых социальных требований, предъявляемых к образованию.

Речь идет о качестве образования. Ведь качество напрямую связано с развитием, самореализацией, здоровьем и социальным благополучием, и здесь важно понять, что проблема качества образования не может быть решена отдельными уровнями образования и различными категориями лиц. Эта проблема комплексная, межведомственная, государственная. Поэтому в ее реализации должны принимать участие родители и дети, учителя и воспитатели, педагоги и наставники, руководители органов управления образования, депутатский корпус и, что самое главное, психологи и представители всех научных направлений и школ.

Эту работу необходимо начать с психологического просвещения и профилактики, планомерно обеспечивать диагностическую и консультативную помощь во всех сферах, в том числе в семье и на продолжении всех уровней образования и в профессиональной деятельности для осуществления личностного роста, оказания помощи для безболезненной адаптации к новым социально-экономическим условиям, учитывая уровень и направленность непрерывного образования каждого из граждан страны.

Подчеркнем, что мы не достигнем желаемого качества образования и подготовки конкурентноспособных, высококвалифицированных, компетентных и самодостаточных специалистов без решения и реализации ее психологической составляющей. Ведь только при научном определении критериев, психологической адекватности

учебно-воспитательных программ, учебников, технологий можно надеяться на достижение высокого качества образования.

Между тем, ни один из учебников нового поколения не апробирован с точки зрения психологии дидактики, психологии содержательных аспектов, психологии логики содержания предметов, преемственности психологических аспектов отбора материала на всех уровнях образования.

Следующей острой проблемой в контексте психологизации общества является то, что современное обучение и воспитание учитывает не весь комплекс факторов, влияющих на развитие личности. Это приводит к тому, что у детей, подростков, студентов нет психологической готовности противостоять, а в ряде случаев даже снимать, противодействовать негативным влияниям, а также их носителям (агрессивный человек, алкоголик, наркоман, токсикоман, девиантное поведение, игровая и другие виды зависимостей).

Эти проблемы требуют от нас проявлять специальную заботу о психологической безопасности учащихся, студентов, учителей и воспитателей, а также формировать у них ответственное отношение к своей жизни, судьбе, а значит, и к судьбе своей страны. Данный вопрос должен стать центром деятельности психологов, которые должны работать совместно с родителями и субъектами образовательного процесса.

Переводя на язык педагогики – это есть целенаправленное формирование таких основных качеств личности, которые обеспечивают безболезненную и активную адаптацию любого человека к быстро изменяющейся социальной среде современности в мировом масштабе. Это толерантность, коммуникабельность, мобильность, стрессоустойчивость.

Особой проблемой являются вопросы ухудшения здоровья нации, как результат информационных перегрузок, применения устаревших неэффективных педагогических технологий, увеличения количества девиантного поведения у школьников и студентов, рост агрессии, суицидального поведения, социального и биологического сиротства, увеличение количества неблагополучных семей и др. Тем более что налицо картина увеличения рождаемости лиц с различными легкими, средними и тяжелыми формами отклонений в психофизическом развитии.

Таким образом, решение этих проблем требует разработки научно обоснованной организационно-функциональной модели психологической службы во всех сферах социальной жизнедея-

тельности казахстанского общества с учетом этнических, национальных и социально-экономических условий нашей страны.

Как известно, при КазНПУ имени Абая открыт первый в Казахстане научно-исследовательский институт психологии. Сотрудниками института экспериментально изучаются: особенности личности субъектов образовательного процесса, психологические условия, уровни психологической компетентности, личностно-профессиональные качества, психологические основы трудоустройства, менеджмент, мотивационно - потребностная сфера, ценностные ориентации, индивидуальные стили поведения, кризисы и конфликтные ситуации, особенности психологических проявлений эмоционального выгорания, самооценки, психического здоровья. Полученные данные составляют научную основу разрабатываемого современного содержания оказания психологической помощи различным лицам и группам людей. В этом направлении работа активно продолжается. Результаты этих научных изысканий освещены в 15 международных статьях, 5 пособиях, в книге «Практическая психология», в программе «Личностно-профессиональное развитие преподавателя современного педагогического вуза». Последняя работа написана по результатам проекта КазНПУ им. Абая, пособие «Технологии формирования среды, дружественной к ребенку, в организациях образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» – по результатам проекта Министерства образования и науки Республики Казахстан. Эти книги оказались востребованными, их экземпляры находятся в НИИ психологии

Результативность мер, направленных на ускорение социально-экономических преобразований, существенно зависит от психологических особенностей людей. Речь идет о научных исследованиях по проблемам сознания и самосознания, творческих способностей, мотивов поведения, интересов и потребностей интеллекта и эмоционально-волевой сферы граждан Казахстана /4/. В НИИ психологии КазНПУ им. Абая названные проблемы обозначены и разрабатываются его сотрудниками.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. В данной статье мы изложили лишь некоторые, но концептуальные аспекты форм и путей решения следующих проблем. Это актуальность и необходимость создания организационно-методических, научно-практических основ психологического сопровождения современного обще-

ства и, в первую очередь, образовательных его функций. Главной идеей является обязательное научное обеспечение и определение границ содержания психологического обеспечения деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Основным содержанием психологического обеспечения деятельности субъектов образовательного процесса является следующее.

1. Необходимо планомерно и целенаправленно осуществлять психологизацию общества, в первую очередь в образовательной среде.

2. Психологическое просвещение, которое является системой мероприятий, направленных на формирование у законных представителей (учащихся, воспитанников, родителей, педагогов, руководителей образовательных учреждений) психологической компетентности, а также потребностей и мотивов в психологических знаниях, интересах и желаний использовать их в собственном развитии и для успешного решения личностно-профессиональных задач.

3. Психологическая профилактика. Это мероприятия, которые направлены на выявление и предупреждение возникновения дезадаптации субъектов, разработка профилактических программ и конкретных методических рекомендаций детям, подросткам, студентам, педагогам, родителям, социальным работникам по оказанию помощи в вопросах воспитания, развития и обучения, трудоустройства и социальной адаптации.

4. Психологическая диагностика – психолого-педагогическое исследование обучающихся на протяжении всех лет обучения, а также учителей, воспитателей, преподавателей, выявление индивидуально-типологических особенностей и способностей субъектов, их потенциальных возможностей в процессе воспитания и обучения, в профессиональном самоопределении, социальной адаптации и трудоустройстве. Важным аспектом является установление причин и механизмов нарушений в развитии обучения, личностно-профессиональной адаптации.

5. Психологическое консультирование. Это оказание помощи любой личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации в конкретных жизненных условиях, развитии ценностно-мотивационной сферы, в преодолении кризисных ситуаций и достижений психоэмоциональной устойчивости, в профессиональном самоопределении и трудоустройстве. Все это будет способствовать непрерывному, гармоничному личностному росту и саморазвитию субъектов.

6. Психологическая коррекция и развитие. Это активное психологическое воздействие, которое направлено на коррекцию или устранение, компенсацию выявленных отклонений в психическом и личностном развитии лиц со стойкими затруднениями в освоении образовательных программ, социально-трудовой адаптации и интеграции.

7. На базе НИИ психологии КазНПУ им. Абая создать постоянно действующие курсы переподготовки и повышения квалификации практикующих психологов с дальнейшим анализом их деятельности с целью определения путей и средств оказания психологической помощи детям, подросткам, молодежи. Программы обучения должны быть пронизаны идеями, которые изложены выше. Обучение должно осуществляться как на казахском, так и на русском языках. В завершении обучения курсов недельных, месячных и других форм выдавать сертификаты, которые позволяли бы осуществлять аттестацию деятельности психологов.

8. В педагогических вузах регионов Казахстана осуществлять выездные курсы по повышению психологической компетентности, вооружая их инновационными технологиями учебно-воспитательного процесса.

9. При НИИ психологии КазНПУ имени Абая открыть Центр психологической помощи, деятельность которого будет направлена на координацию и интеграцию психологической практики в образовательных учреждениях страны.

КазНПУ имени Абая как ведущий педагогический университет в стране готов оказывать организационное, содержательное, научно-методическое содействие и поддерживать все инициативы всех структур по выполнению названных задач, без реализации которых вряд ли можно надеяться на успешную конкуренцию отечественных специалистов XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Намазбаева Ж.И.* Психологические проблемы современного высшего образования. Алматы: Каз НПУ имени Абая, Институт психологии, 2006

2. *Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Сарсенбаева Л.О., Бекмуратова Г.Т., Ибраимова Ж.К.* Практическая психология в вузе. Учебное пособие. Алматы. 2010

3. *Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Лавриненко Н.С.* «Личностно-профессиональное развитие преподавателя современного вуза». Программа. - Алматы, 2010.

4. *Намазбаева Ж.И.* Развитие психологической науки как основа модернизации современного общества. Журнал «Педагогика и психология», №1, 2009.

Е.В. ИЛЬИНА

РАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ – ВАЖНАЯ СТОРОНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются педагогические аспекты стимулирования раскрытия личностных потенциалов, проблемы развития исследовательской компетентности студентов, эффективности педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации, профессиональная компетентность и ее составляющие в педагогической деятельности.

Мақалада жеке тұлғаның әлеуетінің ашылуын ынталандырудың педагогикалық аспектілері, студенттердің зерттеу құзіреттілігінің даму мәселелері, студенттердің жеке тұлғалық-кәсіби өзін-өзі өзектендіру қабілеттерінің дамуына педагогикалық қолдау көрсетудің тиімділігі, кәсіби құзіреттілік және педагогикалық қызметтегі оның құрамды бөліктері қарастырылған.

Annotation

The pedagogical aspects of promoting the disclosure of personal capacities, problems of development of research competence of students, the effectiveness of educational support development of the students' ability to personal-professional self-actualization, professional competence and its components in the educational activity.

Ключевые слова: личностно-профессиональная самоактуализация, исследовательская компетентность.

В настоящее время все более актуальным в профессиональной подготовке учителя является ориентация на реализацию личностной, субъектной, деятельностной, индивидуально-творческой природы образования.

Итоговым результатом педагогического образования должно быть профессионально-личностное развитие педагога как субъекта педагогической деятельности.

Приоритетным направлением высшей школы сегодня является организация такого процесса образовательной деятельности, в котором каждый студент мог бы стать субъектом собственного развития, а одной из актуальных задач вузовского образования является обучение студентов способам добывания и переработки информации путем самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентностного подхода. Такая задача требует самоактуализации личности студентов в процессе формирования его профессиональной компетентности.

Функции вуза в современных условиях не могут ограничиваться подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз становится формой трансляции и воспроизводства культурных норм, ценностей, идей. Дисциплинам гуманитарного цикла в этом процессе принадлежит первостепенная роль.

Вне опыта продуктивного творческого решения возникающих проблем, приобретаемого уже в процессе получения профессионального обра-

зования, будущему специалисту трудно осознать, что реализация его жизненных целей будет зависеть от его умения соотносить с ними свои возможности и непрерывно наращивать их.

Потребность общества в таких людях выдвинула перед высшим образованием задачу подготовки специалистов, способных к личностно-профессиональной самоактуализации и готовых к эффективной исследовательской деятельности. Обозначенная задача сегодня в полной мере не решена, так как не разработаны теоретические основы педагогической поддержки развития данной способности и методически не обеспечена соответствующая практика.

Проблема самоактуализации личности студентов рассматривается в современной психолого-педагогической литературе отечественными и зарубежными авторами. Тем не менее, анализ источников показал, что потенциалы образовательного процесса в высшей школе не используются в полной мере для стимулирования самоактуализации студентов. В тоже время, следует признать, что в философской, психологической, педагогической науке накоплен значительный фонд знаний, способный служить методологической и теоретической предпосылками исследования.

Большое значение для нашего исследования имели идеи в философии о самосовершенствовании человека, его самопознании, пожизненности и бесконечности этого поиска (И. Кант, Н.А. Бердяев, В.Э.Ильенков, Г.С.Батишев). Благода-

ря представлениям Н. А. Бердяева, В. В. Розанова о личности как индивидуальности, способной на творческий акт, мы получили возможность осмыслить роль творчества для развития у студента способности к личностно-профессиональной самоактуализации; работы Дж. Локка, И. Канта, В. С. Библера, М. М. Бахтина позволили рассмотреть рефлексию как один из критериев развития этой способности.

Учеными анализируются психологические аспекты развития способности к личностно-профессиональной самоактуализации, в частности: условия, смысл и возникновение этого феномена – западными психологами К. Гольдштейном, К. Роджерсом, А. Маслоу; отличительные черты данного явления как одной из способностей человека, связанной с развитием личности - в трудах С.Л. Рубинштейна, В.Э. Чудновского, Г.П.Щедровицкого, В.Д.Шадрикова. Важные выводы о сензитивности юношеского возраста к процессу развития способности к личностно-профессиональной самоактуализации мы смогли сделать с помощью работ Л. С. Выготского, Э. Эриксона, И.Кона, Р. С. Немова, Д.И. Фельдштейна и др.

Осмыслить сущность процесса педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации с точки зрения обращения к их саморазвитию позволили педагогические исследования О.С. Газмана, Н.Б.Крыловой, Е.В. Бондаревской и др.

Выявлению факторов, предпосылок, условий и критериев эффективности педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации послужили идеи о педагогической ценности исследовательского метода (В.И.Андреев, А.В.Леонтович, П.И. Пидкасистый).

Для выявления психологических механизмов развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза важны учения, рассматривающие человека как субъекта деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, А.В.Петровский и др.), положения о многофункциональности общения (А.А.Бодалев, А.А.Леонтьев и др.), о специфике юношеского возраста как сензитивного периода для развития исследовательской компетентности студентов (Б.Г.Ананьев, Э.Эриксон и др.).

Определению теоретических основ развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза содействует совокупность идей, разработанных в философских

трудах о культуре как способе творческой самореализации личности (М.М.Бахтин, М.С.Каган и др.), деятельности как самосозидающей силе личности (гуманисты эпохи Возрождения, Г.В.Ф.Гегель и др.), субъективном и индивидуальном характере процесса познания (Э.В.Ильенков, О.Шпенглер и др.), творчества как условия самостроительства личности (Н.А.Бердяев, М.К.Мамардашвили и др.).

Осмыслению педагогического аспекта проблемы развития исследовательской компетентности студентов способствовало изучение концепций личностно-ориентированного и личностно-развивающего обучения (Е.В.Бондаревская, В.В.Давыдов, И.Л.Лернер, О.Л.Подлиняев В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), положений и взаимодействия в соответствии с точкой зрения Н.Б.Крыловой, о построении педагогической деятельности на основе принятия личности студента (О.С.Газман, Н.Н.Михайлова и др.), о педагогическом общении как духовном ценностно-личностном взаимодействии (Н.Б.Крылова, А.В.Мудрик, Е.Л.Федотова и др.).

Анализ теоретических исследований по вопросам самоактуализации личности студентов в процессе формирования исследовательской компетентности в образовательном процессе педвуза и изучение практики профессионального образования позволили выявить противоречия:

- между объективной потребностью общества в профессионалах, обладающих исследовательской компетентностью как основой самоактуализации личности и недостаточной готовностью системы педагогического образования к решению этой задачи;

- между все более актуализирующейся объективной необходимостью развития у студентов самоактуализации в процессе формирования исследовательской компетентности в образовательном процессе педвуза и неразработанностью соответствующей целостной концепции в педагогической науке;

- между заложенными в процессе формирования исследовательской компетентности студентов педвуза потенциалов для самоактуализации личности и неразработанностью соответствующей теории.

Часть этих противоречий может быть преодолена, если основу профессионально-личностной подготовки учителя составляет существо педагогической деятельности, успех которой во многом определяется динамикой развития индивидуально-авторской, концептуально-целостной

системы деятельности педагога. Профессиональная деятельность — одна из основных сфер самореализации специалиста, предоставляющая ему возможность удовлетворять потребности, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса.

Осмысление способности человека к самоактуализации связано с пониманием самооценности личности, истоков ее развития.

В научных публикациях понятие «самоактуализация» употреблялось в общем ряду с такими понятиями, как «самовыражение», «самоутверждение», «самореализация», «самораскрытие», «самосовершенствование», «самовоспитание», «самоосуществление» и др.

Наиболее близким к понятию «самоактуализация» является понятие «самореализация». Некоторые исследователи (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская) считают понятие «самореализация» более общим по отношению ко всем другим, в том числе и к самоактуализации. Некоторое различие в интерпретации терминов «самоактуализация» и «самореализация» может быть связано с разнообразием акцентов: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности. В этом смысле термин «самоактуализация» отражает данный процесс в большей степени во внутреннем плане личности, а «самореализация» — во внешнем.

Некоторые исследователи (Е.И. Горячева) понимают самоактуализацию как мотивационную и ценностно-смысловую часть самореализации личности, предшествующую или сопутствующую предметно-деятельной активности человека.

Но подавляющее большинство исследователей отождествляет понятия «самоактуализация» и «самореализация».

В американском психологическом словаре под редакцией С. Чаплина «самореализация» определяется как понятие, тождественное понятию «самоактуализация» и трактуется как «тенденция личности развивать собственные таланты и возможности».

Признанием тождественности понятий «самореализация» и «самоактуализация» является и тот факт, что в наиболее известных психологических словарях, изданных в России и за рубежом, понятие «самореализация» отсутствует, но дано понятие самоактуализации как наиболее разработанной категории в современной науке, и включающей в себя все характеристики самореализации.

В самом общем смысле «самоактуализация» определяется как стремление человека к возможно более полному проявлению и развитию своих личностных возможностей.

Педагогический аспект проблемы самоактуализации личности предполагает использование методов и средств, стимулирующих процессы самопознания, целеполагания, проектирования перспектив личностного развития.

Важной задачей профессионального образования должна оставаться задача реализации компетентностного подхода в раскрытии личностных ресурсов обучающихся, помочь человеку обнаружить то, что в нем уже заложено.

В последние десятилетия в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно по истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

Представления о профессиональной компетентности педагога претерпели значительные изменения: от разработки основ формирования педагогической направленности (А.А. Орлов, С.Т. Каргин, И.Я. Фастовец) и развития профессионально важных качеств личности в целом (Е.П. Белозерцев, И.А. Колесникова, А.Е. Кондратенков, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин) к определению сущности истоков педагогического творчества (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, В.И. Загвязинский, М.М. Поташник), анализу психологических основ профессиональной деятельности педагога (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

В работах, посвященных профессиональной компетентности педагога, в разное время и у разных авторов встречаются самые различные трактовки. Это и психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно, и обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, и уровень образованности и общей культуры личности, и единство теоретической и практической готовности к осуще-

ствлению педагогической деятельности и интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений, а также значимых для педагога личностных качеств.

Метаева В.А. приводит определение профессиональной компетентности как интегративного свойства личности педагога, характеризующего его осведомленность в психолого-педагогической и предметной областях знаний, профессиональные умения и навыки, личностный опыт. При этом необходимо, чтобы педагог был нацелен на перспективность в работе, открыт к динамическому обогащению необходимыми знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов.

Эта общая характеристика профессиональной компетентности педагога в литературе конкретизирована различными вариантами и моделями профессионально значимых качеств личности.

Н.В. Кузьмина определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, которая является мерой владения педагогом современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. Для этого она рассматривает пять функциональных элементов педагогической деятельности:

- специальная компетентность – глубокие знания, квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;

- методическая компетентность в области формирования знаний, умений и навыков учащихся – владение различными методами обучения, знание психологических механизмов усвоения;

- психолого-педагогическая компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;

- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, учащимися;

- аутопсихологическая компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельно-

сти, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования.

По мнению Э.Ф. Зеера, реализация профессиональных функций приводит к образованию трех основных подструктур личности педагога: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств.

Первая – интегральное качество личности. Определяющее отношение к профессии, потребности в профессиональной деятельности и готовность к ней. Оно включает профессиональную позицию, профессионально-ценностные ориентации, мотивы, призвание к педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность – уровень осведомленности, авторитетности педагога, позволяющий ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе подготовки специалиста, формирования личности другого человека.

Категория «компетентность» является относительно новым феноменом в педагогической науке. В конце 1960 - начале 1970 гг. в зарубежной, а позже в отечественной педагогической литературе зарождается компетентностный подход в образовании. Термин «компетентность» используется в педагогической и методической литературе и при описании опыта приобщения студентов высших и средних образовательных учреждений к творческой, поисковой деятельности, достигнутого в ней уровня, при этом дифференцируются понятия «профессиональная компетентность», «коммуникативная компетентность», «информационная компетентность» и т.д.

Необходимость реализации компетентностного подхода в высшем образовании обуславливается радикальными изменениями, которые происходят в сферах материального и духовного производства, социальных коммуникаций, на рынке труда, в профессиональных структурах. Анализ основных тенденций развития социально-производственной и образовательной областей показывает, что в современных условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, жестко ориентированная на конкретные объекты и предметы труда, а модель интегрального типа. В ней цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом изменений в профес-

сиональной деятельности и направлены на формирование у выпускника широкой социально-профессиональной компетентности. Последняя включает не только квалификацию, определяющуюся системой приобретаемых знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества, а также универсальные умения и способности, которые характеризуются более широкой сферой применения и определяются как ключевые компетенции.

Как мы уже отмечали, тенденция движения «от понятия «квалификация» к понятию «компетенция» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску».

Особенно интенсивно проблемы выработки гибких критериев для описания результатов образования обсуждаются в европейских странах в контексте текущих Болонских реформ. Представления о компетенциях/компетентностях соотносятся с языком кредитно-модульной системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения учебного процесса как многоуровневое и нелинейное развёртывание обучения, разработка образовательных программ с учётом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц. Ниже рассматривается одна из наиболее известных мо-

делей компетентностного подхода, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») направленной на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставящей задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения».

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому не удивительно, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н. Хомского. Хомский сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, трансформационной (генеративной) грамматике. Он отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, вводимое мною, связано с сосюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов».

Анализ работ (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куница, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории компетенция/

компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции». Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования.

Словом, многие почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса.

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (а, впрочем, и в другие образовательные си-

стемы) из англосаксонской традиции образования. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, иное «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское. Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста и разработка профиля специалиста в исследованиях советских учёных (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский), выполненные в системно-деятельностной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Советская система профессионального образования имела и имеет по сей день немало своих сторонников и в России, и в образовательных системах ближнего и дальнего зарубежья.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Метаева В.А.* Рефлексия как метакомпетентность. - М.: Педагогика №3. 2006, стр 59
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.;
4. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - М.: 2003. № 5. С. 34-42.

Н.Е. СЕДОВА

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ НА БАКАЛАВРИАТЕ СПО

Аннотация

В данной статье рассматривается интеграция учебных планов и программ на бакалавриате СПО.

Мақалада СПО бакалвриатында оқу жоспарлары мен бағдарламаларының интеграциясы қарастырылады.

Annotation

This article deals with the integration of curriculum and programs in multilevel education: at Bachelor's degree

Ключевые слова: учебные планы и программы, интеграция, многоуровневая система образования, бакалавриат, магистратура.

По данным С.Рейхерт, главная цель Болонского процесса – повысить качество и международную привлекательность европейского высшего образования – из-за необходимости крупных капиталовложений для целого ряда стран оказалась непосильной/1/. Многие страны были не готовы к созданию ориентированной на студента системы преподавания; обеспечению прозрачности оценки полученных знаний как важного условия облегчения мобильности студентов; взаимному признанию различными вузами учебных программ; адаптации высшего образования к потребностям рынка труда и соответственно диверсификации системы подготовки специалистов различных специальностей и уровня квалификации. Болонский процесс стимулировал большую профессионализацию высшего образования, особенно это касается подготовки бакалавров. В то же время анализ результатов болонских реформ свидетельствует, что внедрение двухуровневой системы высшего образования ведет к формированию, с одной стороны, системы массовой подготовки бакалавров, с другой стороны, селективной и элитарной магистратуры.

По материалам С.А.Дружилова, количество средних профессиональных учебных заведений и студентов в них выросло незначительно (с 2,2 млн. человек в 1991/92 уч. году до 2,5 млн. чел. в 2005/06 уч. году) после некоторого снижения в 1990-х годах /2/.

Бакалавр – это первая академическая степень, или квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Обучение на степень бакалавра является базовым высшим образованием и осуществляется в колледже. Как правило, оно длится четыре года, или 8–12 семестров, в зависимости от количества

кредитов (обязательных курсов), необходимых для получения степени бакалавра. Степень бакалавра выступает также необходимым условием для продолжения образования по программе магистра и доктора. Однако для большинства студентов обучение заканчивается с получением ими степени бакалавра. Лишь порядка 15–20% студентов продолжают свое обучение в магистратуре, и только 5–7% из них идут в аспирантуру.

Основная идея обучения на степень бакалавра состоит в том, чтобы дать студентам тот минимум знаний, который понадобится ему для успешной работы по выбранному направлению. Технически это выглядит таким образом, что студент должен набрать необходимое для получения степени бакалавра количество кредитов или, другими словами, прослушать определенное количество конкретных курсов, выполнить все необходимые в их рамках лабораторные и письменные работы и сдать соответствующие тесты. Разработанные по каждой специальности списки обязательных курсов позволяют студенту планировать свой процесс обучения. Как правило, студенту предлагаются на выбор несколько курсов. И он может выбирать в соответствии со своими интересами, своим расписанием, графиком работы, а часто и ориентируясь на преподавателя, читающего тот или иной курс.

Поэтому в первые два года обучения в колледже студенты, как правило, изучают английский язык, историю, философию, литературу, иностранные языки и др. предметы, входящие в перечень курсов, необходимых для получения степени бакалавра.

В докладе ЮНЕСКО, представленном 11 лет назад, говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зре-

ния слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, ... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску». Работодатели оценивают качество образования выпускников по уровню их компетентности.

По мнению Е.В.Пискунова, стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС) непосредственно указывает на необходимость организации исследовательской деятельности студентов /3/. Так, в рамках бакалаврских образовательных программ необходимо обеспечить освоение студентами рядом компетенций, которые, безусловно, связаны с исследовательской деятельностью (способность использовать знания о современной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, умение применять методы анализа и обобщения, теоретического и экспериментального исследования и т.д.) В рамках учебных практик стандарт рекомендует включать студентов в научные исследования или выполнение проектных разработок.

В результате исследования выявилась следующая проблема: существует дефицит понимания уровня исследовательских задач, которые могут быть решены в рамках бакалаврских выпускных квалификационных работ.

Объем знаний и понимание в бакалавриате поддерживается учебниками с дополнением некоторых аспектов современных знаний. Применение знаний на первом уровне (бакалавриат) происходит путем представления конкретных и имеющих отношение к делу аргументов.

Способность к анализу и выводам проявляется у бакалавров через сбор и интерпретацию соответствующих данных.

Как отмечают Н.Н.Маливанов, Ю.Е.Польский, Н.В.Филонов, сегодня на повестку дня встает важнейшая задача – создание такой системы профессионального технического образования высшего учебного заведения, которая позволила бы: поддерживать мотивацию к учебе на всех этапах образовательного процесса; регулировать потоки выпускников общеобразовательных учебных заведений и ссузов исходя из потребностей в специалистах той или иной области экономики страны; экономить государственные средства,

не ограничивая доступность высшего образования /4/.

Создание системы профессионального образования в техническом вузе является сложной задачей. Во-первых, она должна быть адаптирована к довузовскому и послевузовскому образованию, а также к себе подобным. Во-вторых, должна обеспечивать достижение нескольких целей: научить студента думать; привить студентам способность учиться; давать базовый уровень знаний; выпускать специалиста с заданными компетенциями под конкретного заказчика. Как правило, продолжительность подготовки для бакалавриата – четыре года. Четыре года бакалавриата направлены на достижение первых двух целей обучения в вузе.

По мнению Е. Ворониной, Е.Корчагина, Е. Матухина проблеме сопряжения содержания различных ступеней непрерывного образования в последнее время уделяется большое внимание. Она является одной из центральных в Федеральной программе развития образования, в Концепции модернизации российского образования /5/. Стандарты должны быть: скоординированы по структуре; согласованы и взаимосвязаны по содержанию; предметны в части составляющих программы, обеспечивающих непрерывное поступательное развитие личности студента. Как отмечает Костенко О.А. система менеджмента качества и переход на третий образовательный стандарт в системе профессионального образования – сегодня самые актуальные и обсуждаемые в системе среднего профессионального образования темы, которые имеют много общего в концептуальных подходах к решению проблемы качества образования /6/. Главным параметром их общности выступает процессный подход к получению планируемого результата. В том и другом случаях система организации управления (система организации обучения) гарантированно обеспечивает предсказуемый и стабильный уровень качества обучения. В центре внимания разработчиков нового образовательного стандарта находятся профессиональные компетенции, которыми будет обладать студент после изучения цикла профессиональных дисциплин. Формирование профессиональных компетенций студентов будет осуществляться посредством модульных образовательных программ. Технология разработки модульных программ предполагает наличие функционального анализа деятельности специалиста, структурирование не содержания, а видов деятельности (компетенции) будущего специалиста.

Система оценивания должна включать все компоненты деятельности обучаемого. С переходом на новый образовательный стандарт эта система должна быть пересмотрена и переработана, прежде всего, с точки зрения содержания контроля. В качестве такого содержания теперь выступает набор дисциплин, интегрированных по специальной компетенции, которая и является предметом оценивания образовательных достижений выпускника.

Образовательные достижения обучающихся следует оценивать через освоенную компетенцию (или другую часть опыта человечества), а также результаты текущей, промежуточной и итоговой аттестации посредством экспертизы результата и условий деятельности субъектов образования путем соотнесения их с требованием ГОС (ФГОС).

ГОС регламентируют ступени образования и определяют минимум содержания для каждой ступени профессионального образования. Согласованность ГОС НПО, СПО, ВПО обеспечивает реальную возможность не только сокращения сроков обучения, но и разработку оптимального содержания обучения при таком сокращении. И самое главное, стандарты ступеней образования должны формироваться во взаимосвязи – чтобы обеспечить развитие личности студента при ее движении в непрерывном образовательном пространстве.

Таким образом, временной интервал профессиональной подготовки специалистов среднего и высшего уровней соответствует 2(3) – 5 (6) лет и в рамках интеграционного подхода может быть осуществлен на базе единой организационной структуры, составляющими которой являются ССУЗ (техникум, колледж), вуз (учебный институт, университет, академия), предприятие (завод, НИИ, ПИ, КБ и др.). Организационным ядром такой интегрированной структуры, безусловно, является высшее учебное заведение, при котором, в силу сложившихся обстоятельств, возможно сконцентрировать высокоинтеллектуальные технологии.

Наряду с рассмотренными, возможна реализация и других подходов в решении проблемы интеграции профессионального образования в рамках ссуз – вуз – предприятие. Одним из них может стать создание на промышленных предприятиях филиалов (отделений) учебного заведения, специализирующихся на профессиональной практике студентов. При этом в основу данных

филиалов должен быть положен принцип междисциплинарной интеграции, а не узкий кафедральный или цеховой. Это дает возможность профессиональной подготовки специалистов широкого профиля (производственников, технологов, менеджеров, экологов и др.) в условиях конкретного предприятия. Организационно данная интеграционная структура образуется на основе делегирования ей некоторых полномочий по производственному обучению выпускающими кафедрами учебного заведения и отделами подготовки кадров промышленного предприятия. Наряду с общеобразовательной подготовкой, студент на 1–2 курсах осваивает рабочую специальность по выбранному направлению, на 2–3 курсах по выбору студента возможно получение среднего профессионального образования, а последние курсы обучения соответствуют получению высшего профессионального образования.

Таким образом, удалось интегрировать систему подготовки специалистов, предусматривающую уровень начального, среднего и высшего профессионального образования (Тольяттинский государственный университет с 1992 года). Поскольку в разработанных планах сохранены объемы всех дисциплин на всех курсах, определенных государственным стандартом, студенты по этим планам могут получить за год обучения – начальное профессиональное образование, за три года – среднее профессиональное образование, за пять лет – полное высшее инженерное образование.

По мнению Безбородовой С.В., технологизация интенсификации учебного процесса решается согласно социально-образовательным установкам (требованиям общества к образованию, новым парадигмам и концепциям образования), с общими целями и содержанием обучения, его спецификой и назначением /7/.

Перед профессиональным образованием, особенно техническим, стоит проблема соответствовать требованиям современного производства. Разработка и внедрение новых технологий обучения основаны на знании сущностных компонентов и характеристик педагогической технологии, принципов и закономерностей ее функционирования.

Повысить продуктивность учебной деятельности возможно за счет улучшения эргономического качества учебного материала.

Традиционные методы обучения сегодня уже не могут в полной мере удовлетворять возрастающим требованиям интенсификации учебного

процесса, не являются систематическими, объективными и стимулирующими. Основной недостаток традиционных методов заключается в том, что преподаватель, имея дело с несколькими десятками обучаемых, не может достаточно эффективно ставить учебные задачи и контролировать степень усвоения учебного материала.

В настоящее время в подготовке студентов учреждений среднего профессионального образования необходимо использовать внутренние резервы учебного процесса. Одним из внутренних резервов учебного процесса является комплексное использование на занятиях сразу нескольких устройств, автоматизированных или полуавтоматизированных систем.

В общем виде программированное обучение можно рассматривать как кооперационное контролируемое формирование знаний, умений, навыков, отражающееся на четыре основных принципа: четкое определение объема учебного материала и разделение его на ряд связанных между собой доз информации; обратная связь в обучении; индивидуальный темп в обучении; активное обучение.

Проведение самостоятельных занятий с широким использованием автоматизированных обучающих систем и автоматизированных учебных курсов возможно в специализированных лабораториях, которые оснащены мультимедийным телевизионным центром, комплектом стационарных технических средств группового пользования, наглядными пособиями – кодотранспарантами.

Для качественного усвоения студентами содержания технических дисциплин среди всех методических приемов особое значение имеет обеспечение наглядности при проведении лекций и практических занятий. На лекциях наибольшая наглядность достигается в результате комплексного использования мультимедийного телевизионного комплекса, комплекта стационарных технических средств, наглядных пособий, материальной части.

Таким образом, при хорошо составленной программе можно обучать большие группы студентов по всем теоретическим и практическим разделам с использованием машинного и безмашинного способов программирования учебного материала.

В.П.Сморчков считает, что с переходом высшей школы на двухуровневую систему подготов-

ки кадров (бакалавриат и магистратура) и идеологией обновления организации и содержания практики студентов как важного компонента подготовки будущего профессионала требуется разработка инновационных подходов к проектированию практики. Эта проблема в полной мере относится к профессиональной подготовке бакалавров/8/.

Целью практики является уже не столько совершенствование знаний, умений и навыков и приобретение начального профессионального опыта, сколько формирование профессиональных компетенций, личностно-профессиональной позиции, саморазвитие индивидуальности, самоактуализация студентов, творческое решение ими учебно-профессиональных проблем.

Целью обучения становится не сам процесс, а достижение учащимися определенного результата – формирование компетенций, и содержание подбирается преподавателем под прогнозируемый результат. При этом компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (В.И.Байденко).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Рейхерт С.* Некоторые результаты Болонского процесса // Экономика образования. - М.: №2, 2010, с.81-84.
2. *Дружилов С.А.* Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность // Педагогика. - М.: №6, 2010, с.51-57.
3. *Пискунов Е.В.* Исследовательская деятельность обучающихся: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Педагогика.- М.: №7, 2010, с.58-65.
4. *Маливанов Н.Н., Польский Ю.Е., Филонов Н.В.* О многоуровневой системе образования в техническом вузе // Вестник высшей школы.- М.: №7, 2008, с.35-37
5. *Воронина Е., Корчагин Е, Матухин Е.* Система многоступенчатой профессиональной подготовки // Высшее образование в России.- М.: №5, 2005, с.158-161.
6. *Костенко О.А.* Система менеджмента качества и переход на третий образовательный стандарт в системе профессионального образования // Вестник Университета Российской академии образования, №4.- М.: 2009, с.105-107.
7. *Безбородова С.В.* Технологии интенсификации учебного процесса в средних профессиональных учебных заведениях // Вестник университета Российской Академии образования.- №4(38).- М.: 2007.-с.26-28.
8. *Сморчков В.П.* Теоретические основы проектирования модулей «Практика» в подготовке бакалавра социальной работы // Педагогическое образование и наука, №6.- М.: 2010, с.38-42.

О.В. МУХАМЕТШИНА

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация

В статье даны определения таких понятий, как системный подход, система, педагогическая система. Подготовка специалиста рассматривается как сложный процесс, как система, состоящая из множества элементов.

Мақалада жүйелік көзқарас, жүйе, педагогикалық жүе сияқты ұғымдарға анықтама беріледі. Маманды даярлау ісі күрделі үдеріс, көптеген бөлшектерден құылған жүйе ретінде қарастырылады.

Annotation

In the article are given definitions of such conceptions as system approach, system, pedagogical system. The preparation of specialist is considered as a complex process, as a system, which consists of many elements.

Ключевые слова: системный подход, система, педагогическая система, профессионально-коммуникативная компетенция

На современном этапе развития педагогической науки идет активный поиск подходов к решению проблем совершенствования высшего образования. Исследователи предлагают разные варианты рассмотрения проблем подготовки специалиста. В связи с тем, что в нашем исследовании мы считаем необходимым использование системного подхода как наиболее точно отвечающего цели конструирования системы формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров, остановимся подробнее на основных положениях системного подхода.

Так как мы рассматриваем подготовку будущего специалиста как сложный и многосторонний процесс, как систему, состоящую из множества элементов, которые функционируют, подчиняются и согласуются друг с другом, считаем, что одним из адекватных подходов для нашего исследования является системный подход, который рассматривает объект как целостную систему, в то же время выявляя в нем многообразные типы связей.

«Современная технология обучения представляет собой системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения» /1/.

«Системный подход к обучению как существенная характеристика понятия «педагогическая технология» отражен в определении ЮНЕСКО, согласно которому педагогическая технология — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом техниче-

ских и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» /2/.

С философских позиций системный подход означает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, их внутреннего функционирования и динамики. Общетеоретические основы системного подхода разрабатывались в трудах А. Н. Аверьянова /3/, И. В. Блауберга /4/, В. Н. Садовского /5/, Э. Г. Юдина /6/ и др. Вышеназванные исследователи подчеркивают ведущую роль системного подхода в определении общего направления научного поиска. Современное понимание сущности системного подхода сводится к изучению исследовательской проблемы как системы и описанию результатов этого изучения в системных понятиях. Термин «система» широко используется в различных сферах человеческой деятельности и обозначает несколько близких по своему содержанию понятий. Например, В. Н. Садовский приводит около 40 определений понятия «система» /5/. В современной научной литературе этот термин используют наиболее часто для обозначения множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность и единство.

Понятие «система» (от греч. *systema* — целое, составленное из частей, соединение) разнообразно трактуется отечественными и зарубежными авторами. Некоторые исследователи понимают под системой совокупность объектов любой природы, между которыми существуют определен-

ные отношения (В. А. Афанасьев, В. С. Тюкин, А. Н. Аверьянов и др.). Другие ученые считают системой только организованные, целесообразные совокупности объектов (В. А. Садовский, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.). Таким образом, все пользующиеся понятием «система» исходят из философского определения системы как множества взаимосвязанных и взаимовлияющих функционирующих элементов, имеющих иерархическую структуру. Система не сводится к механическому суммированию и перенесению на целое отдельных свойств составляющих ее компонентов.

Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Н. В. Кузьминой, Ю. А. Конаржевского, Ф. Ф. Королева, Ю. П. Сокольникова, и др. Это привело к необходимости разработки понятия «педагогическая система». В данном направлении работали такие педагоги, как В. А. Слостенин, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина и др.

Понятие «педагогическая система» было введено в научный оборот Н. В. Кузьминой в 1970 г. В ее исследованиях «педагогическая система» представлена как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей /7/. Это определение «педагогической системы» считается классическим.

В современных педагогических исследованиях разрабатываются также другие определения данного понятия (В. П. Беспалько, С. М. Вишнякова, Л. Ф. Спирин). Так, в исследованиях В. П. Беспалько «педагогическая система» определяется как определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами /8/. В состав педагогической системы В. П. Беспалько включает следующие взаимосвязанные элементы: цели воспитания и обучения, учащиеся, преподаватели, содержание воспитания и обучения, организационные формы педагогической деятельности, дидактические процессы.

Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева, проанализировав наиболее распространенные подходы к пониманию понятия «педагогическая система», пришли к выводам, которые убеждают, что данная

проблема пока не решена в полной мере и предложили собственный вариант определения «педагогической системы» как системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса /9/.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что специфика системного подхода в исследовании педагогических проблем заключается в следующем.

Во-первых, системный подход позволяет изучить, исследовать объект во всей полноте и целостности, опираясь на законы, закономерности, принципы, присущие данному объекту или процессу. Уже само выделение реальной системы, отмечает В. П. Кузьмин, определение ее как конкретного взаимосвязанного целого создает особую логику и методологию ее качественного исследования, вырабатывает системоцентрический взгляд на явления /10/.

Во-вторых, системный подход определяет сущность и содержание изучаемого объекта или процесса, их свойства и совокупность составляющих элементов, признаков, качественных характеристик. Система есть способ решения проблемы, так как система предназначена для лучшего понимания проблемы, более точной ее постановки, с тем чтобы были учтены все существующие обстоятельства и их взаимосвязи, для выбора лучших средств решения проблемы.

В-третьих, системный подход дает возможность изучения как отдельных элементов системы, так и всей системы, а также определения места и назначения данной системы в более крупной метасистеме. Любая система не может рассматриваться изолированно от других систем, она взаимодействует с ними, создавая свою устойчивость, стабильность и обновляемость. Особенно высокой устойчивостью характеризуются самоорганизующиеся системы. Такие системы способны не только поддерживать некоторое стабильное состояние, удерживать существенные перемены в некотором ограниченном интервале значений, но и изменять отчасти свою структуру, связи между подсистемами под влиянием возмущающих воздействий среды. Для таких систем особенно необходимым становится непрерывное обновление.

Профессиональная подготовка будущих специалистов – это социально-педагогическая система, и как всякая педагогическая система она представляет собой совокупность взаимосвязанных свойств, методов и процессов, необходимых

для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование профессиональных качеств личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования / Е. Ю. Никитина; Челябин. гос. пед. ун-т. - Челябинск: ЧГПУ, 2000. - 101 с.
2. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. - Ростов н/Д: Март, 2002. - 320 с.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. - М.: Политиздат, 1985. - 263 с.
4. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. - 271 с.

5. Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Исследования по общей теории систем: Сб. пер. (с англ. и польск.) / В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин — М.: Прогресс, 1969. - 520 с.

6. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. - 445 с.

7. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой — Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 172 с.

8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

9. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая система с позиций системного подхода // Актуальные проблемы управления качеством образования. Выпуск 6. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001.

10. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 17

Б. Т. БАРСАЙ

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА БОЛАШАҚ БАСТАУЫШ СЫНЫП МҰҒАЛІМІНІҢ КӘСІБИ-ДИДАКТИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ТЕОРИЯЛЫҚ ҚАҒИДАЛАРЫ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о теоретических основах и принципах формирования в вузе профессионально – дидактической компетентности будущих учителей начальных классов.

Мақалада ЖОО-да болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзіреттілігі қалыптасуының теориялық негіздері мен қағидалары туралы мәселе қарастырылады.

Annotation

The article is concerned with methodological and theoretical bases of formation of professional – didactic competence of future primary teachers at the institutes of higher education.

Түйін сөздер: бастауыш сынып мұғалімі, құзіреттілік.

Қоғам дамуының жаңа парадигмасы барлық білім беру жүйесінде өзгеріс жасауды талап етіп отыр, оның ішінде педагог кадрлар даярлау сапасын әлемдік деңгейге көтеру мәселесін Елбасы Н.Ә. Назарбаев өзінің жыл сайынғы Қазақстан халқына жолдауларында атап айтып келеді. Осыған сәйкес қазіргі кезеңде Қазақстанда білім берудің ұлттық үлгісін қалыптастырудың жаңа жолдары жүзеге асырылып, елімізде білім берудің, маман дайындаудың жаңа механизмдері іске қосылып жатыр.

Жоғары оқу орнында оқитын болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзіреттілігін қалыптастыруды біз әдіснамалық,

теориялық және ғылыми-әдістемелік білімдер жүйесінің бірлігінде қарастырдық. Әдіснама дерексіз - қисындылық, категориялы - ұғымдық аппаратты қалыптастыру ұстанымдары мен әдістерінің жүйесі, таным объектісі мен субъектісінің өзара әрекеттестігін, сонымен қатар осы жүйе туралы ілімді ашып мазмұндайтын талдаудың ең жоғары формасы, яғни әдіснама-тікелей түйсінуден дерексіз ойлауға, әлемді сезіммен көрнекі қабылдаудан, ол туралы дерексіз ойдың қалыптасуына дейінгі қозғалыс механизмін түсіндіретін ұстанымдар жүйесі.

Педагогикалық жоғары оқу орнында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидакти-

калық құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған іс-әрекет жалпыдан, яғни кәсіптік білім берудің әдіснамалық білімдерінен (заңдылықтар, ұстанымдар, теориялар, тұжырымдамалар, әдістер, ұғымдар және түсініктер) жекеге - оқытудың жалпы әдістемесіне, яғни жалпы орта және жоғары педагогикалық білім беру дидактикасына бағдарланады.

Жоғары деңгейдегі білім беру саласына қатысты негізгі философиялық заңдарды, яғни әдіснамалық білімді зерделеудің маңыздылығы болашақ мұғалімдерді білім кеңістігін қайта құруға қажетті жоспарларды жасауға бағыттайды. Олар тұлғаның өзін-өзі көрсетуіне, шығармашылық әлеуетін дамытуға жағдайлар жасайды.

Педагогикаға қатысты әдіснамалық білімнің өзегі болып ғылыми зерттеулерде пайдаланылатын көзқарастар туралы білімдер және оларды педагогикалық практикада мақсатқа лайықты пайдалану іскерлігі саналады. Әдіснаманың келесі деңгейіне белгілі бір ғылымға тән әдістер, ұстанымдар, білімдер жиынтығы жатады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін пәндерді оқытуға даярлауда әдіснамалық білімнің бұл деңгейі жаратылыстану-ғылыми, жалпы кәсіби, терендетілген кәсіби іс-әрекет әдіснамасы туралы түсініктерін қалыптастырудан көрінеді.

Әдіснамалық білімдер жүйесі Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартындағы жалпы білім беру және кейбір базалық пәндерді оқыту барысында педагогика әдіснамасы, кәсіби педагогикалық білім беру педагогикасындағы әдіснамалық тұғырлар, философиялық ілімдер бойынша алатын білімдері арқылы қалыптасады.

Теориялық білімдер жүйесін мемлекеттік стандарттағы базалық пәндерден берілетін білімдер – тұлғаның іс-әрекетте даму теориясы, іс-әрекет теориясы, пәндердің интеграциясы туралы теориялар көлемі құраса, ғылыми-әдістемелік білімдер жүйесі кәсіптендіру пәндері арқылы берілетін оқушылардың психологиялық ерекшеліктерін, оқытудың, тәрбиелеу мен дамытудың психологиялық заңдылықтары, педагогиканың теориялық негіздері, бастауышта оқытылатын пәндердің мазмұны, оқушыларды оқытудың әдістері мен тәсілдері туралы білімдер көлемі негізінде зерделенеді.

Кәсіби іс-әрекеттің әдіснамасы әдіснамалық білімнің нақты ғылыми деңгейдегі өзегі болып саналады. Оны біз жалпы кәсіби іс-әрекеттің объектісі мен субъектісінің әрекеттестігін сипаттайтын, оқушылардың оқу-шығармашылық іс-

әрекетінің ең төменгі формасының жоғарыға дейін дамуын болжамдайтын ұғымдық аппаратты қалыптастырудың ұстанымдары мен әдістерінің жүйесі ретінде, сонымен қатар осы жүйені сипаттайтын ілім ретінде қарастырамыз.

Әдіснамалық білім деңгейлеріне жасалған талдау болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың тұжырымдамасы ретіндегі жүйені жасаудың қажетті шарты болып табылады, ол бүгінгі таңда қазіргі қоғам сұранысының талаптарына сай бастауыш сынып мұғалімін терең әдіснамалық және жалпы теориялық тұрғыда даярлау қажеттілігі мен оны педагогикалық жоғары оқу орындарында қалыптастырудың ғылыми-педагогикалық негізделуінің жеткіліксіздігі; болашақ бастауыш сынып мұғалімінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың қажеттілігі мен жоғары оқу орнында жүзеге асыру әдістемесінің болмауы; бастауыш сынып мұғалімін дайындаудың қазіргі жағдайы мен педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру мүмкіндіктерінің толық пайдаланылмауы арасында кездесетін бірқатар қайшылықтардың шешімін қамтамасыз ететін әдістер мен құралдарды теориялық тұрғыда негіздеуге бағытталады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттіліктерін қалыптастыру әдіснамалық тұғырлармен қатар белгілі бір теориялық қағидаларға негізделеді. Оларды біз мәселелерінің зерттелу бағытына қарай төмендегіше жіктедік:

1. Педагогикалық зерттеудің әдіснамасы мен әдістері (зерттеушілік мәдениет, дидактикалық мәдениет т.б. қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздері, болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық негізі болатын тұғырлардың сипаттамалары - С.И. Архангельский, В.И. Загвязинский т.б.).

2. Жоғары мектепте оқытудың теориясы мен технологиясы, оқыту үдерісін белсендіру (жоғары білім берудегі педагогикалық ұғымдар, ұстанымдар, оқу үдерісінде және өзіндік жұмыстарда студенттердің белсенділігін арттыру жолдары; оқу үдерісінде ойын технологиялары арқылы белсенділікті арттыру; болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың технологиялық компоненттері - М.Ж. Арыстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров т.б.)

3. Оқу үдерісін басқару, біртұтас педагогикалық үдеріс (Болашақ мұғалімнің кәсібилігі мен оның әрекетінің объектісі болып табылатын педагогикалық үдеріс теориясы болашақ мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздері ретінде - В.А. Якунин, Н.Д. Хмель т.б.)

4. Оқыту үдерісінде педагогикалық және ақпараттық – коммуникациялық технологияларды қолдану (болашақ маман кәсіби-дидактикалық құзыреттілікті қалыптастыруды ғылыми-әдістемелік тұрғыда қамтамасыз ету жүйесі, маман дайындау үдерісінде технологияларды қолдану; болашақ мамандардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыру - В.П. Беспалько, Д.М. Джусубалиева т.б.)

5. Жоғары оқу орнында оқытудың технологиясы (оқыту үдерісін интенсификациялаудың жүйелілік тұғыры; жоғары білім беруді жобалау; математикалық білім беру мазмұнын жетілдірудің дидактикалық негіздері - Т.Т. Галиев, К. Қабдықайыров т.б.)

6. Кәсіби педагогикалық білім берудің теориясы мен практикасы (кәсіби педагогикалық білім беру мазмұнын жетілдіру мәселелері; жоғары оқу орнында болашақ маманның кәсіби педагогтік білім мазмұны мәселесін зерттеудің әдіснамасы, дайындау мазмұны, даму теориясы мен тәжірибесі; болашақ педагогтың жаңа педагогикалық ойлауын қалыптастыру, жалпы және кәсіби білім берудің гуманитарлық негіздері - К.А. Дуйсенбаев, Ю.В. Сенько, Н.А. Кузнецова т.б.)

7. Жоғары мектепте оқытудың теориялық және әдістемелік негіздері (мамандарды кәсіби дайындаудың тұжырымдық негіздері; қазіргі жоғары білім берудің даму тенденциялары, жоғары мектеп дидактикасы дамуының ғылыми – педагогикалық негіздері - З.А. Исаева, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова т.б.)

8. Жоғары білім беру жүйесін жаһандану жағдайына бейімдеу мәселелері (жоғары білім беру мазмұнын жанарту және дамыту; жоғары педагогикалық білім беру мазмұнының көпнұсқалылығы - А.Д. Кайдарова, Н. Анарбек т.б.)

9. Болашақ педагогтарды ұлтаралық қарым-қатынас, этнопедагогикалық тұрғыда даярлау мәселелері (ұлтаралық қарым-қатынас мәдениеті, коммуникативтік құзыреттілік қалыптастыру негіздері - К.Ж. Кожаметова, Ш.М. Мухтарова т.б.)

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби қызметінің ерекшелігіне орай кәсіби – дидактикалық құзыреттілігінің қалыптасуына

әсер ететін теориялық қағидалар ретінде біз тұлғаға бағдарлы, пәнаралық интеграция, біртұтас педагогикалық үдеріс және іс-әрекет теорияларын қарастырамыз.

Тұлғаны қалыптастыру және оның тұлғалық ерекшеліктерін дамыту мәселесі классик педагогтар Я.А. Коменский, Ы.Алтынсарин, К.Д. Ушинский еңбектерінде қарастырылды. Бертін келе тұлғаны дамытудың теориялық аспектілері Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Ю.К. Бабанский және т.б. психологтар мен педагогтардың еңбектерінде талданды.

Біз кәсіби білім беру жүйесінде *тұлғаға бағдарлану* тұғырын болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негізі ретінде қарастырамыз.

Субъективті бағдарлана оқыту студенттердің қиялын оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда өздігінен дербес белсенділігін дамытуға бағыттайды, студент тұлғасының дамуын, оның өзін-өзі дамытуын, таным мен пәндік іс-әрекет субъектісі ретіндегі жекелеген ерекшеліктерін анықтай отырып, қамтамасыз етуді көздейді.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің оқу іс-әрекетінде жететін нәтижесі алған білімін жаңа жағдаятта қолдана алады, оқушылардың іс-әрекетін ұйымдастырады және бағыт беріп отырады. Тұлғаға бағдарлана оқыту оқу іс-әрекетіне, тұлғалық қатынасты дамытуға бағыттталып, студенттің субъективті белсенділігі мен дербестігін қалыптастырады. Студент бұл жағдайда өзінің әрекетін тудырушы ретінде көрінеді, іс-әрекетінде субъективті шығармашылық және жоғары нормативтік белсенділікке жетеді. Автордың ұсынған тұлғаға бағдарлана оқытудың екі кезеңі бірі – бірі толықтырады және студенттің оқу іс-әрекетіндегі субъективті тәжірибесін қалыптастыруда басшылыққа алынады деп пайымдаймыз.

Тұлғаға бағдарлану тұғыры оқу іс - әрекетінің барлық компоненттеріне және біртұтас педагогикалық үдеріске әсер етеді. Жеке тұлғаға бағдарлану тұғыры бойынша студент оқу іс-әрекеті субъектісі ретіндегі тек білімді меңгеріп қоймайды, осы әрекеттен тәжірибе жинақтауға және өмірге қажетті құзыреттіліктерін қалыптастыруға қол жеткізеді.

Педагогикалық теориялар негізінде әр жүйенің өз ұғымдары болуы керек. Мұндай ұғымдардың бірі – барлық жүйелерді біріктіруші *педагогикалық үдеріс* болып табылады. Әр жүйенің өзінің түйінді сөздері болуы керек. Дәстүрлі жүйе үшін ол – пәндік оқу ақпараты, дамыта оқыту үшін –

танымдық қызмет, тұлғалық – бағдарлы оқыту жүйесі үшін – білім алушының субъектілік тәжірибесі болып табылады. Бұларды өзара салыстыру олардың сипатын анықтайды.

Біртұтас педагогикалық үдеріс теориясы мұғалім шеберлігінің ұтымды қалыптасуының негізі. Осы теориялық база мұғалімге жеке құбылыстарға баға беру үшін жалпы педагогикалық үдеріс туралы, оның бөліктерінің өзара байланысы туралы, мұғалім мен оқушылардың орны мен ролін түсіну туралы жүйелі түсінік болу керектігін көруге мүмкіндік береді.

Бастауыш сынып мұғалімін тек теориялық және практикалық тұрғыда ғана емес, әдіснамалық тұрғыда да, студенттердің білімді меңгеруінің және ақыл – ойын дамытудың мейлінше тиімді мүмкіндіктеріне назар аударатырып дайындау, яғни педагогикалық үдерісті болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби – дидактикалық дайындаудың тұтас жүйесі ретінде қарастыру қажет. Нақтылы, ғылыми негізде ұйымдастырылған педагогикалық үдеріс барысында ғана мұғалім оқушылар тұлғасының қалыптасуын айқын көре алады.

Ғалымдар М.А. Данилов, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Б.Т. Лихачев, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Сокольников, Н.Д. Хмель педагогикалық үдерістің тұтастығын алуан түрлі амалдар тұрғысынан түрліше түсіндірді.

Бастауыш сынып мұғалімі Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына сәйкес бастауыш сыныпта оқытылатын барлық пәндерден сабақ беретіндіктен, осы пәндердің ерекшеліктерін, оқыту әдістемелерін, өзіне тән технологияларын, нормативтік ережелерін білуі шарт. Сондықтан олардың кәсіптік даярлығына қойылатын талап басқа пәннен сабақ беретін мұғалімдерге қарағанда анағұрлым жоғары.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың психикалық дамуындағы негізгі әрекет-оқу әрекеті оқу пәндерін игеру үдерісінде қалыптасатындықтан, мұғалімнің ең алдымен ана тілінен, балалар әдебиетінен, математика мен жаратылыстанудан білімі жоғары деңгейде болуы тиіс. Мұнан басқа дамыта оқытуды ұйымдастыру, баланың жеке тұлғасы мен оның ерекшеліктерін танып білу бастауыш сынып мұғалімінен педагогика, психология, практикалық психологиядан терең білім мен білікті талап етеді. Сондықтан, бастауыш сынып мұғаліміне қолданыстағы оқытудың түрлі әдістемелік жүйесін, технологиясын, оқулық пен оқу бағдарламаларын саралап пайдалана білуі

үшін жаңа тұрпаттағы әдістемелік даярлық, кәсіби – дидактикалық құзыреттілік керек.

Пәнаралық байланыс бастауыш сынып оқушыларының жеке тұлғасын дамытуда, білім мен тәрбие беру міндеттерін шешуде де өте маңызды болып табылады және педагогикалық іс-әрекеттің, еңбектің ғылыми негізде ұйымдастырылуына көмектеседі.

Бастауыш мектепте пәндер арасындағы өзара байланысты әрдайым ұйымдастырып, жүргізіп отыру – оқушыларға ғылымдар негізін игерудің, сонымен бірге білім беруді дамытудың қажетті шарты.

Пәнаралық байланыстың философиялық негізі ойшылдар, психолог – педагогтар Аристотель, Г. Гегель, И. Кант, Платон, Әл Фараби, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Н.К. Крупская, қазақ зиялылары Ж. Аймауытов, А. Байтұрсынов, М. Дулатов, М. Жұмабаев т.б. еңбектерінде әр қырынан зерттелді.

Философтар пәнаралық байланыстың философиялық негізіне дүниедегі барлық заттың, құбылыстардың бір – бірімен өзара байланыстылығы жатады деп есептейді.

Пәнаралық оқытудың қазіргі оқыту – тәрбиелеу, білім беру жүйесінде оқушылардың дүниетанымын тереңдете отырып, оқытудың тиімділігін арттыруға көмектесетіні ғылыми – педагогикалық тұрғыдан дәлелденген. Оқушылардың әртүрлі пәндер бойынша алынған білім, біліктерді қабылдауы, түсінуі, олардың ақыл – ойына серпін тудырып, танымдық іс-әрекеттеріне шығармашылық сипат беріп, барлық алынған білімдерін жүйелейді.

Пәнаралық байланыс арқылы оқытудың дамытушылық, білім және тәрбие берушілік қызметі объективті түрде кенейіп, дамып отырады. Пәнаралық байланыс бастауыш сыныптарда білім және тәрбие беру міндеттерін шешуде ерекше әрі маңызды рөл атқарады.

Қазіргі кезде интеграциялық (кіріктірілген) сабақтарды ұйымдастыру мен өткізу бастауыш мектепте оқытуды жетілдірудің жаңа бағыттарының бірі ретінде қарастырылады. Бұл дегеніміз бір тақырып төңірегінде бірнеше пәннің материалдарының біріктірілуі /1/.

Пәнаралық байланыстың ең негізгі дидактикалық міндеті оқыту үдерісінде білім беру, тәрбие беру және дамытушылық сипатының арасындағы байланысты құру болып табылады.

Классикалық педагогика жүйесінде орын алған пәнаралық байланыс идеясы - тарихи дамуда дәлелденіп, қазіргі педагогиканың, оның ішінде

пәннің оқыту әдістемесінің басты мәселесіне айналып отыр. Сонымен қатар пәнаралық байланыс қазіргі заманғы мектептер жүйесінің білім мазмұнын айқындаудың басты шарты болып табылады.

Бастауышта оқытылатын пәндерді басқа пәндермен байланыстыра оқытуды табысты жүргізу үшін, болашақ мұғалімнің соған сәйкес білімі, білігі және дидактикалық құзыреттілігі қалыптасуы керек.

Бастауыш мектеп мұғалімдерінің пәнаралық білімдер мен іскерліктерді игеруі - оқу үдерісін пәнаралық байланыс негізінде ұйымдастыру үшін алғы шарт.

Бұл теорияға әдіснамалық тұрғыдан келу оны мұғалімнің кәсіби – дидактикалық құзыреттілігінің негізі ретінде қарастыруға мүмкіндік жасады.

Кәсіби-педагогикалық әрекет педагогикалық үдерістің бір бөлігі болғандықтан, біздің ойымызша мұғалімнің кәсіби-дидактикалық құзыреттілігінің негізі болып табылады.

Осыған байланысты, педагогикалық жоғары мектеп алдында педагогикалық міндеттерді өз бетінше шешуге қабілетті кәсіби құзыретті педагог дайындау міндеті тұрғаны айқын. Олар төмендегі педагогикалық міндеттерді шеше алатындай болуы керек:

- рефлексивті—талдау (тұтас педагогикалық үдерісті, оның элементтерін, туындаған қиындықтарды талдау және қорытынды жасау т.б.);

- жобалау – болжау (тұтас педагогикалық үдерісті құру, жоспарлау, нәтижені және алынған шешімдердің салдарын болжау);

- ұйымдастырушылық - әрекеттік (оқу – тәрбие үдерісінің әртүрлі нұсқаларын іске асыру, педагогикалық қызметтің әралуан түрінің сәйкестігі);

- бағалау – ақпараттық (педагогикалық жүйенің даму болашағы туралы ақпарат жинау, өңдеу, сақтау және оны бағалау);

- түзету – реттеу (педагогикалық үдеріс ағымын түзету, қажетті коммуникативтік байланыстар орнату, оларды реттеп отыру және қолдау) /2/.

Болашақ мұғалімнің мұндай сапаларын қалыптастыру іс-әрекет нәтижесінде жүзеге асады, сондықтан кәсіби-дидактикалық құзыреттілік қалыптастырудың теориялық негіздерінің бірі ретінде біз *іс-әрекет теориясын* алдық.

Әрекет – іс-қимыл бірлігі, саналы түрдегі, мақсатқа жетуге бағытталған тікелей жасалатын, еркін ниеттілік, белсенділік.

Н.В.Кузьминаның еңбектерінде педагогика-

лық іс-әрекеттің психологиялық құрылымына сипаттама беріледі. Ол барлық студенттің педагогикалық мамандыққа бағыттылығын және педагогикалық икемділігін қалыптастыруды педагогикалық меңгерудің маңызды міндеттерінің бірінен санайды. Сонымен қатар маман дайындаудың тиімділігін арттыру үшін студенттерді болашақ кәсіби іс - әрекетінің құрылымына икемдей отырып, мұғалім тұлғасын қалыптастыру үдерісін қарастырады /3/.

Бүгінгі таңдағы қоғам өмірінің барлық саласындағы өзгерістер, қандай саладағы болсын атқарылар істің нәтижеге бағдарлануы еліміздегі білім беру саласына да өз әсерін тигізуде. Мектептегі білім беру ісі заман талабына сай болу үшін педагогикалық ғылымдардың жетістіктерін өз тәжірибелерінде қолдана білетін, шығармашылықпен ойлайтын, өзінің кәсіби қызметіне талдау жасап, дамыта алатын мұғалімдер қажет. Жоғары оқу орындарының алдында тұрған маңызды міндет осы талаптарға сай мұғалімдер дайындау болып отыр.

Нәтижеге бағдарланған жаңа білім беру жүйесіне көшу – педагогикалық кадрларды кәсіби дайындаудың мақсатын, мазмұнын және ұйымдастыру технологиясын жаңа белеске көтеріп, одан әрі жақсартуды талап етіп отыр.

Қазіргі заманғы бастауыш сынып мұғалімін кәсіби дайындау деп мұғалім бойына уақыт талабына сәйкесті математикалық, тілдік, психологиялық – педагогикалық және әдістемелік білім мен біліктер жиынтығын қалыптастыруды түсінеміз.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімін дайындаудың негізгі мақсаты – олардың бастауышта оқытылатын пәндерді теориялық жағынан терең білуімен қатар, мемлекеттік білім беру стандартына сәйкес оларды оқытудың мақсаттары мен міндеттерін анық түсініп, оқушылардың олардан қаншалықты білім, білік және дағдысының болуы керектігін білуі және әр пәнді оқытудың әдістемесін жетік меңгеруін қалыптастыру болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Скакун В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметов в средних ПТУ: метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.
2. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. – Алматы: Алем, 2000. –381 с.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психол. структура деятельности учителя и формирование его личности. -Л., 1967.–183 с.

Н.С. ШАДРИН

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ И ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация

В статье раскрываются черты неклассической и постнеклассической научной рациональности. Постнеклассическая наука рассматривается как реакция на многопредметность и чрезмерный плюрализм наук, на «непроявленность бытия», результатом чего является появление нового глобального объекта науки. Таким объектом может быть и тотальное Бытие человека, преломленное в личности как ее «бытие-в-мире». С этих позиций гуманистическая парадигма в психологии, обогащенная некоторыми идеями культурно-исторической психологии, осмысливается как разновидность постнеклассической науки.

Мақалада классикалық емес және постнеклассикалық ғылыми рационалдылықтың сипаттары ашылып қарастырылады. Постнеклассикалық ғылым ғылымдардың көп пәнділігі мен едәуір плюрализмге, нәтижесінде ғылымның жана жаһандық нысаны түрінде пайда болатын «болмыстың көрінбеушілігіне» реакция беру ретінде қарастырылады. Бұл нысан ретінде «дүниедегі-болмыс» түрінде жеке тұлғада өзгермеген адамның тоталдық Болмысы бола алады. Бұл тұрғыдан мәдени-тарихи психологияның кейбір идеяларын қабылдаған психологиядағы гуманистік парадигмасы постнеклассикалық ғылымның түрі ретінде түсіндіріледі.

Annotation

The article throws the light to features of the non-classical rationality and post-non-classical rationality. Post-classical science looks through how the reaction on the multi-subjectness and excessive pluralism of sciences, on “non-expressible being”, the result of which is the appearance of a new global object of science. The certain object can be a total Being of a person, refraction in a personality as its “Being in the world”. From this position “humanistic paradigm” in psychology, being enriched by some ideas of cultural and historical psychology is comprehended as the variety of post-non-classical science.

Ключевые слова: неклассическая рациональность, постнеклассическая рациональность, плюрализм, бытие, «непроявленность бытия», гуманистическая парадигма, отчуждение.

Любые тенденции, подходы и парадигмы в социальных и гуманитарных науках имеют свои неявные предпосылки и основания, к которым можно, по меньшей мере, отнести: а) общие социокультурные и даже социально-политические условия, запросы и «вызовы» данного исторического этапа в развитии общества; б) неявно сформировавшиеся на данном этапе «метакатегории» науки или их особый поворот. Особое значение в последующем анализе мы придаем категории «психологического» или «жизненного пространства».

Каждая парадигма есть именно «образец» научной теории и, в отличие от локальной школы, является притягательной для достаточно широкого научного сообщества как с точки зрения интуитивно постигаемых ценностных критериев, так и с точки зрения ее методологических «интенций».

Неявная интенция плюрализма в психологии – это теоретический охват во множестве концеп-

ций «почти всех» сторон внутреннего мира человека, без акцента на «подлинности» или же «отчужденности» самого его бытия. Интенция же экзистенциальной парадигмы в психологии – практическое достижение подлинного бытия личности, ее приобщения к Бытию («бытие-в-мире»), с опорой на анализ различных личностных структур (мотивацию, ценности, стереотипы поведения, страх, боязнь, тревогу и т.д.). Это служит основанием для отнесения гуманистических концепций к постнеклассической науке.

Вообще постнеклассика – это реакция не на ошибки неклассики, а на многопредметность и излишний плюрализм наук, на «непроявленность бытия», что требует нового *глобального объекта* науки /1/.

Социокультурные факторы и условия, которые являются предпосылкой формирования плюрализма как методологической позиции, вообще говоря, различны. Во-первых, это естественный

соблазн проецирования политических установок типа «плюрализм мнений», «конкуренция идей», «либерализм» на область методологии гуманитарных наук. Однако такое прямое проецирование вызывает возражение у ряда психологов (Е.Е. Соколова). Кроме того, расширение сферы применения плюрализма (который хорош в общественной жизни!) на методологию наук имеет тот недостаток, что в этом случае практически все гуманитарные и социальные науки будут вооружены одинаковым методологическим инструментом, что серьезно элиминирует их специфику.

Надо также учитывать, что сам рыночный механизм, когда авторы легко выпускают книгу за книгой, особо не сопрягая в методологическом плане научные концепции и подходы, в какой-то мере *стимулирует* плюралистичность. Правда, здесь надо сделать оговорку, что у нас в Казахстане, в отличие от России с ее большим населением, издавать книги не совсем выгодно. Помимо этого, не имея солидной библиотечной базы иностранной литературы типа ВГБИЛ, мы не можем даже удостовериться в адекватности воспроизведения зарубежных доктрин в идущем на нас потоке литературы, в силу чего стараемся выделять, в первую очередь, главнейшие, наиболее ключевые направления и подходы в психологии и сосредоточивать на них основное внимание.

Уже не раз отмечалось, что *неклассическая наука* (к которой относят и культурно-историческую психологию Л.С. Выготского) содержит не принцип конструирования объекта *каждым* исследователем (и, соответственно, принцип методологического плюрализма), а лишь идею *вероятностного характера* закономерностей. Так, 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 культурных нормах, осваиваемых индивидом /2/.

Отметим также, что «неклассический» психолог Л.С. Выготский увидел бы в «плюрализме» лишь проявление кризиса! Наконец, М.С. Гусельцева справедливо указывает, что неклассическая психология (в лице того же Выготского) стремилась к монизму, и уж никак не к плюрализму /3/.

В самой неклассической физике «принцип неопределенности» Гейзенберга в одном из его вариантов:

$$\Delta X \cdot \Delta P \geq \hbar/2, \quad (1)$$

где ΔX – ошибка (неопределенность) измерений положения частицы по координате X , ΔP – ошибка измерений ее импульса по координате X , \hbar – константа (производная от постоянной Планка h), содержит лишь идею вероятностного характера закономерностей в микромире, масштабно несоотносительном человеку. Из формулы (1) отнюдь не следует, что мы не можем *очень точно* знать *определенные* параметры. Фейнман призывал «не приходить в замешательство, столкнувшись с “редукцией волновой функции” и тому подобной магией» /4/. При бомбардировке «фотонами-наблюдателями» (термин квантовой механики) движущегося электрона, когда и реализуется соотношение неопределенностей, возникает иллюзия, что это уже эксперимент, а не наблюдение. Кстати, эта ситуация чужда психологии, где метод наблюдения четко присутствует.

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» /5/. При этом существенно важно, как могут быть поняты эти изменения: как «конструирование» свойств микрообъекта самим исследователем или как следствие перехода объекта в новое состояние, связанное, предположим, с его временным вхождением в пространство-время с большим числом измерений!

С этой точки зрения эффект неопределенности Гейзенберга, как база и суть неклассики, по видимому, может быть снят в теории «суперструн». Считается, что при близком столкновении «фотона-наблюдателя» с электроном в описанной выше ситуации физических исследований *локально* выделяется энергия, достаточная для временного перехода электрона в 10-мерное пространство (или 11-мерное пространство-время) суперструнного вакуума, что, естественно, и порождает некоторую неопределенность в поведении частицы!

Действительно, как указывает В.Н. Дубровс-

кий, «квантово-механическое соотношение неопределенностей (Гейзенберга — Н.Ш.) для энергии (соответственно импульса — Н.Ш.) и времени требует нарушения закона сохранения энергии для малых интервалов времени. Но согласно ОТО (общей теории относительности — Н.Ш.) сильные флуктуации энергии в малых пространственных участках могут проявляться в рождении (а затем исчезновении) из вакуума виртуальных черных мини-дыр, что дает резкое изменение локальной структуры 4-мерного пространства-времени в масштабах планковской длины («пространственно-временная пена»). Это и делает невозможным использование методов локальной квантовой теории поля, построенной на предположении, что геометрия пространства-времени повсюду является псевдоевклидовой (4-мерной — Н.Ш.)» /6/. И в этом отношении сейчас предпочтение отдается теории суперструн, которая «радикальным образом меняет ОТО вблизи планковских масштабов расстояний (где и реализуется соотношение неопределенностей — Н.Ш.), расширяя центральную идею Эйнштейна ... до более богатого многомерного (в частности, 11-мерного — Н.Ш.) пространства-времени» /6/.

Однако суперструнную теорию можно трактовать уже как вариант постнеклассической науки, ибо суперструны — это и очень малые, и одновременно *гигантские* объекты, создающие силовые линии полей, действующих в масштабах всей Вселенной.

Объектом постнеклассической науки, по Л.А. Никитич, с середины XX века впервые стали вся Земля, все живое (биосфера), Вселенная и т.д. (можно вспомнить компьютерные модели «Мир — 1», «Мир — 2», «Мир — 3» Римского клуба футурологии). Видимо, к числу таких глобальных объектов можно отнести и Бытие человека, давно уже «стоящее под вопросом», за сохранение которого (как и за его подлинность) ответственна сейчас и психология. 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 /7/.

В глобальной экологии, генной инженерии и т.д. часто неясно, какая возможность реализуется; многое зависит от меры нашей ответственности. Это означает введение аксиологических (ценностных) факторов в объяснительные модели ученых.

В контексте постнеклассики становится понятным видение ценностей, характерное для эк-

зистенциализма и гуманистической школы. По Сартру, ценности несут «смысл возвышения» (*depassement*) и утверждения бытия, а по Маслоу они всегда есть «ценности Бытия». Франкл говорит о ценностях как об основе смысла жизни (бытия) человека, а Р. Шакуров о «жизнеутверждающей» функции ценностей. Ф.М. Достоевский же считал, что «мир спасет красота».

В сообществе психологов ценностные принципы *могли бы быть связаны с принятием* (хотя бы в будущем!) *их ответственности за единство бытия человека, за его «подлинность», «неотчужденность»*. Риккерт и Дильтей считали, что все исторические события выявляются лишь *в системе ценностных координат*. Становление указанных ценностных ориентиров у психологов позволит увереннее вычленять значимые события в истории психологии и не запутаться в обилии концепций, что пока имеет место. Видимо, психологи (сначала даже их небольшая часть) сейчас могли бы принять какой-то меморандум, удостоверяющий долю их ответственности за сохранение «подлинности» бытия человека.

Отсюда перед нашей психологией могут быть поставлены такие задачи:

Во-первых, надо создать концепцию личности как формы существования, а не просто субъекта предметной деятельности, что позволит понять меру его подлинности через соотнесение с бытием. *Субъект* же предметной деятельности соотносим с отчужденным объектом, а не с бытием. По сути дела, это ход мысли именно экзистенциальной парадигмы.

Во-вторых, нужна амплификация в понимании самой *категории деятельности* (традиционной для нашей психологии) как творческой *активности*, преобразующей не только предмет, но и определенные сферы социального и социокультурного *пространства*. Это позволит *соотнести личность с миром* уже в активно-действенном плане! А.Н. Леонтьев говорил, что деятельность есть активность в предметной среде и потому она предметна. Но это лишь один аспект. Ведь деятельность может быть нацелена на преобразование *форм пространственной организации* самой этой среды.

Приведем следующий элементарный пример. Представим себе прямую линию. Это пространство мощности континуум, являющееся к тому же связным пространством. Выколем из нее одну точку; пространство станет несвязным. Когда мы в ускорителе разгоняем частицы до субсветовых

скоростей, происходит лоренцево сокращение длины в направлении движения и т.д. Иными словами, пространственно-преобразующая деятельность вполне мыслима даже на физическом (не говоря уже о других) уровне. Такое понимание деятельности уводит ее от отчужденной субъект-объектности. Хотя сам принцип практики у Маркса и его теория отчуждения достаточно эвристичны!

В-третьих, надо использовать *потенциал метакатегории пространства в психологии*, проследившая переход от отчужденных форм бытия личности к подлинному бытию, что является сверхзадачей постнеклассики. Психологический анализ любых форм бытия, существования человека вне пространства, как неявного основания такого анализа, бесперспективен.

Если исходить из терминологии Л.А. Никитич, то советская наука возникла в русле марксистско-гегелевской традиции как тип «немеханистической рациональности», связанный с идеей эволюции, имея скорее «временное», а не «пространственное» видение науки как института и ее предмета. Большую чуткость к категории пространства проявила вся феноменологическая традиция, разгромленная Лениным, но учтенная Хайдеггером и Сартром, благодаря этому более тонко подошедшим к бытию человека. Незрелость этой категории у Канта, Гегеля и Маркса была так велика, что философы ведут ее анализ с Лейбница. Это, по-видимому, учитывает и М.С. Гусельцева, строя свою концепцию пространства науки на идеях Лейбница. В известном письме к Кларку он определял пространство как «порядок сосуществования» объектов, а время как «порядок их следования».

Сильная сторона конструктивизма – в применении сложных и подчас, казалось бы, совершенно «заумных» моделей, в том числе математических, а не только «лингвистических» (по Ю.А. Шрейдеру). В этом плане мы считаем возможным использование математических моделей пространств даже в психологии личности и ее мотивации (идея, восходящая к Курту Левину)!

В философско-категориальном плане пространство выступает как относительно регулярное и, как правило, открытое множество элементов любой природы, задающее порядок их сосуществования, или «связность» (хотя существуют и замкнутые топологии, но они рассматриваются как вторичные по отношению к открытым). А.М. Мостепаненко говорит о «пространствен-

ных антиномиях» как базовых характеристиках пространства: «гомогенность/гетерогенность», «непрерывность/дискретность» и т.д. По В.Г. Виноградскому, «социальное пространство» характеризует интенсивность, плотность и широту распространения однотипных социальных процессов (объектов).

В рамках топологических моделей различаются элементарные топологические, метризуемые и метрические (многомерные) пространства. В топологических пространствах задан лишь «порядок следования» точек или пространственных областей друг за другом, в нем не сохраняются направления или расстояния; они характеризуются также отношениями полного или частичного включения пространственных областей, их смежности, пересечения и т.д. Примером такого пространства может служить лист резины, непрерывно растягиваемый по всем направлениям, на который мы можем нанести какие-то фигуры. Можно также изготовить такие фигуры из резины и непрерывно растягивать их; в этом случае, как известно, круг и эллипс будут топологически эквивалентны. В метрическом же пространстве все точки, пути и пространственные конфигурации заданы в многомерной системе координат; в нем сохраняются направления и расстояния, которые вычисляются по смещению координат точек по специальной формуле (она называется уравнением метрики). Примером является обычное трехмерное евклидово пространство или евклидово пространство с большим числом измерений, пространство-время Минковского и т.д. В топологии различаются также замкнутые и открытые; связные и несвязные пространства и т.д.

Изложим теперь наше понимание иерархии мотивационных образований с точки зрения нарастания меры интеграции личности в социальное бытие и достижения ею подлинного бытия «в мире», что соответствует установкам постнеклассической психологии. При этом мы учитываем аспект «пространственной организации» мотивации на разных ее уровнях, характеризующихся разной мерой реализации «интегративной функции» мотивационных образований. (Эта функция вводится нами как частный случай «интегративной функции» психического в понимании В.А. Ганзена, акцентировавшего момент «пространственной структуры психики»).

Инфрауровень мотивации. Это базовые потребности, от которых зависит воспроизводство

существования индивида в его материальных основах. При достижении своего объекта они подвержены дезактуализации.

Прежде всего, здесь возможен вариант эгоцентризма, по Братусю: это почти нулевая интеграция в социальное бытие. Далее индивид может быть интегрирован в замкнутую клановую группировку (ср. «группа-корпорация» А.В. Петровского). Он утверждает себя как личность, получая средства существования через «свою» группу и «заслуженное» покровительство «старших»; это уже группоцентризм. Инфрауровень мотивации описывается, в духе идей Левина, моделью топологических и замкнутых (не открытых) пространств. При редукции мотивации к этому уровню возникает отчуждение личности, реализуется культура внешней «полезности» (по А.Г. Асмолову).

Мезо-уровень мотивации — это уровень конвенциональных норм, он характеризуется большей открытостью окружающему социуму и описывается моделью метризуемых пространств, которые считаются промежуточными между топологическими и метрическими пространствами.

Мета-уровень мотивации — это уровень личностных ценностей как устойчивых по направлению, не подверженных дезактуализации, генерализованных мотивов-смыслов (Д.А. Леонтьев). При этом различаются многомерное метрическое пространство ценностных значений культуры и индивидуальное пространство ценностных смыслов, связанных отношениями интериоризации/экстериоризации. Возможность «трансляции» реализуемых личностью ценностных значений и смыслов в знаково-символических формах культуры (искусство и т.д.) с их последующей интериоризацией другими индивидами — это как раз тот момент, который позволяет «увидеть» методология культурно-исторической психологии и который удачно дополняет экзистенциальную парадигму.

В рамках данной модели адекватно реализуется не только идея «ценностного вектора, направленного в бесконечность» Д.А. Леонтьева, ибо *вектор* задается лишь в *многомерном* метрическом пространстве, но и трактовка ценностей как «измерений Бытия» (в понимании А. Маслоу). В то же время надо учитывать, что «вектор» мотивации Левина *не был* по сути вектором, или вектором многомерного пространства, показывая лишь *топологический* «порядок следования» индивида из области больших в область меньших мотивационных напряжений.

Ценностная мотивация влияет на все нижележащие ее уровни, что можно увязать с идеей катарсиса в понимании Выготского. Наша модель увязывается и с «пирамидой мотивов» Маслоу, с иерархией личностных смыслов Б.С. Братуся и т.д. Тут можно говорить о «принципе соответствия», по В.М. Аллахвердову.

В целом, переход от топологических пространств через метризуемые к метрическим описывает метризация теорема Урысона, опубликованная в 1925 году в Берлине на немецком языке. С ней мог быть знаком К. Левин до завершения своей главной работы «Намерение, воля и потребности» в 1926 году. Механизм метризации в восприятии пространства ребенка 2-х лет был детально изучен Ф. Шемякиным, Н. А. Бернштейном, Э. Вюрпюлло, В.П. Зинченко. По Шемякину, ребенку сначала дан топологический порядок следования областей, «карта-путь», и лишь потом возникает «карта-обзор», релевантная метрическому (евклидову) пространству. Мы лишь пытаемся распространить такой подход на психологию мотивации.

Различия между «открытыми» и «замкнутыми» топологиями значимо в анализе «открытости» личности миру (понятие, характерное для экзистенциальной психологии и некоторых вариантов антропологического подхода). А различие «связных» и «несвязных» пространств проявляется в идеях Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева об отчуждении.

Идею метризации жизненного пространства в понимании личности в какой-то мере исповедывал и Хайдеггер, ученик Гуссерля, математика по образованию. По Хайдеггеру, может быть прослежена трансформация пространства «геометрических фигур, в котором еще нет какой-либо метрики» (топологическое пространство) в многомерное метрическое пространство /8/. Все это значимо для анализа «мира в аспекте его мировости», а также для анализа «ориентации» личности, которая «представляет собой структурный момент самого бытия-в-мире» /8/.

Итак, единство формализованных моделей пространств в топологии по сути дела выявляет *переходные мостики* между концепциями личности, опирающимися на категорию «жизненного пространства» и «жизненного мира». Это, прежде всего, феноменологические (гештальтистские), а также экзистенциальные концепции, обогащенные некоторыми идеями культурной психологии (их мы считаем возможным трактовать как ва-

риант постнеклассической науки в силу вышеприведенных соображений). При этом реализуется также идея «интегративной психологии» А.В. Юревича (2005).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Никитич Л.А.* История и философия науки. – М.: ЮНИТИДАНА, 2008. – 335 с.
2. *Асмолов А.Г.* Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. – М.: 2008. – №5. – С.3-11.
3. *Гусельцева М.С.* Типы методологических установок в психологии // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С.98-103.
4. *Фейнман Р.* КЭД – странная теория света и вещества. – М.: Наука, 1988. – 144 с.
5. *Шабельников В.К.* Функциональная психология. – М.: Академический Проект, 2004. – 592 с.
6. *Дубровский В.Н.* Концепции пространства-времени: Физический и философский аспекты. – М.: Наука, 1991. – 168 с.
7. *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.
8. *Хайдеггер М.* Прологомены к истории понятия времени. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – 384 с.

В.П. ИВАНОВА, Н.А. ГУЛАКОВА, И.Ю. КИМ

СООТНОШЕНИЕ ПРОЦЕССОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ, РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы соотношения понятий «социализация», «развитие» и «обучение», подчеркивается их взаимосвязь и особенности в становлении детей раннего возраста. На экспериментальном материале раскрывается роль обучения в развитии ребенка и его социализации.

Мақалада «социализация», «даму» және «оқыту» ұғымдарының арақатынасы мәселесінің теориялық және практикалық аспектілері, балалардың ерте жастағы қалыптасу кезіндегі өзара байланысы мен ерекшеліктері қарастырылған. Тәжірибелі материалда бала дамуы мен оның социализация кезіндегі оқытудың ролі анықталады.

Annotation

The article examines the theoretical and practical aspects of the relations of concepts «socialization», «development» and «education» emphasizes their relationship and particularly, the development of young children. Experimental data reveals the role of education in child development and socialization.

Ключевые слова: психология, социализация, развитие, обучение, деятельность.

В отечественной психологии принцип развития в изучении психики человека рассматривается как ведущий. Однако проблемами раннего онтогенетического развития психики человека занимаются единицы, хотя, по мнению Н.Н. Палагиной, «... три первых года жизни ребенка – старт его дальнейшего психического развития» /1/. Именно в этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребенка с ведущими сферами бытия: миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Раннее детство – время первоначального становления личности.

Цель статьи заключается в рассмотрении роли обучения в социализации и развитии ребенка на ранних этапах онтогенеза.

В социальной психологии при определении процесса социализации параллельно рассматриваются, как правило, два понятия – развитие и воспитание, а процесс обучения остается в стороне. Обычно это происходит при расширительном толковании процесса воспитания, куда включается и процесс обучения в качестве одной из сторон воспитания как широкого социального явления. Интуитивно угадывается, что в широком диапазоне проблема социализации реализуется не только через систему воспитания, но и через систему обучения.

Социализация — это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду /2/. Социализация — это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Социализация — это «очеловечивание» под влиянием воспитания /3/.

Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, так и в условиях воспитания, т.е. целенаправленного формирования личности.

Основными институтами социализации маленького ребенка являются, бесспорно, семья и играющие все большую роль в современном обществе дошкольные детские учреждения. Функция взрослого обычно распределяется между несколькими конкретными людьми, чаще между родителями и воспитателями.

Социализация должна начинаться в детстве, когда формируется человеческая личность. Стоит запоздать — как начнутся необратимые процессы. В истории развития яслей, как общественного места пребывания детей раннего возраста, был период так называемого госпитализма. В тот период дети в яслях получали прекрасный гигиенический уход, но их психическому развитию, воспитанию, обучению не уделялось должного внимания. В результате здоровые и хорошо упитанные дети поздно начинали ходить, говорить, играть.

Источником развития психики человека является *социальный опыт*, зафиксированный не механизмами наследственности, а средствами культуры (языком, предметами культуры). Роль наследственных факторов при этом не отрицается, но им придается другая функция: функция *условия* развития. «Нужно родиться с человеческим мозгом для того, чтобы стать человеком», —

пишут А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин /4/. Генетическое без средового, так же как и средовое без генетического — совершенно пустые понятия. Две эти силы составляют непрерывный континуум взаимодействий, изменяются только их «силовые» приложения в разные моменты жизни человека, к разным его способностям /5/.

Индивидуальный опыт, т.е. приобретенный ребенком при непосредственном взаимодействии с окружающим миром, не велик. Взрослые, воспитывающие ребенка, активно ограждают его от такого пути приобретения опыта. Они постоянно «встают» между миром и ребенком, показывая и объясняя, как правильно надо обращаться с тем или иным предметом. В этом случае ребенок получает не индивидуальный опыт, а социальный, носителями которого являются окружающие его взрослые. Усвоение («присвоение» по А.Н. Леонтьеву) именно этого опыта и составляет источник человеческого развития. Предметная среда человека создана обществом: в каждом предмете, в его строении и назначении заложен опыт поколений. И ребенок обогащается не случайными «пробами и ошибками», а способами познания, выработанными в ходе развития человечества. Социальный опыт обеспечивает переход от образной картины мира к знаково-опосредованной, словесно-категориальной понятийной системе знаний, которая отличает сознание человека /1/.

Взросший объем социального опыта и привел к тому, что в жизни человека стало выделяться специальное время на усвоение этого опыта: возникло обучение. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) обучение и воспитание рассматривают как *всеобщие формы развития психики* ребенка. Именно такая точка зрения на соотношение развития и обучения позволяет ставить вопрос о развивающем обучении, о поиске условий, реализация которых повышает развивающий эффект обучения.

Обучение не тождественно процессу психического развития, но правильно организованное обучение «ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» /6/. В качестве наиболее значимых условий, реализация которых в процессе обучения позволяет получать наибольший эффект в развитии ребенка, выступает деятельность. Человек выполняет разные виды деятельности, однако на каждом возрастном этапе жизни можно выделить главную — *ведущую* — деятельность, которая определяет успехи развития.

Именно эта деятельность *ведет* за собой развитие. В ведущей деятельности возникают и формируются новообразования, происходит зарождение новой ведущей деятельности, которая приводит к новому этапу развития. Ведущая деятельность наиболее эффективно влияет на процесс развития в период своего становления.

Внутреннюю связь обучения и развития раскрывает понятие «зона ближайшего развития», введенное, как известно, Л.С. Выготским. Обучение может быть направлено на те компоненты и на те особенности познавательной деятельности, которые начинают свое становление. Только тогда оно «сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» /7/. Только в этом случае обучение ведет за собой развитие, создает его завтрашний день.

Обучение должно ориентироваться на то, что ребенок не умеет еще делать, но может этому научиться. Этот переход ребенок совершает при помощи взрослого, в сотрудничестве с ним, через подражание ему. Взрослый является носителем того нового, чему ребенок может научиться, что находится в зоне его ближайшего развития. «Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» /7/. Сотрудничество со взрослым, подражание ему выступают как решающее условие при переходе от того, что он умеет, к тому, чего он не умеет, но чему может научиться. Л.С. Выготский, подчеркивая роль взрослого в этом переходе, пишет: «Подражание, если понимать его в широком смысле, – это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие» /7/.

Д.Б. Эльконин вслед за Л.С. Выготским выделяет положение об изначально совместном (совместно-распределенном) характере деятельности ребенка раннего возраста, которого Л.С. Выготский называл «пределно социальным» существом, имея ввиду, что все, что делает ребенок, он делает с помощью взрослого, через взрослого, что он в определенном смысле – именно психологически – неотделим от взрослого /8/. Эта же мысль высказана М. Лисиной и Х. Шерьяздановой, обнаружившим в эксперименте, что наиболее ярко избирательность к «социальным» воздействиям проявляется в раннем возрасте,

когда отношения с окружающим миром в огромной степени опосредованы отношениями с близкими взрослыми /9/.

Таким образом, учение ведет за собой развитие только тогда, когда оно основано на *ведущей деятельности* ребенка, и когда он учится тому, что лежит в *зоне ближайшего развития* и становится доступным ему только с помощью *обучающего его взрослого*.

Ведущей в раннем детстве является предметно-орудийная деятельность, в процессе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами и развитие познавательной деятельности. Некоторые рассматривают развитие предметно-орудийных действий как происходящее при непосредственном столкновении ребенка с окружающим его миром предметов как физических объектов в системе «ребенок – вещь». Особенно четко эта позиция представлена в исследованиях Ж. Пиаже стадий развития сенсомоторного интеллекта /10/. Однако современная психология развития показала, что задолго до того, как ребенок обретает способность осуществлять манипуляции с объектами, перемещаться активно, он более когнитивно компетентен, чем предполагалось до сих пор /11; 12/.

Е.А. Сергиенко отмечает, что в отечественной психологии доминирует тенденция гиперсоциализации, вся ответственность за психическое развитие ребенка возлагается на взрослого как уполномоченного представителя социума, без которого невозможно становление высших психических функций. С точки зрения подобного подхода ребенок остается объектом воздействия, а не субъектом. По ее мнению, «ребенок с самого раннего момента своего существования (с перинатального периода) наделен своей собственной индивидуальностью ...», которая определяется «не только уникальностью его генетических корней, но и историей его развития, которая, наряду с типичным, вносит свои особенности в поведение, способности ребенка, становление его ментального мира». Это дает возможность рассматривать даже самого маленького ребенка «как активного субъекта собственной жизни». Развитие субъективности рассматривается Е.А. Сергиенко как уровневый процесс: «от протосубъектных уровней первичной и вторичной протосубъектности к уровню агента и наивного субъекта». Данные уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены. «Выделение внутренних психических

структур взаимодействия позволяет представить процесс социализации как бинаправленный: не только воздействия взрослого субъекта и личности на ребенка, но и содействия с ним как субъектом и личностью» /13/.

Этот упрек можно принять лишь в том моменте, что действительно чаще пишут о роли взрослого в развитии ребенка раннего возраста, хотя большинство отечественных психологов (Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В.Запорожец, М.И. Лисина и др.) и подчеркивают активность самого ребенка в процессе взаимодействия с взрослым. Так, характеризуя соотношение обучения и развития ребенка, Д. Б. Эльконин писал: «Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка» /8/, т.е. ребенок рассматривается как субъект и подчеркивается совместно-распределенный характер деятельности его и взрослого. Однако работы, посвященные рассмотрению ребенка как субъекта собственной жизни, начинают появляться только сейчас /5; 11; 12; 13/.

Ребенок начинает познавать окружающий мир посредством мышления с выполнения особых предметно-практических действий, в которых первоначально слиты познавательные и практические (или исполнительские) компоненты. И только впоследствии собственно познавательные компоненты действий приобретают относительную самостоятельность, выступая в виде подготовительных этапов в решении предметно-практических задач, а затем уже в виде таких познавательных действий, которые имеют собственные цели и мотивы. Общение со взрослым является необходимым условием усвоения ребенком тех или иных познавательных действий /14/.

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, — взрослый и совместная деятельность с ним. Второе, не менее важное обстоятельство: общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная «ритуализация» порядка выполнения действий, в процессе которых реализуются образец действия и постоянное подражание действия к образцу /8/.

Источник развития ребенка — его общественная среда, которая содержит в себе «идеальные

формы» (общественные задачи и т. д.), направляющие реальное развитие ребенка. «...Ребенок присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции» /8/. Движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком общественно-мотивационной и предметно-операционной сторон действия.

Как полагал Д. Б. Эльконин, психическое развитие протекает в системе «ребенок — общество», внутри связей ребенка с общественными предметами и с взрослыми как членами общества. Психическое развитие происходит в системе двух типов отношений: 1) ребенок — предмет — взрослый и 2) ребенок — взрослый — предмет (в одном случае отношение «ребенок — взрослый» опосредствовано предметом, в другом случае отношение «ребенок — предмет» опосредствовано взрослым). Наличие в развитии ребенка этих двух типов отношений — основание того фундаментального обстоятельства, что в действии одного человека всегда присутствует сознание другого человека. «Человек, — пишет Д. Б. Эльконин, — всегда два человека» /8/.

Обучение рассматривается как процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта, осуществляемый в различных видах его деятельности, организуемый и направляемый взрослыми. В семье обучающее воздействие происходит непреднамеренно, от случая к случаю, а в детских учреждениях обучение элементарным знаниям и умениям осуществляется в форме специально организованных занятий. Система занятий направлена на всестороннее развитие ребенка, формирование необходимых способов действия в сфере восприятия, предметной деятельности и т.д., овладение различными умениями и навыками.

Ценность раннего обучающего воздействия обоснована в трудах многих психологов и педагогов (М. Монтессори, С. Лупан, Г. Доман, М. Ибука, Н.М. Щелованов, Н.М. Аскарина, Е.И. Радина, Н.П. Зайцев, Б.П. Никитин и др.). Педагогическая работа с детьми раннего возраста включает занятия как основную форму обучения детей, на которых воспитатель имеет возможность систематически, постепенно усложняя материал, развивать восприятие детей, сообщать им доступные сведения, формировать умения и некоторые важные качества.

Взрослый привлекает внимание детей, возбуждает их интерес, закладывает первые начала в развитии такого важного качества, как любознательность.

На занятиях ребенок учится активно слушать взрослого, смотреть на то, что ему показывают, овладевает психическими процессами и определенными знаниями. При выполнении предметных действий у детей впервые возникает необходимость учитывать свойства предметов в их отношении к свойствам других предметов, т.е. их объективные качества. Это проявляется, когда ребенок начинает овладевать соотносящимися действиями, например, собирает матрешку или закрывает коробку крышкой. Обучающие воздействия взрослого помогают ребенку овладеть такими способами действий как прикладывания, накладывания. Эти внешние приемы способствуют формированию действия восприятия, обеспечивающего предварительную ориентировку в условиях выполнения предметных действий. Ребенок переходит к зрительному соотношению свойств. Эти свойства начинают выступать в качестве постоянных признаков предметов. Начинается интенсивное накопление представлений, составляющих фундамент образных форм познания /15/. В процессе предметной деятельности у детей вырабатывается целеустремленность, активность и некоторая планомерность действий.

Известно, что наиболее соответствующей раннему возрасту формой обучения являются дидактические игры. Но занятия строго обучающего типа не создают должных условий для свободной деятельности с предметами и игрушками, что может отрицательно сказаться на развитии игры. Эффективность занятий по формированию предметных действий будет повышаться, если они будут учить детей не только общепринятому употреблению предметов, но и *исследовательскому* отношению к ним. Мы убеждены, что познание мира даже в самом раннем возрасте есть процесс *активных* действий, и оптимальной его формой является моделирование. Концепция моделирования как форма познавательной активности разрабатывалась Н.Н. Палагиной /16/.

На уровне сенсомоторного интеллекта – это моделирование в действии. Н. Н. Палагина выделяет следующие виды моделирования:

- моделирование действия собственными движениями (повторения образца);
- моделирование схемы действия на разной предметной основе, в разных условиях (перенос

действия);

- моделирование образа предмета соединениями пальцев;
- моделирование функции предмета путем замещения его другим предметом;
- моделирование объекта с помощью предмета-символа (колечки к глазам – очки: «Я бабушка»);
- создание фантазийных образов на основе случайного сходства отдельных элементов при полифункциональном использовании предмета;
- моделирование элементов житейских и литературных сюжетов в отобразительной игре;
- моделирование предметных и сюжетных соотношений на нейтральных предметах (по типу: этот пальчик – дедушка, этот пальчик – бабушка и т.д.);
- обозначение предметов и их свойств буквенной и цифровой символикой /16/.

Все эти формы примитивны, но они позволяют воссоздать образы действия, предмета или соотношения схематично отдельными штрихами, элементами. И это служит основанием отнести их к категории моделирования на генетически исходной стадии.

Перечисленные выше формы моделирования представлены в порядке усложнения от простого подражания до обозначения предметов и их соотношения в абстрактной схематической или символической форме замещения. Все они реализуются в предметно-действенном виде на основе сенсомоторного интеллекта.

Опираясь на выделенные Н.Н.Палагиной моделирующие действия, мы развивали игровые умения малышей: использование предмета в различных несвойственных ему функциях, одушевление предметов, словесные реплики к предмету, моделирование бытовых сюжетов в виде повтора или параллельного действия и др. Постепенно дети усваивают игровое назначение предметов: все, что делает сам, ребенок пытается смоделировать на игрушке. Так зарождается сюжетно-отобразительная игра: ребенок водит игрушку, шлепает, хнычет за нее и утешает, показывает ей картинки. Так, ребенок учится получать новые впечатления. Потребность в новых впечатлениях, по утверждению Л.И. Божович, является ненасыщаемой и определяет психическое развитие ребенка.

Эта потребность лежит в основе любознательности, в основе интереса ко всякому знанию, даже если оно еще не применяется на практике.

Развитию любознательности будет способствовать не только игра с предметами, но и прослушивание художественных произведений. Приучить слушать книги — значит создать основу обучаемости, вызвать интерес к теоретическому знанию, не связанному с сиюминутными заботами ребенка.

А, обыгрывая содержание занятий, мы создаем возможность для ознакомления детей с новыми средствами и способами игры. Поэтому нам представляется особенно важным развивать игровое отношение к предметам и навыки моделирования в игре литературных сюжетов, что и легло в основу нашего эмпирического исследования*.

Цель исследования заключается в раскрытии возможности влияния занятий по развитию речи на игру. Содержание занятий дает постоянно обогащаемый запас впечатлений, выводит ребенка за пределы непосредственного опыта и облегчает создание игровых ситуаций.

Выборку экспериментального исследования составили 2 группы детей в возрасте 2,5 — 3,5 года. Одна группа проходила обучение по программе, построенной на разработанной Н.Н. Палагиной концепции моделирования как формы познавательной активности. Программа включает трехкратное (через день) прослушивание художественного текста. После чего сюжеты литературных произведений моделируются в игре.

Вторая группа посещала типовой детский сад № 144, где знакомство с художественными текстами не включало обыгрывание действий как обязательный элемент каждого занятия.

В контрольном срезе была использована методика Н. Н. Палагиной «Диагностика словесных форм воображения». Обеим группам выразительно рассказывали сказку «Теремок». По окончании рассказа взрослый предоставляет ребенку игровой материал, среди которого персонажи сказки, игрушки, не соответствующие сюжету, и нейтральные предметы (кирпичики, катушки, коробка, лист картона). Взрослый создает игровую ситуацию: «Вот бы хорошо твоим игрушкам теремок построить. Животные бы обрадовались, прибежали, постучали».

Ответы детей фиксировались в протокольной записи и сопоставлялись.

Результаты исследования. Дети, посещающие центр кратковременного пребывания, реагируют

на инициативу взрослого и принимают задание. Самостоятельно или при минимальной помощи взрослого строят теремок, используя предметы заместители (лист картона, коробку), легко развивают игру на основе сюжета сказки.

Игра включает детализацию действий персонажей (изображают, как быстро бежит мышка, как тяжело ходит медведь, показывают, как медведь лезет на крышу). Игра сопровождается пояснениями при помощи литературных фраз из текста, передаются интонации персонажей. Включаются эмоциональные словесные реплики (Ой! Развалил теремок! Бежит топ — топ.). В игру включаются игрушки-заместители (кубик скачет, как лягушка). Развиваются диалоги с новыми игрушками: «А, ты, баран, хочешь в теремок? Иди».

Дети из детского сада не сразу разворачивают игру. Им требуется помощь взрослого, типа: «Вон мышка-норушка, как она постучала, покажи».

Они реже соглашаются использовать предметы-заместители в качестве персонажей игры. Игра передает общую схему действия, не детализируя их.

В результате исследования обнаружили различия и в процессе восприятия художественного текста.

Дети центра кратковременного пребывания слушали текст более внимательно, у них наблюдалось меньшее количество отвлечений. В процессе восприятия текста дети иллюстрировали рассказ условными действиями (так бежала, так стучала). Очевидно, за счет этого складываются представления в действии, способствующие лучшему пониманию сказки и, как следствие, повышенному вниманию.

Таким образом, результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что трехкратное чтение текста с последующим обыгрыванием материала занятий способствуют воссозданию в самостоятельной игре элементов художественных сюжетов с использованием реплик персонажей. Игра становится детализированной с учетом походки персонажей, интонаций их реплик. Эмоции и словесные обращения к игрушке обогащают игру и помогают детям включиться в воображаемую ситуацию. Дети центра кратковременного пребывания проявляли высокую познавательную активность, стремление смоделировать на игрушках или нейтральных предметах полу-

* Исследование проведено Н.А. Гулаковой в Центре кратковременного пребывания детей в г. Бишкек в 2009 году.

ченные впечатления, воспроизвести их в образительной игре условными действиями.

В раннем возрасте под влиянием обучения формируется ряд новых свойств в психике и его поведении: умение наблюдать действия взрослого (смотреть и слушать), умение подражать и воспроизводить показанные действия, а также относительно длительную непрерывную активность. Все эти свойства в совокупности могут рассматриваться как способность обучаться, что является важной способностью человека на дальнейших этапах онтогенетического развития. В процессе обучения происходит развитие личности ребенка, и оно немыслимо вне его социального развития, вне усвоения им системы социальных связей, отношений, вне включения в них. Ребенок, развиваясь, становится субъектом социальной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Палагина Н.Н. На старте психического развития // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2 (19). – С. 105–108.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000.
4. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964.
5. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. – М.: Наук, 1992.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1984.
8. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Воронеж, 1995.
9. Лисина М., Шерьязданова Х. Специфика восприятия и общения у дошкольников. – Алма-Ата: Мектеп, 1989.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
11. Сергиенко Е.А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. – 2004. Т.1. – № 2. – С. 16–38.
12. Bertenthal V.I. Origins and early development of perception, action and representation // Annu. Rev. Psychol. 1996. V, 47. P. 431–459.
13. Сергиенко Е.А. Эволюция взглядов и революция в когнитивной психологии развития // Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН». – 2009. – С. 319–333.
14. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1969.
15. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980.
16. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования. – М.: МПСИ, 1997.

Л.З. ТЕНЧУРИНА

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена описанию и обоснованию методики историко-педагогического исследования на примере научного анализа становления и развития системы профессионально-педагогического образования России – СССР в период с последней трети XIX до начала 90-х годов XIX в.

Мақалада XIX ғ. соңғы үштен бір бөлігі мен XIX ғ. 90-шы жж. кезеңіндегі Ресей-КСРО кәсіби-педагогикалық білім беру жүйесінің қалыптасу мен дамуына жасалған ғылыми талдау негізінде тарихи-педагогикалық зерттеудің әдістемесі сипатталып негізделген.

Annotation

The article is devoted to the description and explanation of historical-pedagogical research techniques on the example of the scientific analysis of the formation and development of the vocational-pedagogical training in Russia - the USSR in the period: late nineteenth – early nineties of the twentieth century.

Ключевые слова: методология и методика историко-педагогического исследования, система профессионально-педагогического образования, генезис, аксиологическая оценка исторического опыта.

Одно из решающих условий последовательно и планомерно решения задач, поставленных в научном исследовании, и успешного достижения конечных его целей – осуществление работы по строго научной, тщательно продуманной и выверенной *методике*.

Прежде всего, определимся с самим термином «методика исследования». В современной научной (включая научно-педагогическую) литературе имеются различные толкования указанного термина. Однако все многообразие вариантов по сути сводится к двум основным трактовкам: «инструментальной» и «процедурной». В первой под методикой понимают совокупность методов и приемов исследования, составляющих его инструментарий, во второй – методикой называют технологию или процедуру исследования, определяющую его организацию и осуществление. Обобщающее – на основе объединения приведенных – определение может быть следующим: *методика исследования – это технология (процедура) его организации и осуществления, предполагающая последовательное применение соответствующих целям и задачам исследования методов и приемов научного познания.*

Описание и обоснование методики историко-педагогического исследования на примере научного анализа генезиса системы профессионально-педагогического образования России (СССР) составляет содержание данной статьи.

До последнего времени в историко-педагогичес-

ческих работах вопросы методики исследования системы профессионально-педагогического образования в историческом ключе в силу ряда причин не ставились и не обсуждались. Поэтому, осуществляя свое исследование «Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в.)», мы вынуждены были дополнительно изучить и решить вопрос, приложимы ли (и в какой мере) к изучению профессионально-педагогического образования как особой педагогической системы традиционные методики историко-педагогических исследований или требуется разработка новой методики.

Характеризуя профессионально-педагогическое образование как особую педагогическую систему, необходимо отметить, что ее уникальность состоит в том, что это система подготовки специальных педагогических кадров для обучения и воспитания профессиональных кадров для основных социально-экономических отраслей страны, в первую очередь – промышленности и сельского хозяйства. Специфику профессионально-педагогического образования определяют, в частности, следующие взаимосвязанные факторы:

– возникновение и развитие (функционирование) системы подготовки педагогов профессионального обучения на стыке систем: собственно педагогического (традиционного, классического) и отраслевого профессионального образования;

– взаимообусловленный и взаимоопределяющий характер развития профессионально-педагогического образования и других образовательных систем: начального, среднего, высшего профессионального (включая и педагогическое), а также – в некоторой степени – общего образования;

– зависимость научного уровня развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров не только от результативности и интенсивности научных разработок в сфере профессионально-педагогического образования, но и от научных достижений в области общей, инженерной, школьной и других отраслей педагогики и психологии, а также достижений в отраслевых науках, в производственных технологиях, технике.

Учитывая, что указанная система – одна из подсистем, составляющих единую государственную образовательную систему, очевидно, что в основе своей методика исследования системы подготовки педагогов профессионального обучения все-таки повторяет традиционную методику педагогического исследования, точнее, его разновидности – историко-педагогического исследования, но с некоторыми изменениями (модификациями), призванными отразить специфику именно профессионально-педагогического образования.

Основываясь на сформулированном выше определении методики исследования как технологии его организации и осуществления, в ней (методике) можно выделить следующие две части: I – предварительная, или организационная, и II – непосредственно связанная с осуществлением самого исследования. Попробуем охарактеризовать эти составляющие в двух аспектах – теоретическом и прикладном – применительно к исследованию истории профессионально-педагогического образования.

Если воспользоваться соответствующей аналогией, то функцию команды «ключ на старт», запускающей механизм любого научного поиска, любого исследования, выполняет осознание конкретным исследователем (-ями) необходимости осуществления этого исследования, его *актуальности* в данный момент времени, на данном этапе развития науки и практики. Понимание объективно назревшей потребности теории или практики в научном объяснении какого-либо предмета, явления, процесса действительности (или отдельных их сторон) является результатом анализа (предполагается, что всестороннего и глубокого) их нынешнего состояния, анализа,

направленного на выявление проблемной ситуации (-ий) или ее (их) аспектов, требующих дополнительного исследования и проработки. Кроме того, как совершенно справедливо указал Г.И. Рузавин, исследовавший вопросы методологии экономических наук и естествознания, научный «поиск детерминируется всем предшествующим знанием в соответствующей отрасли науки, ибо без его анализа невозможно было бы заметить и понять несоответствие старых теоретических представлений (добавим: и образовательных парадигм – Авт.) новым данным наблюдений, опытов и практики в целом» /1/.

Приведенное выше положение в полной мере распространяется и на первую, предварительную часть методики этапа историко-педагогического (значит, и нашего) исследования. Дадим ее краткую, обобщенную характеристику. Итак, изменившиеся условия реального образовательного процесса (в том числе и в системе профессионально-педагогического образования), с одной стороны, и существовавшие до последнего времени образовательные парадигмы, принятые научным сообществом в педагогической (включая общую и профессиональную) и историко-педагогической науках (методологические основы которых определялись соответствующим уровнем развития общенаучной методологии), – с другой, оказались в определенной оппозиции. Таким образом, налицо противоречие, или *проблемная ситуация*, характеризующаяся несоответствием между старым знанием и новыми, объективно возникшими и реально существующими фактами образовательной практики.

Результатом анализа проблемной ситуации является постановка *научной проблемы*. Емко и одновременно доходчиво сущность проблемы как таковой раскрыта А. М. Новиковым в пособии, адресованном начинающим исследователям. Он пишет: «Проблема выступает как осознание, констатация недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знаний, что является следствием открытия новых фактов, связей, законов, обнаружения логических изъянов существующих теорий, либо следствием появления новых запросов педагогической практики, которые требуют выхода за пределы уже имеющихся знаний, движения к новым знаниям»/2/. В науке различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы. «Как бы проблемы, однако, не различались между собой, – считает Г.И.Рузавин, – их на-

значение состоит в том, чтобы точно и ясно указать на трудность, возникшую в начале любого процесса исследования, и тем самым придать ему поисковый характер» /1/.

Проблема нашего исследования состояла в том, что на момент его организации в историко-педагогической науке отсутствовало концептуальное широкомасштабное исследование генезиса теории, содержания и организационных форм подготовки педагогов профессионального обучения, в то время как теория и практика профессионально-педагогического образования нуждалась в научно-теоретическом обобщении исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров как научного основания для объективной оценки ее актуального состояния и прогнозирования перспективных путей развития.

Вслед за проблемой исследования, а точнее уже в процессе ее формулировки, исследователем определяются и уточняются *объект* и *предмет* исследования. Объектом научных исследований могут быть как теория (научное знание), так и практика (и их фрагменты), или их сочетание; предметом — тот аспект, та проекция, с которой исследователь познает избранный объект. В историко-педагогических исследованиях (и это одна из отличительных их характеристик) довольно часто параллельно с предметом научных изысканий устанавливаются *хронологические рамки исследования*. Последние могут иногда уточняться и корректироваться на этапе работы с источниковой базой.

Объектом, определившим «поле» нашего исследования, явилась система профессионально-педагогического образования в единстве его теории и практики, предметом же — история становления и развития указанной системы образования в России — СССР в период: последняя треть XIX в. — начало 1990-х годов.

Таким образом, предварительная, или организационная, часть методики, предшествующая собственно осуществлению конкретного историко-педагогического исследования, включает:

- осознание необходимости и актуальности его проведения в результате всестороннего анализа проблемной ситуации в теории и/или практике;
- определение проблемы, объекта и предмета исследования.

Вторая часть методики, охватывающая собственно процедуру реализации исследования, начинается с определения его *цели* (-ей) и *задач*. Цель исследования — это то, что намерен достиг-

нуть исследователь в результате своего научного поиска. Задачами исследования традиционно выступают частные его цели; последовательное решение задач шаг за шагом «постепенно» (неологизм от: «по ступеням») приближает исследователя к достижению основной цели исследования.

Целями нашей научной работы было исследование генезиса отечественной системы профессионально-педагогического образования и составление концептуально-обобщенной характеристики ее исторического развития в период: середина 1860-х — начало 1990-х годов.

В число задач, в частности, входили следующие:

- провести анализ изученности истории становления и развития системы подготовки профессионально-педагогических кадров;
- осуществить комплексное исследование генезиса системы подготовки педагогов профессионального обучения (середина 1860-х — начало 1990-х годов) во взаимосвязи ее теории и практики, проследив динамику основных параметров, характеризующих развитие системы;
- составить концептуально-обобщенную характеристику развития системы профессионально-педагогического образования, дающую целостное представление о подготовке профессионально-педагогических кадров в исследуемый период;
- определить педагогическую ценность исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров, осуществив его аксиологическую экспертизу;

— сформулировать рекомендации о возможности применения позитивного и необходимости учета негативного исторического опыта в современных условиях и в перспективе развития профессионально-педагогического образования.

После определения цели и задач исследования обязательно формулируется его *гипотеза* — научное предположение о том, каким образом, при каких условиях будут достигнуты поставленные цель и задачи. Исключением из этого ряда являются исторические работы (в том числе и историко-педагогические), в которых гипотезы традиционно отсутствуют. Объяснение тому — обращенность этих исследований к прошлому, к тому, что уже имело место, уже состоялось. А история, как известно, не допускает сослагательного наклонения.

Поэтому в нашем историко-педагогическом исследовании следующим — после постановки его цели и задач — этапом была работа по опреде-

лению *методологических основ*. Нет необходимости доказывать важность и значимость указанной процедуры, поскольку именно методология выполняет логико-гносеологическую функцию общенаучной базовой теории, определяя наиболее общие *теоретико-концептуальные подходы* и *основные принципы* к изучению предметов, явлений и процессов действительности.

В теории науки термин «исследовательский подход» нередко применяется в двух значениях: 1) исходная позиция, «конструктивный принцип» [Г. Б. Корнетов] исследования; 2) направление изучения предмета исследования. В контексте первого значения можно различать, например: системный, комплексный, личностный, деятельностный (или их сочетание: личностно-деятельностный) и другие подходы. Во втором значении – как направление изучения предмета исследования – в зависимости от его специфики (и в первую очередь от целей и задач) можно выделить: содержательный и формальный; логический и исторический (и их сочетания: историко-логический и логико-исторический); количественный и качественный; феноменологический и сущностный подходы /2/. Традиционно применяющимися в историко-педагогических исследованиях подходами являются системно-исторический, историко-логический и историкографический.

Если говорить о нашем исследовании, то методологические основы изучения процесса развития профессионально-педагогического образования в России – СССР в период с последней трети XIX в. до начала 1990-х годов составляют фундаментальные положения диалектики, гносеологии, логики.

В число основных теоретико-концептуальных подходов вошли:

- историкографический,
- системно-исторический,
- структурно-функциональный,
- социокультурный,
- аксиологический,
- парадигмальный,
- цивилизационный,
- важнейшие положения теории целостного педагогического процесса.

Основными принципами исследования являлись принципы

- историзма;
- многомерности подхода к трактовке и оценке историко-педагогических явлений и событий, их изучения в конкретно-историческом контексте;

- сочетания перспективы с ретроспективой;
- недопустимости модернизации истории;
- научности;
- системности;
- единства теории и практики и др.

Детальное продумывание и обоснование *методики исследования*, устанавливающей порядок его осуществления на основе применения соответствующих научно-исследовательских методов и приемов, – очередной шаг в последовательном развертывании научного поиска. Бесспорно, что методика проведения исследования, в первую очередь определяется его целями и задачами. Однако также очевидно, что выбор отдельных методов и приемов и их сочетания детерминирован и исходными теоретико-концептуальными подходами и принципами, избранными исследователем в качестве методологической основы осуществляемой научной работы.

Вслед за разработкой методики исследования осуществляется специфическая, характерная в основном только для историко-педагогических исследований, работа по установлению *источниковой базы* и ее особенностей. В соответствии с результатами этой процедуры возможно внесение коррективов в ранее установленные перечни научно-исследовательских методов и приемов и последовательность их применения, а также – иногда – в хронологические рамки исследования.

Источниковедческий аспект работы по изучению и воссозданию широкомасштабной картины функционирования системы ППО был осложнен не только частичной утратой документов, но и разрозненностью материалов в архивах и в различных изданиях, нередко их противоречивостью, неполнотой или отсутствием датировки. Поэтому нами была проделана долгая, кропотливая, буквально «старательская» работа по поиску архивных и других материалов, имеющих как прямое, так и – подчас – только косвенное отношение к предмету нашего исследования. Тем не менее, мы предполагаем, что часть документов, характеризующих подготовку педагогов профессионального обучения в последней трети XIX – начале XX в., а также в военные (1941 – 1945) и послевоенные (1950-е) годы, не обнаружена.

Работа по выявлению источниковой базы имеет своим логическим продолжением освоение установленных историко-педагогических источников, включая следующие последовательные операции:

- поиск и сбор документов и материалов;
- сравнение и сопоставление единичных фактов;

— обобщение, типологизацию и классификацию совокупных фактов и событий на основе ретроспективных линий;

— выявление устойчивых связей и зависимостей.

Все перечисленные выше виды деятельности в совокупности составляют содержание первого этапа непосредственного осуществления исследования; мы назвали его этапом «установления, описания и осмысления исторических фактов».

Особое значение для методики нашего исследования имело установление функционально полной системы параметров, характеризующих развитие профессионально-педагогического образования. Исходя из требований системного, структурно-функционального, системно-исторического и социокультурного подходов, в качестве таких параметров сначала были избраны: цели подготовки (1), структура системы / типология учебных заведений (2), содержание образования (3), формы и методы обучения (4), организационно-педагогические условия (5) и количественные показатели (6) подготовки профессионально-педагогических кадров. В процессе работы с источниковой базой в этот перечень были внесены изменения. Пришлось почти полностью отказаться от параметра (6), поскольку ни в одном из изученных нами официальных статистических сборников и отчетов (за 1920-е — первую половину 1970-х годов) данные по подготовке и переподготовке профессионально-педагогических кадров не выделены в отдельную графу. Не столь жестко отслеживались параметры (1), (3), (4), поскольку не сохранились или — вполне допустимо — не обнаружены нами все учебные планы, программы и другая учебно-нормативная документация по подготовке педагогов профессионального обучения за весь исследуемый период. Установленный в начале исследования перечень параметров, кроме того, были дополнены следующими: управление и руководство учебными заведениями в исследуемой системе (7); научно-исследовательская деятельность в области профессионально-педагогического образования (8).

Изменения (динамика) перечисленных выше параметров были определены как «линии ретроспекции» (от лат. *retro* — назад к и *spicio* — смотрю). Их анализ был положен в основу историко-теоретической реконструкции генезиса профессионально-педагогического образования и составления концептуально-обобщенной характеристики его развития.

Выделение и учет *линий ретроспекции* присущи только историческим исследованиям. Ретроспективные линии выполняют роль неких «несущих конструкций в здании» историко-педагогического исследования, в соответствии с которыми выстраиваются обнаруженные в ходе исследовательской работы исторические факты. Установление и соблюдение в историко-педагогическом исследовании ретроспективных линий позволяют сделать его содержание целенаправленным, логически стройным и последовательным. Это, несомненно, достоинство применения линий ретроспекции.

Однако названный плюс может перейти в свою противоположность — минус — при чрезмерной абсолютизации, бездумно-механической привязанности к этим самым линиям. Поскольку в этом случае при историко-теоретической реконструкции реально происходивших процессов и явлений ряд фактов и событий (возможно, объективно не столь малозначимых, как это видится в той системе координат, которая задана выбранными линиями ретроспекции) может оказаться «за бортом» исследования. Это, во-первых. Во-вторых, ретроспективные линии могут иногда, если исследователь ошибся при их выборе в качестве линий-«путеводителей», сыграть примерно ту же роль, что в свое время Иван Сусанин для поляков. Поэтому в процессе осуществления историко-педагогического исследования необходимо время от времени (по мере накопления и осмысления исторических фактов, а также взаимосвязей между ними) проводить ревизию принятых в начале исследовательской работы ретроспективных линий, уточнять и корректировать их. Следует также указать, что линии ретроспекции все-таки в значительной мере условны, поскольку реальная историческая действительность и происходившие в ней события и процессы нельзя вписать в жестко заданные схемы, подравнивать «под линейку» по причине многоаспектности и многофакторности их природы.

Содержанием второго этапа была работа по осуществлению историко-педагогической реконструкции процессов становления и развития профессионально-педагогического образования в диалектическом единстве и взаимосвязи его теории и практики на основе исторического моделирования с учетом установленных в начале исследования, а затем уточненных в ходе его реализации линий ретроспекции.

Особое значение для успешного осуществления рассмотренных выше первого и второго эта-

пов историко-педагогического исследования имеет работа по уточнению и смысловой интерпретации значения историко-педагогических терминов и понятий, по их соотношению с современными терминами в целях предупреждения «понятийно-терминологической неурядицы» [В. С. Леднев] и разночтений в использовании терминологического аппарата.

В связи с тем, что для концептуально-обобщенного представления истории профессионально-педагогического образования в период с последней трети XIX до начала 90-х годов XX в. недостаточно только воссоздания широкомасштабной картины его функционирования в указанные годы, третий этап нашего исследования был связан с решением вопроса о периодизации истории подготовки профессионально-педагогических кадров, а также с выявлением основных закономерностей и ведущих тенденций развития системы в исследуемый период.

Учитывая диалектическую взаимосвязь исторического и логического в научных исследованиях, можно утверждать, что на данном этапе работы логико-исторический анализ преобладал над историко-логическим, имеющим доминирующее значение при воссоздании исторической картины становления и развития профессионально-педагогического образования (на втором этапе исследования). Таким образом, методика обоснования периодизации, установления основных закономерностей и тенденция развития предполагала переход от описания отдельных конкретных явлений и событий к осмыслению их сущности, к теоретическому обобщению и типологизации, т.е. восхождение от конкретного к абстрактному.

Следует указать, что описанный выше этап может иногда отсутствовать в некоторых историко-педагогических исследованиях, что, как нам представляется, снижает их не только научно-теоретический, но и научно-практический потенциал, обрекая на бытийственную описательность, фактографичность и эмпиризм.

«К истории мы обращаемся не ради самой истории, но для того, чтобы лучше понять нынешнее состояние образования, его проблемы и предвидеть то, каким оно может стать в ближайшем будущем и отдаленной перспективе», — писал один из известных российских историков педагогики С.Ф. Егоров в работе, посвященной вопросам стратегии образования /3/. На первый взгляд, достаточно категоричное заявление, но, по сути своей, все же верное: обращение к исто-

рии необходимо не только для устранения «белых пятен» в прошлом, но и, вне сомнения, в первую очередь и главным образом для того, чтобы правильно понять и объяснить настоящее, научно обоснованно спрогнозировать будущее развитие.

Поэтому на четвертом этапе своего исследования мы считали необходимым, используя основные положения аксиологического подхода, осуществить оценку исторического опыта подготовки педагогов профессионального обучения с точки зрения его значимости для современного и последующих этапов развития исследуемой системы.

Проводя аксиологическую экспертизу, следует иметь в виду и положительный, и отрицательный опыт. Поскольку первый, включающий прогрессивные педагогические находки и новации (в том числе, возможно, незаслуженно отвергнутые в свое время и забытые), может быть полезен для творческого применения и сегодня - при соответствующей адаптации. А осмысление и учет негативного опыта должны предостеречь от уже однажды допущенных ошибок. Таким образом, конструктивно-критический подход к историческому прошлому, во-первых, облегчает процесс преодоления деформаций, накопившихся за время существования системы профессионально-педагогического образования; во-вторых, дает возможность осуществить научно обоснованный выбор путей и способов ее обновления. Что касается последних, по нашему мнению, они должны быть, с одной стороны, исторически (генетически) обусловлены, а с другой — соответствовать эволюции системы образования в целом.

В чисто теоретическом плане рассмотренное выше содержание четвертого этапа является типичным для методики большинства историко-педагогических исследований, когда их авторы осуществляют оценку педагогической ценности проанализированного исторического опыта с позиций сегодняшнего и завтрашнего дней.

Последний из рассмотренных этапов осуществления историко-педагогического исследования имеет прямой выход на его результаты, их апробацию и внедрение. Предполагается, что эти результаты должны будут иметь и теоретическое, и практическое значение, т.е., иначе говоря, значение как для теории, так и для практики образования, хотя результаты некоторых историко-педагогических исследований могут ограничиваться только теоретической значимостью.

В заключение укажем, что в данной статье при рассмотрении последовательности организации и осуществления историко-педагогического исследования на примере научного анализа развития системы профессионально-педагогического образования в России – СССР (в период: последняя треть XIX – начало 90-х годов XX в.), мы выяснили типичные и специфические (по сравнению с другими научными исследованиями) составляющие методики. Однако, будучи ограничены рамками одной научной статьи, мы подробно не проанализировали в ней научно-исследовательские методы, хотя понимаем, что методика историко-педагогического исследования в

этом случае представлена неполно. Надеемся, что анализ методов и приемов историко-педагогического исследования будет предметом отдельной публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 318 с.
2. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. – 110 с.
3. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования / под ред. З. И. Равкина. – М.: ИПП и МИО РАО, 1993. – 228 с.

Ж.К. ИБРАИМОВА

ОҚУ ІС-ӘРЕКЕТІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТЕОРИЯСЫ

Аннотация

Мақалада оқу іс-әрекетінің психологиялық теориясы талданған. Оқу психологиясы нәтижесінде адамның жеке тәжірибесі, оның білімі, іскерлігі мен біліктілігі қалыптасатын тұлға іс-әрекетін меңгеру мен бекіту тәсілдері үрдісін қамтитын мәселелер жан-жақты сараланған. Сонымен қатар, оқу іс-әрекетінің құрылымы, оқу іс-әрекетін жүзеге асыру, оның мақсаты жайлы мәселе көтерілген.

В статье рассмотрены теоретические вопросы образовательной деятельности. С позиции психологии образования всесторонне освещены проблемы формирования индивидуального знания, опыта, профессионализма и методы их укрепления, а также, вопросы о структуре образовательной деятельности, его цели и реализации в практике.

Annotation

This article discusses the theoretical issues of educational activities. As a result of educational psychology there has been thrown a light to the problems of formation of their individual knowledge, experience, professionalism and methods of strengthening them and also the problems of educational activity structure, its objectives and its implementation into practice.

Түйін сөздер: оқу іс-әрекеті, оқу тапсырмасы, қажеттілік, тапсырма, себептер, әрекеттер, қимылдар.

Оқу психологиясы нәтижесінде адамның жеке тәжірибесі, яғни оның білімі, іскерлігі мен біліктілігі қалыптасатын тұлға іс-әрекетін меңгеру мен бекіту тәсілдері үрдісін қамтитын мәселелерді зерттейді. Оқу адамның барлық өмірінде орын алады, өйткені ол дүниемен қатынас өзара әрекеттесе отырып, өз қажеттіліктерін қанағаттандырудың тәсілдерін жетілдіре отырып, өмірдің өзінен білім алады. Басқаша айтқанда, оқу кез-келген әрекеттен орын алып, оның субъектісінің қалыптасу үрдісін білдіреді. Оқу өзінің осындай ерекшелігімен, адамдағы физиологиялық жетілуі мен қызметтік күйіне байланысты болатын адам ағзасындағы өзгерістермен айрықшалаынады. Сонымен, оқу - өзінің ұйымда-

стырылуы түрлерімен (мектеп, жоғары оқу орындары және т.б.) қатар адамның күнделікті өмірі барысында білім мен тәжірибені меңгеруінен пайда болатын үрдістерін қамтитын ауқымды ұғым.

Психологияны іс-әрекеттік тұрғысынан қарайтын болсақ, онда ол оқудың ұйымдастырылған түрлерін іс-әрекеттің басқа қосалқы құрамды бөліктеріне – еңбек пен ойындарға – қарағанда өзіндік ерекшелігі бар оқу іс-әрекеті ретінде қарастырады. Оның ең негізгі ерекшелігі мынада: ол кез-келген әрекеттің негізі болып табылады, өйткені ол оған адамды даярлайды. Оқуға іс-әрекеттік тұрғыдан қарауды тұжырымдайтын басты ережелер негізінен қалыптасқан және де, олар үйрету теориясындағы, әсіресе, психологияның

өзіндегі, нақтылы қолданбалы мәселелерді шешуге біртекті қарауға мүмкіндік береді. Психологияның кез-келген қолданбалы саласында дәріс беретін оқытушы алдымен оқу іс-әрекеті теориясының негізгі ережелерін білуі қажет. Бұл білімді меңгерудің заңдылықтарын ескеретін оқыту әдістемесінің дұрыс құрастырылуына қажет.

Оқу іс-әрекеті ғылыми ұғым ретінде психологияда бір мағыналы анықтамаларға ие болмайды. «Классикалық» кеңестік психология мен педагогика тұжырымдамасында – бұл «кіші мектеп жасындағы негізгі іс-әрекет», «әлеуметтік белсенділіктің ерекше түрі» /1/.

Д.Б.Эльконин мен В.В.Давыдовтың тұжырымдамасы бойынша оқу іс-әрекеті – бұл оқушылардың теориялық білімді меңгеруіне бағытталған және ақыл-ойының қарқынды дамуына ықпал етуші іс-әрекеттерінің бірі. Оқу іс-әрекеті еңбек, ойын, спорт және тағы да, басқа сабақтар барысында жүргізілетін, әр түрлі білім мен әрекеттер тәсілдерін меңгеру үрдістерімен теңестіруге болмайды. Ол, мұндай үрдістерге қарағанда, жалпылама «оқу» деген терминмен белгіленеді. Оқу іс-әрекеті оқушылар оны жүзеге асыра отырып, өзін өзгерту үшін арнайы ұйымдастырылған оқудың арнайы түрі.

Оқу іс-әрекетінің маңызды бөлігі болып оқу тапсырмасы саналады. Кез-келген практикалық тапсырма сияқты оны шешу барысында да, оқушылар оқитын объектілерде немесе олар жайлы көзқарастарда белгілі бір өзгерістер пайда болады, бірақ нәтижесінде әрекет жасаушы субъектінің өзі өзгеріске ұшырайды. Оқу тапсырмасы субъектіде алдын ала белгілі болған өзгерістер пайда болса ғана шешімін табады.

Оқу іс-әрекеті барысында оқушылар алдыңғы ұрпақ тәжірибесіне сүйенеді. Әрбір жаңа ұрпақ дүние жайлы білімді қоршаған шынайы ортамен тікелей қарым-қатынас жасау арқылы ғана танып біледі, бірақ жастар бұл білімді өздері ашпайды, мұны «заттар мен жаңа ұрпақтың осы заттармен әрекеттестіктерін арнайы ұйымдастыруы» арқылы алдыңғы ұрпақтан алады. Міне осы «заттармен» арнайы түрде ұйымдастырылған жұмыс осы затты – алдыңғы ұрпақтың іс-әрекет өнімін, адам тәжірибесі өнімін – жасаудың тәжірибесін меңгерудегі оқу іс-әрекеті болып табылады. Оқушылардың оқу іс-әрекеті осы өнімді жасағандардың еңбегін қайта өндіреді, осының салдарынан бұл өнімді оқушылар меңгереді. А.Н.-Леонтьев «адам іс-әрекетінің өнімін меңгеру үшін, осы өнімге кеткен әрекетке сай келетін іс-әрекетті

жүзеге асыру керек» деп жазған /2/. Оқу іс-әрекетінің нәтижесі – бұл «оқушыларды айнала-сындағы дүниемен байланыстыратын іс-әрекет» нәтижесі. Оқу іс-әрекеті барысында бірлесе жұмыс жасайтын мұғалімдер мен оқытушылар ұйымдастыратын оқушылардың өзіндік іс-әрекеті.

Оқу іс-әрекетінің жалпы құрылымы мынадай болады: қажеттілік – тапсырма – себептер – әрекеттер – қимылдар.

Оқу іс-әрекетіндегі қажеттілік оқушының белгілі бір пәндік аймақ аясындағы теориялық білімді меңгеруге деген ұмтылысы ретінде білінеді. Теориялық білім белгілі бір пән саласының шығу заңдылықтары мен заңдарын, қалыптасуы мен дамуын білдіреді. Оларды ұйымдастырылған теориялық оқу іс-әрекеті барысында ғана меңгеруге болады, ал пәннің сипаттарынан тұратын білім тәжірибе жүзіндегі іс-әрекет барысында, яғни арнайы ұйымдастырылмаған оқыту үрдісі барысында жүзеге асырылады.

Оқу іс-әрекеті құрылымының маңызды элементі болып оқу тапсырмасы саналады. Оқушы оны орындай отырып белгілі бір оқу әрекеттері мен қимылдарын жүзеге асырады. Оқу іс-әрекеті себептерінің алуан түрлі болуы мүмкін, бірақ оның өзіне тән негізгі себебі болып танымдық қызығушылық саналады.

Оқу іс-әрекетін жүзеге асыру дегеніміз – оқушының белгілі бір себеп бойынша жасалатын, оқу тапсырмасын шешудің оқу әрекеттері немесе қимылдары. Бұл іс-әрекеттің мақсаты – теориялық білімді меңгеру.

Сонымен, оқу тапсырмаларын орындау, оқу іс-әрекетінің өзіндік мағынасы. Оқу тапсырмасының мәні неде? Оқу тапсырмасының шешімі қандай нәтижеден көрінеді?

Өмір барысында пайда болатын әр түрлі практикалық тапсырмалар мен оқу тапсырмалары арасындағы айырмашылықтарды қатаң ажырату керек екені жайлы психологтар неше мәрте мәселе көтерген. Кез-келген практикалық тапсырманың шешімі нақтылы бір заттың өзгерісіне жетуді мақсат ететін болса, оқу тапсырмасының мақсаты болып нақты заттың өзінде болатын өзгерістерді емес, осы өзгерістерді жасайтын әрекеттерді меңгеруді мақсат етеді.

Өз ісін жан-жақты білетін маман болуы үшін, ол қажетті әрекеттерді бірнеше рет қайталауы қажет. Оқу тапсырмасының ерекшелігі міне осында: оқушы белгілі тапсырманы шешудің біртекті жекелеген тәсілін ғана меңгеріп қоймай,

кандай да, болмасын осы тектес тапсырмалардың барлығының шешімін қарастыратын жалпы біліктілікті үйренді. Сонымен, оқушы оқу іс-әрекетінің субъектісі ретінде жекелеген практикалық тапсырмалар шеңберіне қатысты жалпы шешімді меңгеруі қажет. Ал, оқушының алдына оқу тапсырмасын ұсынған оқытушы барлық жекелеген және белгілі бір жағдайдағы шешімнің жалпы тәсіліне бағыт беретін қалыпқа енгізуі керек.

Оқушылардың тапсырмаларды орындау үрдісі дегеніміз – бұл төмендегідей элементтерден тұратын оқу әрекеттері болып табылады:

а) оқу мақсатын оқушы алдында оқытушының немесе оқушының өз-өзіне қоюы;

б) оқушылардың тапсырмаларды орындауға кірісуі;

в) оқылатын пәнге қатысты белгілі бір жалпы қатынасты іздестіру мақсатында оқушының оқу тапсырмасын түрлендіруі (нақтылы тапсырмадағы ортақ нәрсені табу);

г) табылған қатынас үлгісін жасау (мәселен, математикада бұл теңдеулерді құрастыру ретінде, ал психологияда – іс-әрекеттік тұрғыдан қарағандағы ойлау логикасының сызба нұсқасын жасау ретінде болуы мүмкін);

д) қатынастың ерекшеліктерін «таза қалпында» зерттеу үшін оның үлгісін түрлендіру (мәселен, ойлау логикасының сызба нұсқасын психологиядағы шығармашылық тұрғыдан ойлаудың проблемасын зерттеу курсының нақтылы

әрекетінің талдауынан өткізу);

е) жалпы тәсілмен шешілетін берілген проблемаға қатысты жекелеген тапсырмалар жүйесін құрастыру (мұндай тапсырмаларды оқытушы құрап оқушыға ұсынуы мүмкін немесе оқушының өзі оны өмірден алуы мүмкін);

ж) келесі әрекетке дұрыс көшу үшін алдыңғы әрекеттің орындалуын қадағалап отыру;

з) оқу тапсырмасын орындаудың жалпы тәсілі менгеруден тұратын нәтижесіне әкелетін барлық әрекеттердің сәтті орындалуын бағалау (өзіндік бағалау), (психологиядағы мұндай нәтиже ретінде шығармашылық тапсырмаларды орындау барысындағы ойлау тәсілін сенімді түрде меңгеруі болады)/3/.

Барлық оқу үрдісіндегі оқу тапсырмаларының шешімдері жүйеге айналғанша, ғылыми пән толықтай меңгеріледі. Басқаша айтқанда, егер де біз оқу іс-әрекетін оқытушының дайын білімді беруі немесе оқушының оны кітаптан алуы деп емес, оқушының өзіндік белсенді әрекеті деп түсінетін болсақ, онда оқу іс-әрекеті оқу тапсырмаларының эпизодтық емес, жүйелік шешімдерінен құралуы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Психологический словарь / Под. Ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М., 1996.

2. Леонтьев А.Н. Психологические особенности деятельности лектора. – М., 1981.

3. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: М., 1999.

М.К. БҰЛАҚБАЕВА, Б.А. МҰХАМЕТЖАНОВ

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН ДАМУЫ

Аннотация

В статье раскрывается значение развития педагогического творчества будущих учителей, авторы делятся опытом работы в этом направлении.

Мақалада болашақ мұғалімдердің педагогикалық шығармашылығы дамуының маңыздылығы қарастырылып, авторлар осы бағытта жүргізілген жұмыс тәжірибесімен бөліседі.

Annotation

The article throws the light to the significance of pedagogical creativity of future teachers and authors sharing opinions in this direction.

Түйін сөздер: шығармашылық, педагогикалық шығармашылық, гуманизация.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың соңғы жылдары республика мектептерінде білім беру мен тәрбие жұмысын жақсартудағы қатаң талабы бүкіл республикамыздың білім саласын жаңаша ұйымдастыру моделін қойып отыр. «Бізге экономикалық қоғамдық; жаңару қажеттілігіне сай келетін осы заманғы білім беру қажет» деп атап көрсеткен 2006 жылғы 1 наурыздағы «Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барышша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясы» атты Қазақстан халқына Жолдауында. Сондықтан да ел экономикасы жақсарып, алға қойған мақсаттарымыз айқындалған тұста білім беру жүйесінде өзгерістер мен қайта жанартулар орын алуда. 2010 жылдан бастап 12 жылдық білім жүйесіне көшетінімізге байланысты республикамызда оған жан-жақты даярлықтар жүргізіліп жатыр. Еліміздің барлық мектептерінде Қазақстан Республикасының 2006 жылдың 6 шілдесіндегі №681 қаулысымен бекітілген 12 жылдық білім беруге көшудің іс-шаралар жоспары басшылыққа алынуда.

Қазақстан Республикасында білім беруді жаңарту бір-бірімен тығыз байланысты, әрі өзара шарттас екі қағидамен сипатталады: біріншіден, әлеуметтік ортаның терең демократиялығы, гуманизация және гуманитаризациямен байланысты; екіншіден, тұлғаның тұтас дамуына бағыттылығы. Кеңес дәуірі кезіндегі білім беруде тек білімді меңгеріп, халықтың мәдениетін тасымалдаушы және көрсетуші болып табылатын. Ал, қазіргі 12 жылдық білім берудің өзіндік ерекшелігі бар, ол тұлғаның жан-жақты дамуына жағдай жасай отырып, денсаулығын нығайтумен қоса қоғамдағы орны, кәсіби қызығушылығы

мен бағыттылығын ерекше тандау, меңгеру болып табылады.

Қазіргі білім беру жүйесіндегі педагогиканың негіздеп көрсеткен жаңа ұстанымдары: білім алушының өзіндік іс-әрекетін дамыту; өзін-өзі тәрбиелеу; білімді өз бетінше меңгеру; дамыта оқыту; бір сөзбен айтқанда білім алушы - өз әрекетінің субъекті. Өзіміз өмір сүріп отырған қоғам дамуының кейінгі жылдарына көз жіберсек білім беру саласында ірі-ірі тарихи оқиғаларды бастан кешіріп, куәсі болдық. Демек, бұрынғы білім мекемелерінің мақсат-міндеттері мен қазіргі жаңа типтегі білім мазмұнында қарама-қайшылықтардың туындауы заңдылық.

Білім саласына жүктеліп отырған міндеттерді, барлық реформаларды жүзеге асыратын тұлғалар – жаңа формация мұғалімі болып табылады және рухани-адамгершілігі мол, азаматтық белсенді, рефлексияға қабілетті, шығармашыл, ақпаратты-коммуникативтік, әлеуметтік-тұлғалық құзырлы, әдіснамалық, зерттеушілік, әдістемелік деңгейінің жоғарылығымен сипатталады.

Осыған орай, педагогикалық мамандар даярлайтын жоғары оқу орындарының іс-әрекетінің негізгі нәтижесі тек білім, іскерлік және дағды жүйесі ғана емес, керісінше, зиялы, саяси-қоғамдық, ақпаратты-коммуникативтік, мемлекеттік тапсырыс нәтижесінде құзырлылықтардың жиынтығы болуына назар аударылады. Яғни, болашақ мұғалімдерді әдістемелік-ұйымдастырушылық іс-әрекетінен зерттеу-әдістемелік іс-әрекетіне, нақты жағдайларға тез бейімделгіш, шығармашылық ұмтылыстарын қанағаттандыру ұстанымдарына көшіру сапалы өзгерістерге әкеледі.

Болашақ мұғалімнің шығармашылық әлеуетін дамытудың негізгі іргетасы – тиімділігі жоғары білім беру жүйесін қалыптастыруда, әсіресе, инновациялық процестерді табысты жүзеге асыруда қоғамның жетістігі. Қазіргі философия, әлеуметтану, психология және педагогика ғылымдарында «шығармашылық», «шығармашылық әлеует» ұғымдарының мәні туралы әртүрлі көзқарастардың жинытығы қалыптасқан.

Педагогикалық шығармашылық – бұл нәтижесінде объективті және субъективті мәнге ие жаңа, жетілген материалды және рухани құндылықтарды жасау әрекеті. «Шығармашылық» ұғымына берілген көптеген анықтамаларды талдай отырып, айта кететін жайт, оның өзгеше сапалары ретінде өнімнің (материалды не рухани) жаңалығын, оның қоғам үшін және шығармашылық субъекті үшін маңызын, шығармашылықтың нәтижесіне қол жеткізу барысындағы жолының қайталанбастығын көрсетуге болады.

Профессор М.Ә.Құдайқұлов шығармашылық үрдісті жан-жақты талдай отырып, педагогикалық шығармашылық қабілетті дамыту үшін ең алдымен мұғалімнің ойында интуиция мен мотивацияның пайда болуы шарт, онан соң шабыттанду мен жанаша идеяны ойлап табудың негізінде тапқырлық танытып, оған сәйкес жоспар құрып, оны табандылықпен іске асыра білуі қажет, – деп есептейді.

Шығармашылықтың бастапқы деңгейінде ізденіс объектісі алынып, проблема қойылады, шешімін табу үшін міндеттер белгілейді және т.б. Педагог әрекетінде бұл сұрақтар, проблемалар, міндеттер әрдайым болып тұрады. Дегенмен, интеллектуалды дамыған адамның шығармашылық тұлғадан басты айырмашылығы – оның алдына өзгелер қойған міндетті шешетін болса, шығармашылық тұлға – проблемаларды өз бетімен қойып, оның шешімін өзі табады. Қорыта келгенде, шығармашылық рухты оқу үрдісіне енгізу мұғалімнің кәсіптік даярлығына, азаматтығына, шығармашылығына байланысты болады.

Ғалым-психологтар Қ.Жарықбаев, Ж.Түрікпенов және т.б. пікірлері бойынша жалпы ағзаның анатомиялық, психологиялық қасиеттері адам миының дамуына жүйке жүйесі мүмкіндік жасап, туа пайда болуы мүмкін, бірақ бұл мүмкіндіктер тек тәрбиеге байланысты іске асады дейді.

Психолог Қ.Жарықбаев «Басқалардан көмек күтпей, мәселені шешуде басқа біреудің әдісін қайталамай, қалайда өзі шешуге тырысатын адам

шығармашыл ойдың иесі» десе, В.С.Библер «Адам шығармашылығы дегеніміз – қабілеттің логикалық көптілігі, көптүрлілігі..., ол шығармашыл ойлағанда өз ойын өзара ішкі ойлау диалогымен жүзеге асырады» – дейді.

Болашақ мұғалімдердің кәсіби мәнді сапалары мен шығармашылық әлеуетін дамыту үшін, алдымен жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие процесіндегі тәжірибелерге түбегейлі өзгерістер енгізу қажеттілігі күн сайын артуда. Сондықтан, жоғары оқу орындарының мазмұны мен құрылымдарына бірқатар өзгерістер енгізіп, жаңа дидактикасын жасау – өзекті мәселелердің бірі. Тек сонда ғана мұғалімдер саналы түрде тандап алған мамандықтарының мәнін терең ұғынуы, өзін-өзі жетілдіру қабілеттерін қалыптастыруды, кәсіби шығармашылықтың биіктеріне жетуді қамсыздандыра отырып, әрбір мұғалімді жаңа белестерге көтеріп, педагогикалық еңбекті шығармашылық деңгейге шығаруды нәтижелі ете алады.

Демек, педагогикалық мамандардың кәсіби құзырлы, шығармашыл болуын қамтамасыз ететін оқыту технологиялар негізінде оның әлеуетіне әсер ететін, кәсібилігін шындайтын теориялық, әдіснамалық тұғырларын айқындау міндеттерін алдыңғы қатарға шығарады.

Шығармашыл бастаулардың көзін, адамзаттың ашылмаған мүмкіндіктерін жетілдірудің мәні мен маңызын ашу сияқты көпқырлы проблемалар тарихтың терніне көз жүгіртуді қажетсінеді. Мәселен, антикалық дәуір философтарының (Гераклит, Сократ), жанару кезеңінің ойшылдарының (Ж.Ж.Руссо, К.Гельвеций, Д.Дидро, т.б.), субъективті идеализм теориясы өкілдерінің (И.Кант, Л.Фейербах, И.Фихте, т.б.), шығыстың көрнекті ойшылдарының (Ж.Баласағұни, Абу Насыр әл-Фараби, Ш.Уәлиханов), ақындардың (А.Құнанбаев, Ш.Құдайбердиев, С.Торайғыров, т.б.), ағартушылардың (Ы.Алтынсарин, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, т.б.) еңбектерінде адамның жеке басын ішкі мәнді күштермен дамытуға ерекше мән берілген.

Жалпы болашақ мұғалімнің шығармашылық әлеуетін дамыту өте маңызды, күрделі және көп салалы мәселе. Ғылыми-педагогикалық проблема ретінде педагогтың шығармашылық әрекеті едәуір ауқымда зерттелген. Бүгінгі әлеуметтік білім беру кеңестігіне бейімдеп оқытуда қазіргі қоғамдық сұраным – шығармашылық қабілеті жоғары, өз ойын еркін жеткізе алатын, жеке тұлғалық қасиеттері қалыптасқан шәкірт тәрбиелеу. Мұндай шәкіртті шығармашылық әлеуеті

калыптасқан, өз пәнін шығармашылық тұрғыда жүргізетін, оқытудың жаңа технологияларын толық меңгерген, инновациялық ойлай алатын мұғалімнің қолынан келеді.

«Шығармашылық» деген ұғымның мазмұны – «шығару», «іздену», «ойлап табу» деген мағынаны береді. Ол – тарихи қоғамдық мәні бар, жаңалық ашатын адамның әрекеті, сонымен қатар, адамның мақсатты ісіне жету жолындағы талаптануы мен талпынысынан, жігері мен сабырынан, сұранысы мен ізденісінен құралып, ақыл-ой мен сезімнің, қиялдың ерекше бірлігінен көрінеді.

Шығармашылық – бұл адамның өмір шындығында өзін-өзі тануға ұмтылуы, ізденуі. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой түйіп, өздігінен сапалы, дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі керек. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермеу адамның рухани күшін нығайтып, өзін-өзі тануына көмектеседі. Өйткені, адам – туынды ғана емес, тудырушы, жаратушы да. Адамның өз болмысын тануына көмектесіп, теренде жатқан талап-тілегін, қабілеттерін дамыту, сол арқылы оған толыққанды өмір сүру үшін жаңа рухани күш беру – жоғары білімнің ең маңызды мақсаты.

Бірқатар философтар (П.Вайнцвайг, Г.Гельмгольц, С.С.Гольдентрихт, Л.С.Дышлевый, С.Д.Смирнов, А.И.Пуанкаре, Л.В.Яценко, т.б.) шығармашылықтың табиғатына өз еңбектерінде анықтама берген. Мәселен, шығармашылықтың жалпығылыми тетіктерін және проблеманың әдіснамалық мәндіаспектілерін оқып-үйренуде шығармашылық іс-әрекеттің критерийлерін айқындай келе, оның даму ұстанымдарын ашып берген.

Л.С.Дышлевый, Л.В.Яценко шығармашылық теориясының ұстанымдарын былай тұжырымдайды: «Шығармашылық – бұл табиғаттың емес, адамның, оның саналы біртұтас іс-әрекетінің сипаттамасы, яғни, «табиғаттың шығармашылығы» ұғымы – метафора; адамның қоғамдық мәнін айқындайтын әлеуметтік феномен; қоғамдағы адамның рухани ғана емес, сонымен қатар барлық күш-жігерін, қабілеттері мен табиғи дарындылығын, тәжірибелік компоненттерін қарастыратын ерекше синтетикалық акт; шығармашылықтың белсенді субъектісі – танымдық шығармашылық іс-әрекетті құрушы; керемет идеялар мен заттарды, адамның қабілеттерін туғызушы ашық, шексіз процесс. Міне, сондықтан да шығармашылықты зерттегенде дайын өнім, нәтижені

қарастырмай ғана шектелмеу керек, міндетті түрде осы дамушы объектінің процессуалды қорытындысына көңіл аудару қажет».

П.Вайнцвайг былай дейді: «Шығармашылық – еркіндік пен елестету сияқты адамның ең басты атқарушы қызметі. Еркіндік пен елестетуге жауапкершілікпен қарайтын болсақ, адамға болашақты игеруге септігін тигізеді. Өйткені, адам шығармашылық үшін туған, бұл – оның байлығы, құқығы, тағдырының негізі. Шығармашылық – қайта өрлеу, жастықтың мәңгілік көзі; біз шұғылданатын, ойлайтын және сезінетін мәнділік пен қайталанбастық. Шығармашылықта біз өзіміздің ерекше мүмкіндіктерімізді қолданамыз, ойымыз бен сезіміміздің қайталанбайтындығын көрсетеміз» - деген қорытынды жасайды.

С.Д.Смирнов П. Вайнцвайгтың пікірін жақтай отырып, шығармашылық іс-әрекеттің мынадай критерийлерін келтіреді:

1. Шығармашылық деп жаңа нәтиже, жаңа өнім алуға септігін тигізетін іс-әрекет аталады.
2. Процестің жаңашылдығы өнімнің алынған жолдарымен сипатталады (жаңа әдіс, тәсіл, әрекет).
3. Міндетті шартынан оны шешуге дейінгі жолының логикалық жалғасы.
4. Проблеманы өз бетінше көре алу және тұжырымдау қабілеті.
5. Шешімді таба алуға көмегін тигізетін эмоционалды көңіл-күй.
6. Нақты және ұзақ немесе қысқа мерзімді мықты түрткі.

Г.Гельмгольц, А.И.Пуанкаре және т.б. шығармашылық шешімнің 4 фазасын анықтап берді: проблеманың шешу немесе қайта құру негізіне жататын материалдарды жинау, біліммен қарулану фазасы; адамның саналы түрде мүлде басқа іс-әрекетпен шұғылдана алуын реттейтін фаза (пісіп жетілу немесе инкубация); шешім аяқ астынан толық күйінде адамның санасында пайда болуы (инсайт фазасы); сананың толық жұмыс істеуін талап ететін бакылау және тексеру фазасы.

Осыған ұқсас, француз математигі Ж.Адамар (1865-1963) шығармашылық процестің 4 кезеңін бөліп көрсетеді: 1) дайындық, 2) инкубация, 3) көз жеткізу, 4) тексеру (аяғына дейін жеткізу).

Американдық философ Дж. Дьюи (1933) 5 кезең ұсынды: 1) проблеманы саналы түрде түсіну; 2) оны сараптау; 3) идея ұсыну; 4) оны тексеру; 5) таңдау.

А.Н.Лук та (1976) шығармашылық шешімнің бес кезеңін көрсеткен: 1) міндетті нақты түсіну және қалыптастыру үшін қажет білім мен дағды-

ны жинақтау. Міндетті нақтылау – шешімнің жартысы; 2) қосымша ақпаратты іздеу мен мақсатты түрде игеру. Егер міндет шешімін таппаса, келесі кезең туады; 3) проблемадан ауытқу, басқа бір іспен шұғылдану. Инкубация уақыты; 4) көзінің ашылуы немесе инсайт логикалық үзіліс, ойлаудағы секіріс сияқты көрінеді; 5) верификация немесе тексеру.

Шығармашылық тұлғаның өмірлік стратегиясын құрушылары Г.С.Аль-тшуллер және И.М.-Верткин шығармашыл тұлғалардың мыңнан аса өмірбаянын сараптаудан өткізіп, бәріне ортақ алты негізгі қасиеттерін бөліп көрсеткен: 1) нақты мақсаттың саны; 2) жоспарлар (бағдарламалар) пакеттерінің саны мен оларды орындаудағы бақылау; 3) жұмысқа деген жоғары қабілеттілік; 4) міндетті шешудегі жоғары тиімді техника (әдістеме); 5) өз көзқарастарын қорғай алу біліктілігі; 6) аралық оң нәтижелердің саны.

Қорыта келе айтарымыз, болашақ мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін қалып-

тастыру процесі өз алдында дара және қайталанбайтын болғанымен, реттелетін, басқарылатын процесс. Біздің пікірімізше, болашақ мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін қалыптастыру процесінің табыстылығы шығармашылық әрекетпен байланыстылығында.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. *Пономарев Я.А.* Развитие творческого потенциала будущих учителей естественных специализации. – М., 2002.
2. *Юдина Ю.Г.* Развитие творческого потенциала студентов в воспитательно-образовательном пространстве колледжа. – М., 2005.
3. *Занков Л.В.* О предмете и методах дидактических исследованиях. – М.: Изд. АПН РСФСР.- 1962. -148 с.
4. *Гершунский Б.С.* Педагогические основы непрерывного образования //Вестник высшей школы. – 1987, № 8. – С. 5-22.
5. *Кішібеков Д.К., Кішібеков Т.Д.* Қазақ философиясы //Қазақстан жоғары мектебі. – 1998, №1. – Б.105-114.

Өзекті сұхбат — Актуальное интервью

Редакция журнала продолжает обсуждение на страницах журнала проблем Болонского процесса. На наши вопросы ответил доктор педагогических наук, профессор **Сарыбеков М.Н.** — вице-министр образования и науки РК.

Какие на Ваш взгляд произошли позитивные и негативные изменения в отечественном образовании в контексте Болонского процесса?

11 марта 2010 года Казахстан на II Форуме Министров образования стран-участниц Болонского процесса (46 стран) в г. Будапеште (Венгрия) подписал Болонскую декларацию.

В Болонской Декларации впервые провозглашался лозунг «Европа знаний», университетам отводилась ключевая роль в развитии континента. Декларация продолжила системное описание важнейших параметров модернизации образовательного пространства Европы:

- двухуровневой системы высшего образования;
- использования академических кредитов, их взаимопризнание и накопление;
- введения легко читаемых и сравнимых степеней;
- применения общеевропейских приложений к диплому, которые должны обеспечить трудоустройство выпускников вузов в любых странах Европы;
- введения единой системы академических кредитов, сходную с системой (ECTS - Европейская система перевода кредитов);
- обеспечения качества образования и разработка для этих целей сравнимых критериев и методов контроля;
- развития в рамках мобильности совместных образовательных программ.

Главной целью присоединения Казахстана к Болонскому процессу является гармонизация системы высшего образования в международное образовательное пространство, подготовка конкурентоспособных кадров способных трудоустроиться в любой стране.

На протяжении последних трех лет было сделано немало по реализации основных принципов Болонского процесса:

1) в 2007 году узаконили трехуровневую модель подготовки специалистов, введя образовательные программы бакалавриата-магистратуры-докторантуры PhD;

2) расширяются границы академической свободы субъектов образовательного процесса. Постепенно формируется академическая культура, основной целью развития которой должна стать автономия высших учебных заведений;

3) в вузах внедрена кредитная технология обучения;

4) 60 казахстанских вузов подписали Великую Хартию Университетов, которая является основой Болонской Декларации. Именно Великая Хартия Университетов 20 лет назад положила начало формированию единого международного образовательного пространства;

5) Министерством образования и науки Республики Казахстан в сотрудничестве с Обсерваторией Великой Хартии Университетов и Советом Европы в феврале 2009 года проведен международный форум по присоединению Казахстана к Болонскому процессу, который послужил большему признанию Казахстана европейскими партнерами. Участники семинара отметили высокий уровень готовности Казахстана и его стремление присоединиться к этому процессу, определились с основными задачами и проблемными вопросами;

6) для активизации работы по вхождению казахстанской системы высшего образования в европейскую зону высшего образования, расширения контактов с рабочими группами и структурами Совета Европы, ЮНЕСКО и других организаций, а также для координации работы по внедрению и продвижению принципов Болонской декларации и ECTS при МОН РК создан Центр Болонского процесса на базе Национального центра оценки качества образования. В состав Центра вошли представители Министерства образования и науки, национальных центров, академической среды. Центр будет призван оказывать содействие всем высшим учебным заведениям по внедрению в образовательную деятельность основных положений Болонского процесса и ключевых документов;

7) осуществляется переход от принципа контроля качества образования к созданию системы обеспечения и гарантии качества образования, то есть к аккредитации.

13 вузов прошли национальную институциональную аккредитацию.

Международную специализированную аккредитацию прошли 4 вуза, в том числе 2 национальных вуза: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахский национальный технический университет им. К.Сатпаева, Семипалатинский государственный университет имени Шакарима, Западно-Казахстанский аграрно-технический университет им. Жангир-хана.

Наиболее актуальным вопросом для Казахстана является определение национальных квалификационных рамок, которые обеспечат межотраслевую сопоставимость квалификаций и сформируют общую стратегию развития рынка труда и системы образования.

Независимая оценка со стороны работодателей – одна из основных мер стимулирования качества подготовки кадров. Пример развитых зарубежных стран показывает, что оценка качества и сертификация должна проводиться в специализированных отраслевых центрах по присвоению и оценке квалификации, расположенных вне учебных заведений.

В настоящее время на уровне технического и профессионального образования ведется работа по созданию профессиональных стандартов и Национальных квалификационных рамок. Настало время высшему образованию также вовлекаться в этот процесс и переходить к независимой системе оценки уровня квалификаций выпускников вузов.

Как и кем осуществляется аккредитация образовательных программ бакалавриата, магистратуры, и докторантуры PhD? Обладают ли соответствующими полномочиями и пользуются ли международным признанием органы осуществляющие эту аккредитацию?

В соответствии со статьей 58 Закона РК «Об образовании» от 11.07.2007 года аккредитация осуществляется аккредитационным органом на основании заявления организации образования независимо от её ведомственной подчиненности и формы собственности сроком на пять лет.

Аккредитация образовательных программ проводится в соответствии с «Правилами аккредитации организаций образования», утвержденными постановлением Правительства РК от 29 декабря 2007 года №1385, и «Инструкцией по организации и проведению аккредитации организаций образования», утвержденной приказом и.о. министра образования и науки РК от 5 марта 2008 года №109.

Аккредитация осуществляется в виде институциональной и специализированной проверки и проводится за счет собственных средств организации образования.

В настоящее время РГКП «Национальный аккредитационный центр» Министерства образования и науки РК (далее-НАЦ) осуществляет аккредитацию организаций образования и образовательных программ.

При аккредитационном органе для коллегиального и гласного рассмотрения вопросов аккредитации действует Аккредитационный совет. Состав Аккредитационного совета НАЦ представлен работодателями, НПО, молодежными организациями.

Проведение институциональной аккредитации вузов и аккредитации профессиональных образовательных программ НАЦ осуществляется в соответствии с поставленными задачами Стратегического плана Министерства образования и науки РК на 2009 - 2011 годы.

Кроме этого, Национальный аккредитационный центр является членом в международных и региональных сетях гарантии качества:

- 1) ENQA (*European Network for Quality Assurance - Европейская сеть гарантии качества*);
- 2) INQAANE (*International Network for Quality Assurance – Международная сеть гарантии качества образования*);
- 3) APQN (*Asian-Pacific Network for Quality Assurance – Азиатско-Тихоокеанская сеть гарантии качества образования*);
- 4) AQAIIW (*Association of Quality Assurance Agencies of Islamic World - Ассоциация агентств гарантии качества образования исламского мира*);
- 5) ЕСОКО (*Евразийская система оценки качества образования*).

С 2009 года НАЦ является официальным членом сети ENIC (*European Network of International centers*) – Европейской сети национальных информационных центров по признанию академических квалификаций и мобильности.

В нашей республике впервые из стран СНГ в контексте Болонского процесса введены образовательные программы по подготовке докторов PhD. Каковы общие требования к компетенциям подготавливаемых докторов PhD?

В 2007 году узаконили трехуровневую модель подготовки специалистов, введя образовательные программы бакалавриата-магистратуры-докторантуры PhD. В докторантуре осуществляется подготовка научных и научно-педагогических кад-

ров по двум направлениям с присуждением высшей академической степени доктора философии (PhD) или доктора по профилю. Срок обучения в докторантуре – не менее 3-х лет.

Выпускник докторантуры должен иметь фундаментальную научную, методологическую и профессиональную подготовку, владеть современными информационными технологиями, включая методы получения, обработки и хранения научной информации, уметь формулировать и решать современные научные и практические проблемы, организовывать и вести научно-исследовательскую, экспериментально-исследовательскую деятельность по выбранному направлению, уметь осуществлять исследовательскую и управленческую деятельность.

В стандартах специальностей уровень образованности выпускников докторантуры должен отражать требования к общей образованности; социально-личностным компетенциям; экономическим и организационно-управленческим компетенциям; профессиональным компетенциям; специальным компетенциям; готовности к смене социальных, экономических, профессиональных ролей, географической и социальной мобильности в условиях динамики перемен.

Ни для кого не секрет, что наши учебники подвергаются массовой критике со всех сторон. Расскажите, что делается для исправления ситуации и чем мы можем гордиться в этой области?

В системе высшего образования обеспечение учебниками и учебно-методическими пособиями является одной из актуальных проблем.

Как всем известно, на издание учебников для высших учебных заведений из республиканского бюджета денежные средства не выделяются. Поэтому издание учебников осуществляется в децентрализованном порядке вузами самостоятельно.

Вместе с тем 8 декабря 2010 года на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая проведена Республиканская конференция по вузовским учебникам. На этой конференции ректорам вузов было дано поручение рассмотреть возможность софинансирования из внебюджетных средств на издание новых базовых учебников.

В настоящее время в целях разработки новых требований и механизма процедуры разработки, экспертизы, издания учебников приказом МОН

РК от 17 ноября 2010 года № 527 утверждены Правила организации работы по подготовке, экспертизе и изданию учебников, учебно-методических комплексов и пособий (зарегистрированы в Министерстве Юстиции Республики Казахстан от 24 ноября 2010 года № 6653).

Согласно указанным Правилам экспертиза проводится на соответствие содержания учебников, учебно-методических комплексов и пособий ГОСО.

Республиканский научно-практический центр «Учебник» проводит экспертизу на соблюдение преемственности изучения учебного предмета в полном объеме на соответствующем уровне обучения.

Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина проводит экспертизу на соответствие содержания учебников, учебно-методических комплексов и пособий ГОСО, учебным программам.

В учебном процессе будут использоваться учебники и учебные пособия, получившие только положительные экспертные заключения экспертов.

Мы задали также вопросы ректору Павлодарского государственного университета им.С. Торайгырова, профессору **Арын Е.М.**

1. Какие, на Ваш взгляд, произошли позитивные и негативные изменения в отечественном образовании в контексте Болонского процесса?

Цивилизованный мир с наступлением нового века вступил в новую фазу развития образования. Экономическая интеграция неминуемо привела к осознанию необходимости интеграции образования. Образование как социальный институт тяготеет к консерватизму, богат исторически сложившимися традициями и довольно часто выступает единственным стабилизирующим фактором в подвергающемся политическим и экономическим катаклизмам в обществе. И хотя выражение «мировое образовательное пространство» прочно вошло в обиход педагогической печати и всей общественности, до единого образования еще очень далеко даже в странах, близких друг другу и исторически, и географически. Каждое из европейских государств имеет национальную систему образования и не спешит отказываться от своих традиционных, исторически сложившихся систем.

И тем не менее задачи, поставленные Болонской декларацией: сокращение нормативных сроков обучения и переход национальных систем

образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр/магистр); унификация структуры и организация докторских программ; введение новых децентрализованных механизмов и процедур обеспечения качества образования; информатизация образования и развитие дистанционных технологий обучения; программы, разработанные совместно с двумя или более вузами и получения совместной степени, обеспечивающие сотрудничество национальных образовательных учреждений, мобильность обучающихся, пусть даже виртуальную, контроль за качеством обучения со стороны всех участников процесса — практически решены странами, подписавшими этот документ.

К безусловно позитивным следует отнести приоритеты Лондонского соглашения: систему обеспечения качества, признание, мобильность, социальный аспект, каждый из которых находит реальное воплощение в конкретном ВУЗе. В частности, в декабре 2009 года ПГУ им.С.Торайгырова прошел ресертификационный аудит со стороны Ассоциации по сертификации «Русский Регистр» на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2008 и получил международный сертификат IQNet (Международная сеть по сертификации) и сертификат РР («Русский Регистр») № 09.049.026 от 10 марта 2010 года.

Стратегическая задача деятельности ПГУ — прохождение сертификации системы менеджмента качества на соответствие стандарту ИСО 9001:2008, институциональной и международной аккредитации.

Приоритет **Признание** проявляется в приверженности процессу повышения сопоставимости и сравнимости систем высшего образования в нашей стране, осуществляется посредством перехода на кредитную систему обучения; балльно-рейтинговую систему контроля знаний; через изменение структуры ВУЗа: созданием отдела Регистрации и организации учебного процесса (офис-регистраторы), отдела Планирования и методического обеспечения учебного процесса, отдела Мониторинга качества учебного процесса, факультета Дистанционного обучения.

Мобильность осуществляется за счет совместных международных образовательных программ. Сопоставимость образовательных систем на едином европейском пространстве привела к росту академической мобильности. Выросла мобильность всех субъектов образовательного процес-

са, хотя и не стала общедоступной — мало источников финансирования зарубежных стажировок. Нельзя сказать, что мы преуспели в этом направлении, но подвижки в развертывании этого приоритета есть.

Социальный аспект мы видим в максимализации потенциала личностного развития студентов (обеспечение равных услуг и гибких путей получения образования), что осуществляется посредством присуждения государственных образовательных грантов, грантов Акима области, грантов университета, Грантов предприятий; назначения государственных стипендий Президента РК, стипендии Акима области, именных стипендий РК, именных стипендий университета, именных стипендий молодым ученым и предоставления скидок.

Можно констатировать, что процесс создания единого образовательного пространства расширяет свои границы и, что особенно отрадно, проходит в условиях возрождения национальной культуры, что, безусловно, повлияет на внутреннюю, содержательную, сторону казахстанского образования, внешняя — уже определена. И это, безусловно, позитивное явление.

Становится реальным «образование через всю жизнь», но неравномерно развиваются уровни непрерывного образования: высшее образование переживает кардинальные реформы в структуре и содержании, форсируются реформы в среднем, дошкольное же практически не развивается.

Существует дисбаланс между количеством выпускников бакалавриата и количеством грантов, выделяемых на обучение в магистратуре, количество государственных грантов на обучение в профильной магистратуре ограничено до минимума. Видимо, предприятия должны взять на себя ответственность за формирование заказа на подготовку магистров определенного профиля и соответственно нести расходы на их обучение.

Докторантура PhD только развивается: очень хрупки и скорее декларативны, чем реальны, международные связи; языковая подготовка также должна быть усилена. Думается, что реализация Программы «Трехязычие» будет способствовать свободному передвижению нашей молодежи по миру.

В связи с необходимостью обеспечения выборности образовательных курсов многократно возросла нагрузка на преподавателя, при такой загруженности трудно обеспечивать постоянное высокое качество методических разработок и преподавания.

Что касается негативных изменений в отечественном образовании, я бы не связывал их с Болонским соглашением. Они связаны скорее с комплексом причин: это и экономические, и политические, и психологические причины. Негатив не в самом Болонском процессе, а в его воплощении в конкретных условиях. Наши условия таковы, что нам трудно привести в действие механизмы новой системы, поскольку, помимо нерасторопности управляющих организаций, нужно иметь в виду и человеческий фактор, а именно – психологический. Психологию так быстро указом или инструкцией не поменяешь. Время – вот что работает на нас. Главное – отойти от столь привычных в нашей истории революционных решений, а смириться с эволюционным разрешением проблем. Нельзя поменять все и сразу. От рудиментов советского образования мы еще не скоро избавимся. Наверное совсем от него отрезаться и не надо, а надо найти гармоничное сочетание европейского и нашего национального казахстанского образования – вот главная задача.

2. Насколько выдерживаются в отечественном высшем педагогическом образовании стандарты материально-технического обеспечения учебного процесса (требования к лабораториям, библиотекам, по пользованию ИТ и др.)? Позволяет ли финансирование вузов в полной мере реализовать индивидуальную траекторию обучения?

Наш университет имеет стабильную положительную динамику контингента студентов. Справедливости ради надо отметить, что увеличение числа студентов, магистрантов, а с этого года и докторантов, сопровождается постоянным ростом объемов финансирования, выделенных вузу из республиканского бюджета, поступлений из внебюджетных средств за обучение, что позволяет ежегодно направлять значительные денежные средства на укрепление и расширение материально-технической базы. Только за период с 2006 по 2009 гг. нами были введены новые объекты площадью 6187 кв.м., в основном, это учебно-лабораторные аудитории. Гордостью Университета является Научно-технологический парк «Ертіс» и Международный нанотехнологический центр.

Государственную аттестацию вуз прошел успешно, стало быть стандарты материально-технического обеспечения учебного процесса выдерживаются. Вопрос в том, как эти стандарты соотносятся с материально-техническим обеспечением рейтинговых вузов Европы, США и Юго-Восточной Азии.

Что касается реализации индивидуальной траектории обучения, то я бы не стал его воплощение связывать исключительно с финансированием. Проблема глубже и значительнее, а главное, многограннее. Во-первых, многолетний опыт преподавательской работы со студенческой группой и обучение студента в группе традиционен и удобен с точки зрения управления и организации учебного процесса. Такое положение, к сожалению, подкрепляется и нормативными документами, регламентирующими организацию учебного процесса на всех уровнях: штат преподавателей до сих пор определяется по контингенту студентов; студент переводится с курса на курс по мере усвоения дисциплин, обозначенных в учебном плане специальности, а не выбирает самостоятельное количество и последовательность изучаемых дисциплин, а также преподавателя, у которого хочет учиться. Балльно-рейтинговая система, увеличение СРС постепенно приучит студентов к индивидуализации обучения, поменяет установки и мотивацию, и тогда можно будет говорить о реальной индивидуальной траектории обучения. Есть проблема «малокомплектной группы». Это одно из главных противоречий в требованиях к организации учебного процесса в современном ВУЗе: позиционируем индивидуализацию обучения и боремся с проявлением этой индивидуализации, когда запрещаем брать студентов на учебу, если не сформирована группа. Такого рода нестыковок между задекларированными положениями Болонского процесса и реальными действиями вузов можно привести много. Но это нормально. Мы в состоянии кардинальной смены парадигмы образования, и надо иметь терпение и пережить все сложности переходного периода.

3. Чему и как должен быть обучен современный учитель? Какими новыми видами педагогической деятельности он должен овладеть?

Современный учитель должен знать и понимать особенности развития в каждом детском возрасте, учитывать их в ходе обучения, знать возможности, способности и особенности детского развития, понимать психологию развития детей, владеть научно обоснованными новейшими технологиями развивающего обучения и воспитания, обладать навыками психолого-педагогической работы, т.е. должен системно и на высоком уровне владеть принципиально новыми, чем это есть сейчас, компетенциями, для чего необходимо при определении /ГОСО/ руковод-

ствоваться компетентным подходом. Кстати, в ГОСО технических специальностей прописаны компетенции, которыми должен владеть выпускник. Почему-то наши педагоги — создатели и разработчики этого подхода не используют его в практике создания программно-нормативных документов.

Будущий учитель должен владеть компетенциями в области общих базовых знаний:

владеть общеобразовательными, компьютерными технологиями, иностранными языками; коммуникативными компетенциями;

владеть средствами устной и письменной речи, владение навыками организовывать ориентированную на определенные цели деятельность обучающихся; социальными компетенциями: обладать навыками решения конфликтов и позитивного восприятия и высказывания критики, навыками работать в педагогическом коллективе;

личностными компетенциями демонстрировать владение педагогической техникой, обладать навыками оптимальной организации выполняемой работы, способностью играть ведущую роль в коллективе; профессиональными компетенциями: уметь тесно увязывать теорию с практикой.

Оптимальным представляется четкое и конкретное наполнение в стандартах компетенций универсальных и компетенций, относящихся к предмету изучения, к специальности. *Универсальные* должны включать инструментальные межличностные, систематические компетенции, которые будут определять общие атрибуты: способность обучаться, принимать решения и управлять обучающимися, то есть представлять собой переносимые на другие сферы деятельности общие компетенции. Компетенции, относящиеся к предмету, должны обеспечивать будущего специалиста соответствующими методами и технологиями обучения, свойственными различным предметным областям. Поэтому стратегия реформирования с опорой на развитие определенных личностных качеств, а не только на объем получаемых знаний и узкопрофильных умений представляется весьма перспективной.

Таким образом, ориентация учителя на формирование личности, умеющей прагматично оценивать не только окружающий мир, но и свою профессиональную и социальную роль в этом мире с учетом общественного развития, может поднять школу на качественно новый уровень.

Личный пример во всём, Уважение к законам государства, Терпеливость, Оптимизм, Эмпатия,

Сдержанность, Находчивость, Душевная щедрость, Эмоциональная уравновешенность. Готовность взять на себя ответственность.

Вот учитель, которому можно доверить наше будущее — наших детей.

Редакциялық кеңес журнал беттерінде еліміздің ЖОО-да Болон үрдісінің талаптарының енгізілу мәселелерін талқылауын жалғастырып отыр. Осыған байланысты біз ЖОО ректорларына **Беркімбаева Шәмша Көпбайқызына** (Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті), **Нұрмағанбетов Жанмырза Омарұлына** (Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты) төмендегідей сұрақтар қойдық.

1. Сіздің ойыңызша, Болон үрдісінің аясында отандық білім беру саласында қандай оң және теріс өзгерістер болып жатыр?

2. Еліміздің жоғарғы педагогикалық білім беру жүйесінде материалдық-техникалық қамсыздандыру стандарттары (лабораторияларға, кітапханаларға, IT технологияларға қойылатын талаптар) қаншалықты орындалады? Жоғарғы оқу орындарының қаржыландырылуы оқытудың дербес траекториясын толыққанды жүзеге асыруға мүмкіндік бере ме?

3. Заманауи мұғалім нені және қалай менгеруі керек? Педагогикалық қызметтің қандай жана түрлерін игеруге тиіс?

Беркімбаева Ш. К.:

1. Еліміз жоғары оқу орындарының еуропалық білім кеңістігіне енуінің дәлелі ретінде Болон Декларациясына қосылу аясында біздің университетіміздің білім беру үдерісіне түбегейлі өзгерістер еніп, мамандар даярлау ісінде біршама жаңалықтар болды. Оның ішіндегі ең маңыздысы — университеттегі білім берудің Болон үдерісі стандарттарына сай құрылуы, 2004-2005 оқу жылынан бастап оқытудың кредиттік жүйесіне көшірілуі, соған сәйкес жоғары білікті мамандар даярлаудың бакалавриат — магистратура — PhD докторантура бағдарламалары бойынша үш сатылы моделін қалыптастыруға ұмтылу. Осы жүйе бойынша білім алған алғашқы түлектеріміз қазіргі таңда республикамыздың түкпір-түкпіріндегі білім беру ұйымдары мен мекемелерінде табысты жұмыс істесе, енді біразы ғылыми-зерттеу жұмыстарымен өнімді айналысып, магистр академиялық дәрежесіне ие болды.

Біздің университет кредиттік жүйені Қазақстандағы жоғары оқу орындарының арасында алғашқыларының бірі болып 2004-2005 оқу жы-

лында эксперименттік режимде іске асыра бастаған болатын. Үстіміздегі жылдың 17 қыркүйегі күні мен өзім басқарып отырған университет атынан Қазақстан Республикасының 22 жоғары оқу орны және алыс шетелдік 19 жоғары оқу орындарының ректорларымен бірге Италияның Болонья қаласында Университеттердің Ұлы Хартиясына қол қойдым. Бұл біздің университетіміздің даму бағытын айқындап, Болон декларациясының стандарттары негізінде жаңа міндеттер жүктейтіні анық.

Оқытудың кредиттік жүйесіне көшудің негізгі оң тұстарына тоқталсақ, біріншіден, оқу үдерісін демократиялық тұрғыдан басқару, білім алушының қызығушылығы мен мүддесін барынша ескеру. Бұл нарықтық бәсеке заманындағы бірінші талап - білім беру қызметін тұтынушының (білім алушының) тілегін толық қанағаттандыру деген сөз. Ерекше айта кетер жай, бұл жүйе бойынша білім алушы студенттің мүмкіндігі мен қалауы ескеріле отырып жеке оқу жоспары құрылады. Студенттің элективті пәндер қатарынан өзіне ұнаған пәндер мен тьюторды таңдауға мүмкіндігі бар. Бұл тьютордың өз білімі мен білігін жетілдіруіне, педагогтік шеберлігін ұдайы жетілдіріп, оқытудың заманауи әдістері мен тәсілдерін меңгеруіне ықпал етеді.

Университеттің оқыту үдерісінде инновациялық ақпараттық технологияларды нәтижелі қолдану, халықаралық байланыстар аумағын кеңейту ісі де кредиттік жүйе кезінде барынша қолдау тауып отыр. Сонымен бірге студенттің өз бетінше ізденуіне бағытталған өздік жұмыстарға көп уақыт беріледі, бұл білім алушының дербестігін, ғылыми дерек көздерімен жұмыс істей алу дағдысын, академиялық икемділігін қалыптастыруына бірден-бір ықпал етеді. Дербес жұмысқа бағдарлану, өз бетінше ізденіп, тиімді шешімдер қабылдауға үйрену, ой тұжырымын бере алу-жоғары білікті маманның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ететін шарттардың бірі екені анық.

Әрине, қай жаңалықты енгізудің өз қиындығы болатыны белгілі. Болон үдерісіне көшу кезінде оқытудың дәстүрлі жүйесінің жылдар бойы қалыптасқан тиімді тұстарының ескерілмеуі, атап айтқанда, оқытушының студенттермен жүргізілетін міндетті топтық сабақтарының санының тым азайып кетуі. Үнемі сыныптық оқу жүйесімен білім алып, бақылауда болып келген ауыл мектебінің түлектері университетте оқудың алғашқы айларында біраз қиналады. Бұл ауыл жастарының әлеуметтік тұрғыдан қалаға

бейімделу үдерісін кешеуілдетеді. Сондай-ақ, студенттердің академиялық икемділігін арттыру, оларды тәжірибе алмасу бағытында шетелдік оқу орындарына жіберу бағдарламалары да, қосымша қаржы көздерін іске қосуды талап етеді.

Кредиттік оқыту жүйесі бойынша білім беру үдерісін ұйымдастыру университетіміздің материалдық-техникалық базасының сапасын көтеруді қамтамасыз ету қажет. Бюджеттен бөлінетін қаржының көлемі көп жағдайда мұны қамтамасыз етуге жеткіліксіз болып жатады, сондықтан университет бұл мәселені бюджеттен тыс қаржы есебінен шешуге тырысуда. Келешекте сондай-ақ, студенттердің дербес оқу траекториясын, яғни академиялық икемділік механизмін (ортақ білім кеңістігі бойынша еркін жүріп-тұруы) жүйелендірудің оңтайлы шешімін ойластырған жөн.

Болон Декларациясының негізгі мақсаттарының бірі - жоғары білімнің Еуропа аймақтық ортақ кеңістігін қалыптастырып, азаматтардың осы елдер арасында еш кедергісіз жұмысқа орналасуы болса, бұл білім алушы жастардың шетел тілдерін еркін игеруімен тікелей байланысты. Сондықтан, университетте білім алушы жастарға орыс және шетел тілдерін меңгертуге қатысты жұмыстар жолға қойылған.

Қазіргі таңда университетімізде Болон үдерісі аспектілері біртіндеп іске асырылып келеді, мақсатымыз - тәжірибелі, білікті профессор-оқытушылардың қатысуымен Декларацияға қол қою арқылы алынған міндеттемелерді ұлттық ерекшелігімізді ескере отырып нәтижелі іске асыру.

2. Кредиттік оқыту жүйесінің талаптарына сәйкес студенттердің өз бетімен білім алу мәселесін жүзеге асыру алдыңғы кезекте жоғары оқу орындарының материалдық –техникалық базамен қамтамасыз етілуіне байланысты.

Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінде Интернет желісіне қосылған 26 компьютер сыныбы, 11 интерактивті тактамен жабдықталған сынып, 2 мультимедиялық сынып оқу үдерісінде пайдаланылады. Сонымен қатар университеттің ғылыми кітапханасындағы компьютермен жабдықталған және Интернет желісіне қосылған 2 электронды оқу залы білім алушылардың өз бетімен ізденуіне жағдай жасайды. Тек озық техникамен жабдықтау сапалы білімді қамтамасыз етпейтіні анық. Университеттің профессор-оқытушылар қауымы аталған компьютерлік сыныптарды бүгінгі уақыт талабына сай оқу-әдістемелік және бағдарлама-

лық кешендермен қамтамасыз етіп отыру, оларды оқу үдерісінде тиімді пайдалану ғана білім сапасын көтеруге мүмкіндік жасайтынын жақсы түсінеді.

Болашақ жоғары білікті мамандарды аталған технологияны меңгеруге даярлау -кезек күттірмейтін мәселелердің бірі. Университетімізде бұл бағыттағы іс-шаралар жоспарлы түрде жүргізілуде.

2010-2011 оқу жылынан бастап университеттің барлық мамандықтарына «ІТ құралдарын пайдалану практикумы» атты тандау курсы енгізілді. ІТ құралдары оқыту формасын ұйымдастыруды түрлендіруге, дәстүрлі оқыту әдістеріне жана элементтер енгізуге орасан зор мүмкіндіктер береді. Сонымен бірге мұғалімнің жеке тәжірибесін дамытуына, шығармашылық ізденісін арттыруына игі әсер етеді. Университетімізде мемлекеттік кәсіби білім беру стандартында қамтылған оқу пәндері толығымен оқу-әдістемелік кешендермен және оның электронды нұсқасымен қамтамасыз етілуі студенттердің сапалы білім алуына негіз болады деп есептейміз.

Жоғары оқу орындарының мемлекет тарапынан қаржыландырылуы *оқытудың дербес траекториясын* толыққанды жүзеге асыруға жеткіліксіз деп санаймыз. Республика бойынша, студенттердің дербес траектория бойынша білім алуы, яғни академиялық икемділік механизмі бір жүйеге келтірілмеген. Әрбір жоғары оқу орнының оқу төлемақысы әр бөлек, оған сәйкес кредит құны да бір-біріне сәйкес келмейді. Бір жоғары оқу орны екіншісімен келісімшартқа отыру үшін «Академиялық мобильдігін ұйымдастыру орталығы» немесе оны жүзеге асыратын бағдарламалар жасалса, бұл мәселе өз шешімін табар еді.

Сонымен қатар, мемлекеттік білім беру стандарттарының жиі өзгеруі де біраз қиындықтар тудырады. Мамандықтың жұмыс оқу жоспары оқу жылының соңында бекітіледі, ал стандарттар жаңа оқу жылының басында келіп жатады, бұл студенттің жеке оқу жоспарын тиімді құруына да кері әсерін тигізіп жататыны рас.

3. Мұғалім үшін басты құндылық білім болып танылады. Себебі ұстаз - ұлағат иесі, білімнің бағбаны.

Мұғалім мамандығына қажетті білім, білік, дағдыны педагогикалық жоғары оқу орындарында қалыптастыруға тиіспіз. Өз мамандығының нағыз маманы болу - біздің назарымыздағы басты мақсат. Маманның күзіреттілігі - бүгінгі қоғамның басты сұранысы.

Мұғалімге қажетті кәсіби-педагогикалық қасиеттер ретінде ұстаз интеллектуалды, өзі оқытатын ғылым аясында мол біліммен қаруланған, педагогикалық теорияны жақсы меңгерген, педагогикалық психологияны жете білетін болуы керек. Мұғалімнің педагогикалық үрдісті тиімді ұйымдастыра білу қабілеті болуы, білім беру жүйесінің өзгерістеріне өзіндік ой-пікірінің болуы, инновациялық педагогикалық технологиялар мен интерактивті оқыту әдістерін тиімділігіне қарай тандап, талғай алатын, оларды меңгере отырып, сабақ үдерісінде сол әдістердің тиімділігіне қол жеткізе алатын өзіндік кәсіби шеберлігінің болуы оны бәсекеге қабілетті жаңа формация педагогі деңгейіне көтереді.

Ақпараттық техниканы меңгерген, үш тілде еркін қарым-қатынас жасауға қабілетті, ситуацияға бейімділігі мен шұғыл шешім таба білетін қасиетінің болуы көп қажеттіліктің өтеуіне кіреді. Сондай-ақ мұғалімге сапалы білім беру үшін тиянақты басқару мәселесі де өзекті болып танылады.

Мұғалімнің рухани-адамгершілік қасиеттерінің кемел болуы оның білімі мен біліктілік қасиеттерінен кем түспейді. «Ұстаздық – ардың ісі» дейді. Ендеше, жаны, жүрегі таза адам өз болмысымен де оқушыға өнеге бола алады. Ұстаздың қайырымдылығы, әділеттілігі, имандылығы, елгезектігі, ықыластылығы, сезімталдығы, әдептілігі, ұстамдылығы, шыншылдығы, адалдығы, оқушыға деген талапшылдығы, жеке басқа құрметі, құпиялықты сақтай білуі, еңбексүйгіштігі, құнттылығы, табандылығы, тез тіл табысқыштығы адамдық құндылықтарын айқындайды. Болашақ ұстаздың тұлғасын қалыптастыруда жоғары оқу орнының білімі мен тәрбиесінің маңызы зор. Жоғары оқу орны тәлімгері балашақ ұстаздардың жан дүниесіне терең үніліп, адамдық құндылықтарды дарытуға талаптануы керек. Оқушымен ынтымақтастықта нәтижеге қол жеткізу үшін мұғалім әр оқушыға жеке дара жол сілтеуші темірқазықтай болғаны абзал.

Бүгінде еліміз әлемнің бәсекелестікке қабілетті елдерінің қатарына кіру міндетін алдыға тартып, жаңа еуропалық стандартқа сай білім жүйесіне бет бұрып отыр. Алдыңғы қатарлы елдердің білім жүйесін қабылдағанда өз халқымыздың да білім беру саласындағы басты құндылықтарын жоғалтып алмауымыз керек.

Өз халқымыздың білім беру жүйесіндегі құндылықтарының бірі — сабырлылық пен шыдам, шәкіртке деген жүрек жылуы, альтруистік

қарым-қатынас болып есептелетін. Абай да осы құндылықты бағалағандықтан «Ұстаздық еткен жалықпас, үйретуден балаға» демеді ме? «Ұстаз болу - өз уақытын аямау, өзгенің бақытын аялау» деген ой да тегін айтылмаса керек.

Жоғарыда «Ұстаздық – ардың ісі» дедік. Қоғам келешегіне жауапты болып саналатын ұстаздардың да ар алдында қабылдайтын анты болуы керек сияқты. Бүгінгі мұғалім алдындағы шәкірттің білімі мен тәрбиесінде кеткен ақаудың өтемі жоқ. Дәл уақытында, керек кезінде қалыптастырылмаған білім, білік, тәрбиенің орнын толтыру мүмкін емес.

Нұрмағанбетов Ж.О.:

1. Қазақстанның Болон декларациясына қол қоюы, бұл – жоғары білім беру сапасы мен республиканың жоғары оқу орындары түлектерінің халықаралық еңбек нарығында бәсекеге қабілеттіліктерін арттыруға бағытталған тарихи қадам. Болон декларациясына қосылу Президент Н.Ә.Назарбаевтың «Жаңа онжылдық – жаңа экономикалық өрлеу – Қазақстанның жаңа мүмкіндіктері» атты жолдауында да, аса маңызды сипат алады. Онда нақты міндет қойылған: «Жоғары білім беру сапасы ең жоғары халықаралық талаптарға сай болу керек. Еліміздің жоғары оқу орындары әлемнің жетекші университеттерінің рейтингіне кіруге ұмтылуы қажет». Бұл қадам, шетел сарапшыларының ойы бойынша, - әлемдік білім беру кеңістігіне ену жолындағы үлкен жетістік.

Халықаралық сарапшылар атап айтқандай, Болон үдерісіне қосылу Қазақстанның жоғары оқу орындары мен студенттері үшін реалды артықшылықтар береді. Ол – отандық білім беру бағдарламалары мен оқу жоспарларын еуропалық стандарттарға сәйкес келтіру, отандық біліктілік пен академиялық дәрежелерді мойындату, студенттер мен оқытушылардың академиялық бейімделгіштігін қамтамасыз ету, Қазақстанның жоғары оқу орындары студенттерінің шетел университеттеріндегі білім беру кредиттерін қабылдау, қос дипломды білім бағдарламаларын жүзеге асыру, жоғары білім туралы еуроаймақта қазақстандық дипломдардың конверсиялануы, түлектердің Болон үдерісінің кез келген қатысушы елдерінде жұмысқа орналасуы құқығына ие болуы. Биыл университеттердің Ұлы Хартиясына (“Magna Charta Universitatum”) қол қойылғаны туралы айтып кетейін. Осы бастамамен біздің жоғары оқу орнымыз Болон үдерісінің қағидаттарын ұстануға дайын екендігін растайды.

2. Еліміздің жоғары білім беру жүйесінде материалдық-техникалық қамтамасыз ету стандарттары уақыт келе өзгеруде және бұл қалыпты жағдай. Егер жиырма жыл бұрын жақсы кітапхана мен оқу және зерттеу жұмыстары үшін қажетті аудиториялық қордың болуы ғана жеткілікті болса, қазіргі таңда әлемдік білім кеңістігіне кіруіне байланысты оқу үдерісі жанашыл ақпараттық технологиялардың енгізілуі, жаңа ұрпақ компьютерлік парктердің болуын талап етеді. Жоғары оқу орындары оқу үдерісіне IT-технологияларын, сырттай білім беруді, 12 жылдық мектеп жағдайында бағдарлау жұмыстарын енгізу бойынша кадрларды қайта даярлауды өз жоспарларына енгізуі қажет. ПМПИ-да қуаты мол материалдық-техникалық база қалыптастырылған: ғимараттар, химия, физика, ақпараттық технологиялар зертханалары, компьютерлік және лингафондық кабинеттер техникамен жабдықталған, ғылыми кітапхана қорындағы кітаптардың 500 мыңнан астам ағылшын, қазақ және орыс тілдеріндегі данасы бар, электронды кітапхана жұмыс жасайды. Институттың мультимедиялық аудиторияларына оқу үдерісіне қажетті интерактивтік электронды тақталардың енгізілуі жалғасуда. Қазақ, ағылшын тілдерін оқыту, химия, география, физика және информатика пәндері бойынша интерактивтік сабақтарды жүргізу әзірге мамандандырылған алты аудиторияда жүзеге асырылуда.

ПМПИ-дің жанашыл ақпараттық технологияларының бірі – ПМПИ-дің веб-сайты арқылы кез келген студент пен институт қызметкеріне автоматтандырылған ақпараттық жүйе (одан әрі ААЖ) Platonus серверіне шығуға мүмкіндік беретін білім беру порталын қолдану. Сонымен оқытудың дербес траекториясын жүзеге асыруға болады. Бұл жаңашылдық оқытудың кредиттік технологиялары талаптарына толық жауап бере алады. Мәселен, ПМПИ-дің әр студенті тіркеуге алынған кезден бастап білім алу траекториясын аяқтағанға дейін ААЖ-ның мәліметтер базасында болып, бар оқу үдерісі бойы студент онлайн режимінде жүреді. Компьютерлік техниканың бар мүмкіндіктерін қолдану үшін институтта теледидар мен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды біріктіру жұмыстары өткізіледі. ПМПИ өзінің ішкі бейнеконференц байланысын тұрақты қолданатындықтан, қала, облыс мектептері мен институт арасында телесеминарлар, ал ауыл мектептерінде қашықтықтан сабақ жүргізуге шынайы мүмкіндік алды.

ПМПИ-дің оқу үдерісіне қатысушылардың

барлығы желілік өзара байланыстарды ұйымдастыруда жиналған тәжірибе арқасында қала және облыс мектептеріне көмек көрсету, сонымен қатар ПМПИ-дің білім беру ортасын аймақтық деңгейге дейін кеңейту мақсатында 2010 жылдың қазан айынан бастап «Аймақтық мультисервистік білім беру ортасы» атты жобасын облыстық білім беру басқармасының ақпараттық технологиялар орталығы мен софтвердік компаниясы ARTA-мен бірге бастады. ПМПИ-дің жана жобасы ең алдымен жаңа ақпараттық технологияларды енгізуге, мектептердің басқарушылық, оқу-әдістемелік қызметтерін автоматтандыруға, мұғалімдерге ақпараттық және әдістемелік көмек көрсетуге, сонымен бірге Павлодар қаласы мен облыс мектептері мен колледждері үшін ПМПИ-дің серверлер қорына қол жеткізуге бағытталған.

Әрине, жанашыл ақпараттық технологияларды енгізу, әлем стандарттарына сай болу үшін бұл тұрғыда жақсы қаржыландыруды талап етеді. Алайда, бүгінгі күні жоғары оқу орындарын қаржыландыру көп нәрсені істеуге мүмкіндік береді, бұл ең алдымен басшының қырағылығы мен экономикалық тәжірибесіне байланысты деп ойлаймын.

3. Қазақстанның білім беруін 2015 жылға дейін дамыту тұжырымдамасына және Болон үдерісінің міндеттеріне сәйкес заманауи педагогтің жана үлгісі қалыптасуда, педагогикалық білім беру сапасын бақылауды аттестаттаудың жаңа жүйесі құрылуда, еңбек нарығына мамандарды бағдарлау күшеюде, оқытудың кредиттік жүйесі жетілдіруде. Педагог кадрларының сапасы, оларды даярлау деңгейі, жұмыстарының тиімді ұйымдастырылуы нәтижесінде білім алушылардың білім деңгейін анықтайды.

Әрине, сандық сипаттамаларды өсірумен қатар заманауи көзқарасты педагог жұмыс істейтіндей, өзінің жауапты рөлін нақты ұғынып, кәсіпқойлық қасиеттерін толығымен көрсетуге дайын болатындай нақты жұмыстарды атқарудамыз. Бұдан өз кезегінде оқыту технологиясы болу талап етіледі, сонымен бірге осы мамандықтың әрқашан басты мазмұны болған тәрбиеші сапасын да үйлестіру керек.

Павлодар мемлекеттік педагогика институтының даму стратегиясы 12 жылдық оқыту кезеңіне көшуге байланысты орта білім беру жүйесінің қайта қалыптасуы жағдайында педагогикалық білім берудің жоғары бәсекеге қабілетті сапасына жетуге бағытталған. Біз өзіміз үшін артықшылығы басым, өзекті міндеттерді анықтадық. Оларды шешуге қазіргі кезде институттың профессор-оқытушылар құрамының қызметі бағытталған.

Қазіргі таңда біз ұлттық спорт түрлерінің жандануы мен дамуына күш салудамыз, жоғары оқу орнымыз ұжымы осы мәселені әлеуметтік-педагогикалық проблема ретінде институционалдандыруда. Ұлттық спорт түрлері мен оларды үнемі орындау үшін, дайындық пен шеберлікті жетілдіру үшін қолданылатын дене шынықтыруға, ойынға үйрету әдістерін қалыптастырудағы тарихи үдерістер, яғни көп ғасырлық қолдану тәжірибесі дене тәрбиесі құралдарының дамуы сияқты, мұқият зерттеліп, заманауи педагогикалық практикада мақсатқа сай қолданылуы керек.

12 жылдық мектептің жұмысына бағдарланған білікті, бәсекеге қабілетті, жоғары білімді мамандардың жаңа ұрпағын даярлау мазмұнын жанарту мақсатында жоғары және орта білім беру бағдарламаларын сәйкестендіру үшін негіздер салынған: «Бейіндік оқыту теориясы мен әдістемесі» пәні екі кредит көлемінде барлық мамандықтардың жұмыс оқу жоспарларының ЖОО компонентіне енгізілді; институттың ғылыми-әдістемелік кеңесі мазмұнын анықтау, бақылау жұмыстарын, курстық, дипломдық жұмыстардың тақырыптарын орындау жөнінде күндізгі және сырттай оқыту нысанының студенттеріне арналған «Бейіндік оқыту теориясы мен әдістемесі» пәні бойынша әдістемелік көрсеткіштер әзірленді және ұсынды; 12 жылдық мектепке арналған тақырыптама бойынша арнайы курстар енгізілді (дарынды балалармен жұмыс, жекелеген пәндер мен тақырыптарды тереңдете зерттеу және т.б.); 12 жылдық мектепке арналған педагог кадрларын даярлау, қайта даярлау және біліктілігін арттыру үдерісін әдістемелік қостау әзірленген.

Баса назар аударуды талап ететін тағы бір бағыт, ол – көп тілділік. Президент өз Жолдауында былай: «Қазақстан халқы әлемдегі үш тілді меңгерген жоғары білімді ел ретінде қабылдануы тиіс» - деді. Мен оқу үдерісіне көп тілділік қағидасын енгізуді қолдаймын. Біздің жоо-да білім беру үдерісінде шет тілдерінің қажеттілігін күшейту жөнінде арнайы бағдарлама әзірленді. Оқу жоспарындағы тілдік пәндердің сағат саны көбеюде, студенттер рефераттар мен курстық жұмыстарды екі-үш тілде дайындайды.

Зияткерлік ресурстарын дамыту ПМПИ үшін қазір ең маңызды стратегиялық бағдар болуда. Осы стратегиялық бағдардың шеңберінде жоғары оқу орнымыз тек өз имиджін, бәсекеге қабілеттілігі мен тартымдылығын арттырып қана қоймай, сонымен бірге үздік әлемдік стандарттарға сай болуға ұмтылуда.

Қоғамдағы педагогикалық және психологиялық ғылым *Педагогическая и психологическая наука в обществе*

*А.А. БЕЙСЕНБАЕВА, Г.Т. ХАЙРУЛЛИН,
Р.К. ТОЛЕУБЕКОВА, М.А. АБСАТОВА*

ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР СПЛОЧЕНИЯ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО НАРОДА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Аннотация

В статье рассматривается проблема ценностей как фактор сплочения многонационального народа Республики Казахстан, раскрывается содержание общечеловеческих и общекзахстанских ценностей.

Мақалада Қазақстан Республикасының көпұлтты халқын біріктірудің факторы ретінде құндылықтар мәселесі қарастырылады, жалпыадамзаттық құндылықтар мен қатар жалпықазақстандық құндылықтардың мазмұны ашылады.

Annotation

The article deals with the problem of values as the factor for solidarity of multinational people of the Republic of Kazakhstan, It reveals the content of common humane and common Kazakhstan values.

Ключевые слова: ценности, народная педагогика, этнос, многонациональный состав

Известно, что в середине XVIII века началось вхождение казахских земель в состав Российской империи. Последовало внедрение российской системы управления на этих землях, что, в свою очередь, привело к появлению новой прослойки населения, а именно царских чиновников. Началось переселение населения в Казахстан из центральных и западных регионов империи, в основном русских и украинцев. Вскоре к ним присоединились миграционные потоки уйгуров и дунган из Китая.

В XIX веке на территории Казахстана было образовано шесть областей со всей чиновничьей армией управления страной. Началось становление новых форм хозяйствования: оседло-скотоводческой и оседло-земледельческой. Развивалась торговля с внутренними российскими областями. В этом особо преуспели представители татарского народа как народа, наиболее близкого к автономному населению по языку, вере, по тем или иным традициям и обычаям, по образцам народного творчества. Татары сыграли значительную роль в распространении исламской религии и мусульманского образования в Казахстане.

Таким образом, начиная с XVIII века стал формироваться многонациональный состав населения страны. Каждая новая группа пришлого населения сохраняла те или иные национальные особенности и стремилась беречь их и в дальнейшем. В числе подобных особенностей и элементов этнопедагогик занимали определенное

место и общепринятые ценности этноса, совпадающие или близкие к общечеловеческим ценностям.

Самоценность любой человеческой жизни представляет собой одну из базовых принципов человеческого общежития. Один из основных постулатов общего человеческого бытия «Не убий!» в том или ином виде находит свое отражение не только в мировых, но и во многих других религиях. Это основная общечеловеческая ценность, и она занимает особое место в этнопедагогиках этносов Казахстана. Нет ни одной этнической группы в стране, народная педагогика которой не призывала бы к бережному отношению к другому человеческому существу.

Общечеловеческие ценности позволяют перевести в сферу межличностных и межнациональных отношений такие нормы общения, как толерантность, милосердие, забота о другом человеке, совестливость и т.п. Представители всех этносов Казахстана на практике реализуют подобный перенос. Эта способность казахстанцев, связанная с умением строить совместную жизнь на общей территории, независимо от национальной принадлежности, доказана тем, что Казахстану незнакомы какие-либо межнациональные распри.

Важной общечеловеческой ценностью является окружающая среда, вся планета Земля. Сказки, песни, народные игры и другие средства народного воспитания возвеличивают бережное отношение к живой и неживой природе, ко всем

ее обитателям. У многих этносов герой народной сказки получает поддержку природы, ему помогают звери и птицы, так как он сам бережет и защищает их. Положительный герой выступает, прежде всего, как полноправный член этого сообщества всех обитателей и компонентов внешнего мира. Самой высокой ценностью считается земля у уйгуров, степи — у казахов, леса, луга и поля — у татар и т.д. Бережное отношение к воде находит свое отражение в народных педагогиках всех этносов страны.

Проведенный анализ показывает, что общечеловеческие ценности в определенной мере отражаются в этнопедагогиках народов, населяющих Республику Казахстан. Это создает необходимые условия для сплочения многонационального народа страны.

Таким образом, общечеловеческие ценности отражаются и в народном воспитании этносов страны. При этом вполне приемлемы известные три принципа образования подрастающего поколения:

- идея вселенского предназначения человека во взаимосвязи с принципом индивидуальности;
- идея национального дома и единство принципа впечатлений;
- идея взаимного духовного и душевного обогащения и принцип целостности /1/.

Как известно, формирование полиэтничного состава населения Казахстана продолжалось несколько веков. При этом были периоды постепенного изменения состава казахстанского народа, а также были периоды довольно резких изменений, связанных с одномоментными перемещениями инородного населения: переселение немцев, чеченцев, корейцев и других народов в годы сталинских репрессий, приезд рабочей силы со всего Советского Союза в годы создания промышленной базы в Казахстане и в годы освоения целинных и залежных земель.

Проживание в единой природно-географической среде, совместная деятельность и общие бытовые заботы сближали народы Казахстана. Можно сказать, что выработался некий особый менталитет, возникло особое духовное состояние казахстанцев. Наиболее важными проявлениями подобного казахстанского менталитета, общекзахстанских ценностей народа страны можно считать:

- неприятие ксенофобии и обособленности;
- стремление избегать националистических крайностей;

- особо трепетное отношение к сохранению атмосферы межнациональной терпимости и взаимопонимания;

- наличие сходных культурных ориентаций значительного слоя населения страны;

- проявление неподдельного интереса к национальным праздникам и традициям других народов, населяющих Казахстан (к примеру, все казахстанцы празднуют восточный Новый год — Наурыз, всем известны татарский Сабантуй, русская Масленица и т.п.);

- уважительное отношение к религиозным воззрениям других людей;

- стремление жить в добрососедстве с другими народами.

Народ Казахстана объединяет также доброжелательная веротерпимость населения, что можно признать как важнейшую общекзахстанскую ценность. Страна не знает ни одного случая противостояния по причине религиозных различий.

Более половины населения страны придерживается исламской религии суннитского толка. В РК действуют более 1650 исламских объединений, в том числе 2 объединения шиитов, 4 суфитов и 4 — Ахмадийского жамагата. Немало религиозных объединений христиан. В частности, функционируют около 950 протестантских церквей (в том числе почти 380 баптистских церквей), 230 русских православных церквей, около 160 просвитерианских, почти 110 лютеранских, более 130 церквей свидетелей Иеговы, существуют также 7 старообрядческих церквей. Действуют около 80 римско-католических объединений, а также армяно-григорианские, буддийские, иудейские, кришнаитские и иные религиозные объединения /2/.

Особое значение имеют религиозные праздники и обряды. Поскольку большинство населения страны (казахи, татары, башкиры, курды, кыргызы, чеченцы, дунгане, узбеки, уйгуры, таджики, турки и т.д.) придерживается мусульманской религии одного и того же направления, то у всех этих народов совпадают религиозные праздники, требования к их подготовке и проведению. Следует учитывать и то, что ислам призывает к доброжелательному отношению к другим людям, к оказанию помощи нуждающимся, больным и пожилым людям. Все это создает некую общую базу моральных устоев для казахстанцев-мусульман. Обряда обрезания мальчиков придерживаются, кроме мусульман, также и евреи.

Глубокое уважение к старшим можно признать одной из общеказахстанских ценностей. Такое преклонение перед старейшинами рода наблюдается не только у народов, исповедующих ислам (у мусульман это предписано канонами религии). Представители других этносов, других религиозных воззрений проявляют такое же уважение по отношению к людям старшего поколения.

У казахов, курдов и т.п. очень большое значение придается знанию своей родословной, предков до седьмого колена. Это способствует формированию патриотизма, преданности своему народу как части единого сообщества казахстанцев. Уважительное отношение к родителям становится важнейшим фактором укрепления связи поколений у евреев, татар, корейцев и т.д. Бережное отношение к памяти предков способствует формированию личности человека, его национальной гордости и человеческого достоинства.

Благодаря той работе, которую проводят этнокультурные объединения под эгидой Ассамблеи народа Казахстана, происходит определенное сближение некоторых традиций представителей разных этносов, населяющих страну. Прежде всего, это относится к массовым национальным праздникам. К примеру, многие национальные праздники сопровождаются состязательными играми, которые начинают принимать общие черты. К таким относятся борьба, конные скачки, перетягивание каната, поднятие тяжести и т.п. Подобные состязательные игры присущи для татарского Сабантуя, для бурятских тайлаганов и т.д. Гулянья с ряжеными и колядования встречаются у греков, русских, татар, украинцев и т.д.

Традиционные обычаи регламентации жизни для представителей многих этносов являются общими ценностями. Например, запрета на браки между кровными родственниками до седьмого колена строго придерживаются казахи, грузины и многие другие этносы.

Таким образом, этносы Республики Казахстан в своем арсенале народного воспитания накопили значительное количество элементов, которые могут быть признаны общеказахстанскими ценностями. В то же время отметим, казахстанцы, как современный цивилизованный народ, не допускает наличия негативных элементов, противоречащих современной морали.

Наши исследования показывают, что все этнические группы населения РК проявляют высокий уровень толерантности. При этом особое место заслуживает казахский народ, толерант-

ность которого сыграла неоценимую роль в становлении дружественной межнациональной атмосферы. Казахстанцы, независимо от своей национальной принадлежности, характеризуются готовностью к различным формам межэтнического взаимодействия, в том числе к работе в многонациональном коллективе, к сотрудничеству с представителями других этносов.

Гостеприимство стало общепризнанным признаком казахстанца, независимо от национальной принадлежности.

Трепетное отношение к женщине-матери является важнейшим показателем воспитанного человека в этнопедагогике народов страны. Это присуще казахам, татарам, курдам и многим другим этносам страны.

Усиление тяги к религиозным верованиям, к канонам традиционных религий способствует приобщению человека к таким общечеловеческим ценностям, как доброта, взаимопомощь, ненасилие и т.д. Терпимость, взаимопонимание и взаимоуважение, мир и согласие признаются не только как общечеловеческие, но и как казахстанские ценности. Терроризм, шовинизм и тому подобные проявления находят неприятие и осуждение со стороны казахстанцев.

Отношение казахстанцев к добросовестному труду, трудолюбие представляет собой еще одну точку соприкосновения общечеловеческих ценностей с требованиями народного воспитания, предусмотренными в этнопедагогиках этносов Казахстана. Трудолюбие становится стержнем воспитания идеального человека (корейская, татарская, немецкая и т.д. народные педагогики). Высоко ценится взаимопомощь в труде, которая имеет особое наименование на многих языках: асар (казахский), хашар (узбекский), ома (татарский), помочь (русский), изеу (балкарский), белхи (чеченский), штыхъэху (кабардинский) и т.д.

С таким отношением к трудовому образу жизни связана социальная ответственность, наличие которой у каждого человека обеспечивает существование и развитие любого человеческого общества. Социальная ответственность, как указывает Г.А. Уманов, включает в себя следующие элементы:

- правильное понимание человеком социальных норм (правовых и нравственных), ответственного поведения, предвидение последствий своей деятельности;
- общественная мотивация ответственного поведения...;

- выбор определенной линии поведения (систематическое выполнение своих обязанностей, доведение порученного дела до конца и т.п.) /3/.

Очевидно, социальная ответственность как важнейшее условие обеспечения стабильности в социуме предусматривает наличие значительного числа личностных качеств. Такие качества отражаются в идеале совершенного человека в народных педагогиках. З.Б.Цаллагова указывает, что педагогические идеи северокавказских народов «ориентируют человека на приверженность истине, добру и красоте, щедрости. Идея добра и любви в афористическом наследии северокавказских народов — одна из главенствующих» /4/.

Подобное же высказывание является справедливым для представителей многих этносов Казахстана. В самом деле, «терпимость, взаимопонимание и взаимоуважение, поиск компромиссов, мир и согласие — вот основные идеи, которые утверждаются всеми народами Казахстана, как мировоззренческие идеалы и как нормы повседневной жизни. Приверженность общечеловеческим ценностям межкультурного диалога и

этнической консолидации является духовно-нравственной основой построения гражданского общества и правового государства» /5/.

Таким образом, можно утверждать, что важнейшие компоненты целей воспитания в народных педагогиках этносов Казахстана содержат общие элементы, предусмотренные в общечеловеческих ценностях. Идеал совершенного человека, его важнейших личностных качеств не имеет противоречий с общепринятыми ценностями народов мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. -Москва, 2006.
2. Народы Казахстана. Энциклопедический справочник. -Алматы, 2003
3. З.Б.Цаллагова Педагогические и правовые проблемы социализации учащейся молодежи. Алматы, 2001
4. Этнопедагогика народов Казахстана.- Алматы, 2001
5. Материнская школа в этнокультурном образовании.- Алматы, 2002.

Т.Ш. ИСАБЕКОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОРАТОРА

Аннотация

В статье рассматриваются психологические особенности личности оратора. Предлагаемая концепция тренинга публичного выступления позволяет обучать человека говорить не просто красиво, ярко, но и убедительно, структурированно, ориентируясь на потребности и интересы аудитории.

Мақалада шешен сөйлейтін адам тұлғасының психологиялық ерекшеліктері қарастырылады. Көпшілік алдында сөйлеудің ұсынылып отырған тренинг концепциясы адамды тек әдемі, анық сөйлеуге үйретіп қана қоймай, сонымен қатар сенімді, құрылымды және аудиторияның қажеттіліктері мен қызығушылықтарын ескеріп сөйлеуге үйретеді.

Annotation

The article speaks about the psychological characteristics of speaker's personality. The proposed concept of training public speech allows to teach people to speak not just beautifully, clearly, and also convincingly, structurally correct, focusing on the needs and interests of the audience.

Ключевые слова: оратор, публичное выступление, тренинг, концепция, темп речи, тон голоса, риторика, информирование, коммуникация, интересы, потребности.

В Древнем Риме публичное выступление рассматривалось скорее как искусство, а не наука. Римляне использовали термин «элоквиция» (лат. eloquentia) — ораторское искусство, то есть способность оратора оказывать влияние на аудиторию, добиваясь своих целей. Мысль о том, что в публичном выступлении сочетаются наука и искусство, прослеживается в истории различных философских теорий.

В настоящее время ораторское умение высоко ценится в профессиональной среде, оно обеспечивает продвижение по карьерной лестнице. От эффективного устного доклада, презентации своих идей и предложений, грамотных ответов на вопросы зависит авторитет сотрудника, его статус в организации. Огромное значение способность к публичному выступлению и овладение тайнами риторики имеет в деятельности политика, бизнесмена, преподавателя. Формирование навыков ораторского искусства требует постоянного упорного труда, тренировки и самоанализа. Эффективными ораторами не рождаются, ими становятся. В публичном выступлении оратор должен стимулировать интерес людей к обсуждаемой проблеме, использовать способы воздействия на установки людей и их поведение.

Личность оратора, его стиль общения с аудиторией, по мнению Э.Аронсона и Э. Пратканиса, — определяющие факторы эффективности выступления. Более чем за 300 лет до н. э. Аристотель писал: «Мы гораздо полнее и с большей готовностью верим хорошим людям, чем кому-

то другому... Личные качества оратора можно назвать едва ли не самым эффективным средством убеждения, которым он владеет» /1/.

Можно выделить три главных компонента ораторского искусства:

- 1) информирование — передача новой, интересной информации;
- 2) коммуникация — специфика общения с аудиторией, создание собственного имиджа, исполнение особой роли;
- 3) сила личности — способность производить впечатление и оказывать влияние на людей. Если у человека есть новая оригинальная идея и он безоговорочно предан этой идее, тогда сила его личности будет непреодолима.

Типы ораторов можно классифицировать следующим образом:

- эмоциональный оратор захватывает аудиторию своими эмоциями, держит внимание аудитории на эмоциональном накале;
- «клубничный» оратор начинает речь с интересных, интригующих историй, говорит о новых, скрытых или скрываемых от публики фактах;
- деловой оратор сразу начинает говорить о потребностях и интересах аудитории и этим удерживает ее внимание.

Манеры и внешний вид оратора

Особенности манеры речи:

- 1) установление и ощущение контакта с аудиторией. Контакт глаз с присутствующими, умение почувствовать эмоциональное состояние аудитории, умение создать атмосферу доверия;

- 2) простота и ясность речи;
- 3) устранение скованности в общении с аудиторией, способность чувствовать себя свободно, высказываться естественно;
- 4) акцентирование важных слов, подчинение им неважных;
- 5) изменение тона голоса — то повышение, то понижение, изменение тембра;
- 6) изменение темпа речи — то убыстрение, то замедление;
- 7) умение делать паузу до и после важных мыслей;
- 8) умение избегать употребления «мусорных слов».

Внешний вид и поведение оратора:

- одежда — хорошая опрятная одежда вселяет уверенность, больше веры в собственные силы и повышает уважение к самому себе. Социально-психологические исследования установили: люди говорят, что, когда они прекрасно выглядят и хорошо одеты, то им легче успешно решать проблемы и добиваться успеха;
- обаятельная улыбка — настроение оратора является заразительным;
- открытые позы и естественная жестикуляция.

Существует несколько способов формирования позитивного отношения аудитории к оратору. Прежде всего, оратору необходимо получить кредит доверия аудитории. «Доверие, — писал Цицерон, — можно снискать двумя качествами: если нас признают дальновидными и справедливыми. Из этих двух качеств более могущественна справедливость, так как она, даже без дальновидности, достаточно убедительна; дальновидность же без справедливости бессильна» /1/.

Для того чтобы аудитория считала оратора знающим и опытным человеком, можно применить следующие способы:

- предстать перед аудиторией хорошо подготовленным к выступлению;
- показать аудитории, что у оратора имеется множество хороших примеров, иллюстраций и подходящих случаев из личного опыта;
- показать непосредственную причастность к предмету. Кроме признания глубины знаний, это принесет также признание практического понимания предмета речи и личной заинтересованности.

Д. Майерс считает, что оратору также необходимо доказать аудитории свою надежность как информатора и просто как человека /2/. Ниже перечислены способы сделать так, чтобы ауди-

тория считала оратора надежным человеком.

1. Говорить уверенно и периодически устанавливать контакт глаз со слушателями, а не упираться глазами в потолок.

2. Подчеркивать общность между собой и аудиторией. Чем более слушатели готовы рассматривать оратора как одного из них, тем легче будет воздействовать на них, создавать представление о положительных чертах характера и мотивах выступления. Чем больше слушатели видят в ораторе отличного от них человека, тем труднее ему будет доказать свою надежность. Величина кредита доверия, который оратор сможет завоевать, во многом зависит от его умения перекинуть мост между собой и аудиторией.

3. Подчеркивать свои моральные и этические качества. Слушатели будут выносить оценочные суждения о характере оратора на основе полученных представлений о его моральных и этических качествах. В ходе своего выступления оратор должен показать себя человеком честным, трудолюбивым, морально сильным, таким, на которого можно положиться. Как людей искренних окружающие воспринимают тех, кто отстаивает какие-либо идеи или права, нарушая при этом свои личные интересы.

4. Подчеркивать свою искреннюю заинтересованность в передаче знаний, достижении слушателями благополучия. Доверие устанавливается, если слушатели уверены, что оратор не попытается манипулировать ими.

5. Формировать благоприятное первое впечатление о себе как об ораторе. Одеваться соответственно, держаться так, чтобы выглядеть привлекательно.

6. Вести себя дружелюбно. Улыбка и доброжелательный тон голоса помогут создать атмосферу теплоты, чтобы слушатели чувствовали себя комфортно, с интересом воспринимали высказываемые идеи.

Изложенная выше теория реализуется на практике в специально разработанной программе «Тренинг публичного выступления». Цель программы — обучение участников тренинга практическим умениям и навыкам выступления на публике. Участникам группы предоставляется возможность выступать перед аудиторией на самые разнообразные темы, избранные ораторами самостоятельно или предложенные тренером. Деятельность участников тренинга состоит в усвоении теоретических основ публичного выступ-

ления и приобретении способности применять изложенные выше и полученные теоретические знания на практике. В процессе тренинга используется упражнения на выступления, ролевые игры, дискуссии, разминочные упражнения. При организации тренинга необходимо учитывать интересы участников, предлагать для выступления актуальные для них проблемы. Тренинг рассчитан на *два дня* полноценной интенсивной работы /3/.

День первый

Цель. Знакомство участников друг с другом, обсуждение трудностей и барьеров, возникающих у них при публичном выступлении.

На первом этапе занятия членам группы предлагается выступить на свободную тему. Затем проводится анализ выступления каждого с использованием видеотехники. Начинающие ораторы могут отрефлексировать свое выступление, получить обратную связь от остальных членов группы.

На втором этапе тренер объясняет теоретические ориентировочные основы публичного выступления, изложенные выше. После этого проводится групповая дискуссия о способах подготовки, принципах и приемах эффективного выступления, критериях его оценки.

День заканчивается оценкой участниками тренинга своих способностей к публичному выступлению и степени удовлетворенности своей работой в группе, своей активности, заинтересованности, новизной полученных знаний.

Предлагаемая концепция тренинга публично-го выступления позволяет обучать человека говорить не просто красиво, ярко, но и убедительно, структурированно, ориентируясь на потребности и интересы аудитории, развивать способность «глаголом жечь сердца людей».

День второй

Цель. Обучение участников тренинга приемам и способам эффективного публичного выступления.

Первый этап программы включает серию упражнений на экспрессивность и выразительность речи. Каждый участник тренируется про-

износить скороговорки и поговорки, выделять с помощью интонации ключевые слова в сложных фразах. Отрабатываются приемы обращения к аудитории, пробуждения интереса к теме, поддержания контакта.

Особое внимание в процессе тренинга уделяется упражнениям и оценке структурированности речи каждого оратора. Критериями структурированности выступают следующие: присутствие в вербальном тексте приветствия, введения в тему; полнота содержания; наличие заключения. Большое значение для удачного публичного выступления имеют также образность подачи информации, нахождение яркого примера, обращение к эмоциям аудитории, умение делать выводы переходы от одной части выступления к другой, связанность и логичность подачи информации.

Ряд упражнений направлен на тренировку умений задавать вопросы и отвечать на них, грамотно использовать невербальные средства общения. Полезно также применять упражнения для развития «полетности» голоса, например чтение стихов, речитативов и пр. На втором этапе занятия проводится ролевая игра «Защита тезисов выступления». В ходе игры члены группы проигрывают различные роли участников публичной дискуссии, обучаются убеждать, пропагандировать, аргументировать, критиковать тезисы выступления.

На заключительном этапе тренинга участники высказываются о пережитых чувствах, оценивают собственные достижения и неудачи, успехи и недоработки партнеров, обсуждают перспективы личностного развития в плане публичного выступления.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Аронсон Э., Пратканис Э. Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения. СПб.; М.: прайм-Евразия, 2002.
- 2 Майерс Д. Слагаемые убеждения // Социальная психология: Хрестоматия. СПб.: прайм-Евразия; М.: Олма-Пресс, 2003.
- 3 Почебут Л. Г. Психология публичного выступления. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.

П.Б. ДАУТКАЛИЕВА

ЕРЛІ-ЗАЙЫПТЫЛАР АРАСЫНДАҒЫ ҚАҚТЫҒЫСТАР ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕ РЕТІНДЕ

Аннотация

Мақалада қазіргі кездегі отбасы мәселесі, оның ішінде ерлі-зайыптылар қатынастары және қақтығыстары туралы айтылады.

В данной статье рассматриваются современные проблемы в отношениях и конфликтных ситуациях у супружеских пар.

Annotation

The article looks through the social status of a teacher in the family and also the forms of social and pedagogical assistance to the family.

Түйін сөздер: қатынастар, қақтығыстар, ерлі-зайыптылар, жанұя, отбасы мәселесі.

Кейінгі жылдары әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістер аясында біздің елімізде қоғам дамуының өткір мәселелері көріне бастады. Бірінші орынға өте маңызды әлеуметтік институт — отбасын бекіту мәселелері шықты. Әлемде болып жатқан күрделі өзгерістер, оның дамуына кері әсерін тигізеді, бұл ажырасулар санының көбеюіне, бірге тұрмайтын ерлі-зайыптылар санының артуына, балаларды толық емес жанұяларда тәрбиелеу сияқты көріністерден байқалады. Осының салдарынан девиантты мінез-құлқыты балалар саны артуда, жасөспірімдер арасында қылмыстылық саны өсуде, т.б., бұл жалпы тұлғаның әлеуметтену сапасын төмендетеді және отбасы мен некенің дәстүрлі құндылықтарын әлсіретеді.

Қазіргі заманғы Қазақстанда отбасы және неке институттарын бекітуге баса назар аударылып жатыр. Елбасы Н.Ә.Назарбаевтің «Қазақстан-2030» жолдауында жанұяны қолдайтын тиімді демографиялық саясатқа ерекше мән беріледі. «Қазақстан Республикасының 2001-2005 жылдардағы демографиялық дамыту бағдарламасында» берілген тезис отбасылық жүріс-тұрыстағы аса маңызды құндылықты-мәнді бағдарларды қолдау аясында ерекше дами бастады. Қазіргі заманғы жанұяны нығайтуға қабілетті, оның өзгермелі әлем жағдайында дұрыс қызмет атқаруын қамтамасыз ететін ең жақсы отбасылық нормаларды қайта жаңғырту мақсатымен дәстүрлі отбасын насихаттау ұсынылады.

Қазіргі кезде отбасы мәселесіне, оның ішінде ерлі-зайыптылар қатынастары мәселесіне, ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстар мәселесіне

қатысты әр түрлі ғылыми білім салаларындағы мамандардың, әсіресе психологтардың қызығушылығы артуда. Отбасы адамзат тарихындағы «мәңгі», тұлғаның қалыптасуы және дамуы процесінде, яғни жалпы қоғамның қазіргі жағдайы мен болашағында маңызды рөл атқаратын әлеуметтік институттарға жатады.

Бүгінгі күні ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстарды зерттеу саласындағы теоретикалық еңбектердің аздығы байқалады. Бірақ, олар қызығушылықтардың қақтығысы байқалатын белгілі бір жағдайларды шешуде көмектесуі әбден мүмкін. Яғни, тиімді шешім табу үшін бұл типті қақтығыстардың дамуы туралы білім болу керек. Сонымен, бұндай қақтығыстық жағдайларда дұрыс жүріс-тұрыс таныту үшін ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстар дегеніміз не және қалайша адамдар келісімге келетіні туралы білген жөн. Сондықтан, жас отбасылардағы ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстық жағдайлардың алдын-алу мен реттеу тәсілдерін өңдеу үшін бұл мәселені зерттеу өте маңызды. Яғни, қазіргі уақытта бұл өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Отбасы және некені зерттеуде ерекше белсенділік ХХ ғасырдың 90-жылдарының ортасына дейінгі кезеңде байқалады. Ерлі-зайыптылардың тұлғалық сипаттамаларының ұқсастық-өзгешелік, сонымен қатар рөлдік және құндылық бағдарлары мәселелеріне деген қызығушылық тән (А.Н.Волкова, А.К.Дмитриенко, К.Витек, Д.Майерс, т.б.), яғни ерлі-зайыптылық сәйкестік факторлары және олардың неке тұрақтылығына әсері зерттелді. Бірқатар жұмыстар ерлі-зайып-

тылар арасындағы қақтығыстар мәселесіне арналған (Г.Т.Богданов, Л.А.Богданович, А.Н.Елизаров, Д.Карнеги, А.И.Кочетов, В.А.Сысенко). Сонымен қатар ерлі-зайыптылар арасындағы қатынастарды қарастыру мәселесіне қазақстандық зерттеушілер (М.П.Кабакова, М.С.Искакова, О.А.Лебедева, Ф.Ә.Бизакова) өз үлесін қосуды.

Практикалық тұрғыдан қарасақ, жас отбасындағы ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстық жағдайларды зерттеу мәселесі өте өзекті болып келеді. Ерлі-зайыптылар арасындағы қатынастарды зерттейтін көптеген психологтар мен социологтар жанұя дамуында алғышқы кезеңнің маңыздылығын ерекше көрсетеді. Яғни, жанұя пайда болу кезінде әлсіз болады. Сондықтан, қазіргі кезде жанұя пайда болуының алғашқы жылдарда ажырасу саны қарқынды өсуде. Бірақ, біз отбасы – қоғамның негізгі ұяшығы дегенді ұмытпауымыз керек. Яғни, бұл мәселе тек тұлғаралық қана емес, сонымен қатар әлеуметтік сипатқа ие. Сондықтан, бұл саладағы зерттеулер үлкен практикалық қызығушылық тудырады.

Ерлі-зайыптылардың өзара қарым-қатынастарын терең зерттейтін ғалымдар, қақтығыссыз отбасы болмайды деген тұжырымды дәлелдейді. Барлық отбасылар қарама-қайшылық кезеңінен өтеді. Отбасы құрылымындағы конструктивті шешілетін қақтығыстардың бар болуы маңызды компонент болып табылады /1/.

Ерлі-зайыптылар, әсіресе жас отбасы, қандай да болмасын даулы жағдайды өте қатты уайымдап, бұл жағдайдан шығудың жалғыз жолы – ажырасу деп есептейді. Қақтығыстық некелер деп ерлі-зайыптылар арасында жиі ұрыс-керістер болып, олардың қызығушылықтары, қажеттіліктері, тілектері бір-біріне қарама-қайшы келіп, ерекше қатты және ұзақ эмоционалды күйге тудыруды айтады.

Психологтардың зерттеулері көрсеткендей, отбасылардың 80-85%-да қақтығыстар бар. Қалған 15-20%-да тек әр түрлі себеппен ұрыстың болуын көрсетті (В.Поликарпов, И.Залыгина). Қақтығыстардың жиілігі, тереңдігі және өткірлігіне байланысты дағдарыстық, қақтығыстық, мәселелік және невротикалық отбасыларды ажыратады (В.Торохтий) /2/.

Дағдарыстық отбасы. Ерлі-зайыптылардың қызығушылықтары мен қажеттіліктерінің қарама-қайшылықтарындағы өткір сипатқа ие және отбасының өмірлік іс-әрекетінің маңызды аймақтарын қамтиды. Ерлі-зайыптылар бір-біріне қатысты өшпенділік тұрғысынан қарайды, ешқандай

келісімге келе алмайды. Дағдарыстық некеге күйреген немесе күйреу шегінде жүргендерді жатқызуға болады.

Қақтығыстық отбасы. Ерлі-зайыптыларда әрқашан қызығушылықтары қарама-қайшы келетін аймақтар кездеседі және олар күшті кері эмоционалды күй тудырады. Бірақ неке басқа факторларға қақтығыстарды екі жаққа да қолайлы шешу көмегімен сақталады.

Мәселелік отбасы. Оған некенің тұрақтылығына күшті соққы беруге қабілетті, ұзақ уақыттық қиыншылықтардың болуы тән. Мысалы, үйдің болмауы, ерлі-зайыптылардың бірінің ұзақ уақыт сырқаттануы, отбасын асырау мүмкіндігінің жоқтығы, т.б. мәселелер мұндай отбасыларда өзара қақтығыстардың өткірленуі мүмкін.

Невротикалық отбасы. Мұнда ерлі-зайыптылар психикасындағы тұқымқуалайтын ауытқулар емес, отбасының өмірлік жолында кездесетін психологиялық күйзелістер әсерлерінің жинақталуы басты рөлді атқарады. Ерлі-зайыптыларда жоғары үрейлік, ұйқының бұзылуы, қандай да болмасын себеппен эмоциялардың шығуы, жоғары агрессивтілік, және т.б. байқалады /3/.

Ерлі-зайыптылардың қақтығыстық жүріс-тұрысы жабық және ашық түрде көрінуі мүмкін. Жабық қақтығыстың көрсеткіштері: демонстративті үндемеу; келіспеушілік білдіретін қолды сермеу немесе өткір көзқарас; отбасылық өмірдің қандай да бір аймағында байкот жариялау; қарым-қатынаста ерекше суықтық көрсету. Ашық қақтығыстар көбінесе өзара балағат сөздердің айтылуы, демонстративті әрекеттер (есікті тарсылдату, ыдыс-аяқты сындыру, жұдырықпен үстелді соғу), физикалық қол жұмсау арқылы қадірін түсіру, т.б. түрінде көрінеді.

Қақтығыс пен қақтығысушы тұлғалар арасында байланыс бар. Сөйтіп, қақтығыс кезінде жағымды эмоциялар сезінетін адамдар болады. Ал, кейбіреулері әр түрлі психикалық қозуды көтере алмайтындықтан, өте қатты уайымдайды. Адамның нақты мінез қасиеттері (ашу-ыза, еркелік, тез ренжу, т.б.) пайда болған келіспеушіліктерді одан әрі өршіте алады, қатынастағы үйлесімнің жойылуына әкеледі. Сондықтан, жас кезден бастап өз бойында адамдармен қарым-қатынас орнатуға көмектесетін қасиеттерді тәрбиелеу қажет.

Сенімділікпен мынаны айтуға болады, егер ерлі-зайыптылар қандай да себептерге байланысты өз мәселелерін шешуде онтайлы тәсіл таба алмаса, онда қақтығыс отбасының бұл өмірлік

циклының берілген кезені үшін табиғи және заңды болса да, шешілмейтін болып көрінеді.

Әдетте, қақтығыстар ерлі-зайыптылар үшін қиын мәселенің салдарынан пайда болады. Қақтығыстық жағдайлар отбасы дамуының әр түрлі кезеңдері үшін спецификалық болып табылады. Ерлі-зайыптылар енді ғана бір-біріне үйрене бастағанда, яғни отбасының қалыптасу кезеңінде қақтығыстың рөлі маңыздырақ болады. Нақты осы сатыда қақтығыстық жағдайлардың себептерін анықтап алған маңызды /4/.

Отбасылық келіспеушіліктер барлық отбасылар үшін табиғи құбылыс болып табылады. Өйткені, бірлесіп өмір сүру үшін индивидуалды психикалық ерекшеліктері бар, әр түрлі өмірлік тәжірибесі, түрлі көзқарастары мен қызығушылықтары бар адамдар қосылады. Сондықтан, әр алуан сұрақтарға қатысты қарама-қайшы ойлар туындауы мүмкін.

Қақтығыстардың пайда болуы адамдардың өз қажеттіліктерін қанағаттандыру ұмтылыстарымен немесе ерлі-зайыптылардың біреуінің немесе отбасы мүшелерінің қызығушылықтарын ескермей, оларды қанағаттандыру шарттарын жасаумен байланысты.

Отбасылық қақтығыстардың себептері өте көп: отбасылық өмірге деген түрлі көзқарастар; отбасылық өмірден байланысты жүзеге аспаған күтулер мен қанағаттандырылмаған қажеттіліктер; ерлі-зайыптылардың біреуінің маскүнемдігі; ерлі-зайыптылардың опасыздығы; бір-біріне дөрекі, суық қатынас; күйеуінің үй шаруасында жұбайына көмектесуден бас тартуы; тұрмыстық орныссыздық; рухани қызығушылықтар мен қажеттіліктердің әр түрлілігі; т.б.

А.И.Кочетов отбасылық қақтығыстардың негізгі жеті себепін атайды:

Некелік қатынастардың этикасын бұзу (қызғаныш, опасыздық);

Биологиялық сәйкес келмеушілік;

Ерлі-зайыптылардың айналадағы адамдармен — туыстар, таныстар, қызметтестер және т.б. — дұрыс емес өзара қатынас;

Қызығушылықтар мен қажеттіліктердің үйлеспейді;

Балаға қатысты педагогикалық көзқарастың әр түрлілігі;

Ерлі-зайыптылардың біреуінде, кей жағдайда екеуінде де тұлғалық кемшіліктердің немесе теріс қылықтардың болуы;

Ата-аналар мен балалары арасында өзара түсініспеншіліктің жоқтығы /5/. В.А.Сысенко

А.И.Кочетов атап өткен себептерді қарастырды, бірақ толығырақ және нақтырақ қарастырды:

Ерлі-зайыптылардың біреуінің сексуалды қажеттіліктерінің қанағаттанбауы;

Өзіндік «Мен»-нің маңыздылық және құндылық қажеттіліктерінің қанағаттанбауы (екінші серіктес жағынан өзіндік ар-намыс сезімінің тарылуы, оның немқұрайлы, дөрекі қатынасы, реніштер, ұрыс-керістер, орынсыз сын);

Ерлі-зайыптылардың біреуінің немесе екеуінің де жағымды эмоцияларға деген қажеттіліктерінің қанағаттанбауы (нәзіктіктің, қамқорлықтың, түсініспеншіліктің және көңіл бөлінудің жоқтығы, ерлі-зайыптылардың бір-бірінен психологиялық алшақтау, эмоционалды суыну);

Ерлі-зайыптылардың біреуінің ішімдікке алынуы, үлкен қаржылық шығындарға әкелетін құмар ойындармен қызығуы және т.б. осыған ұқсас заттарға құмарлану;

Ерлі-зайыптылардың қаржылық келіспеушіліктері (өзара бюджет сұрақтары, отбасын сақтап, асырау, оның материалдық қамтамасыз етілуіне әр қайсысының қосқан үлесі);

Өзара көмекке, өзара қолдауға деген қажеттіліктердің, серіктестікке деген қажеттіліктің қанағаттанбауы; үй шаруашылығын жүргізумен қанағаттанбау /6/.

Ерлі-зайыптылар арасындағы қақтығыстардың кең тараған себептерінің бірі — жұбайлардың біреуінің немесе екеуінің өзімшілдігі. Өзімшіл адам тек өз қажеттіліктерін ойлайды, өзіне қамқорлық етеді, жақындарының қажеттіліктері мен қызығушылықтарымен санаспайды. Отбасындағы өзімшілдік бақытты некенің ең негізгі жауы болады. Жалпы, өзімшілдіктен қорқынышты ауытқу жоқ, ол артықшылықтарды кемшіліктерге айналдырады. Өзімшіл адамның ақылы мен қабілеттері бір мақсатқа бағытталған — мансап қуу, өз-өзіне таңдану, өз қателіктерін мойындамау. Өзімшілдік пен жалқаулық — бұл паразитизм, өзімшілдік пен өтірік — бұл опасыздық, өзімшілдік пен қорқу — бұл сатқындық және т.б.. Ерлі-зайыптылардың біреуінің өзімшілдігі екеуін де бақытсыз етеді.

Отбасылық қақтығыстардың тағы бір себебі — ерлі-зайыптылардың бір-біріне жол бермеуі, көнбеуі. Бұл - өзара түсініспеншілікке, келісімділікке, отбасылық үндестікке басты кедергі болып табылады.

Ерлі-зайыптылардың екеуі де бір-біріне жол беруі керек. Бірақ бірінші болып, данасы, жол

бермеудің арты жанжалға, кей кездері ажырасуға дейін апаратын жол екенін түсінетіні көнеді.

Некедегі қанағаттану деңгейі, некедегі қактығыстық жағдайдағы жүріс-тұрыс стилімен байланысты. Қактығыстық жағдайдағы жүріс-тұрыстың бәсекелестік, серіктестік және компромисстік стильдері мен некедегі қанағаттану деңгейі арасында тығыз байланыс бар. Ал, жүріс-тұрыстың қашқақтау және бейімделу стильдері арасында байланыс жоқ.

Әрине, қактығыстарды шешуге бастама болатын бірінші әрекет бұл қактығыстың нағыз себептерін дұрыс анықтай білу болып табылады. Қактығыстың нағыз себебі қактығысушы жақтардың бірінде, не екеуінде де жасырынып тұратынын ескеру қажет. Қактығыстың нағыз себебін табу міндеті қарапайым ғана шаруа емес. Бұл ерлі-зайыптылардың психологиялық жақсы білімін талап етеді. Егер қактығыс себебі дұрыс анықталса, онда қактығыстық жағдай анық және түсінікті болады, ал кезегінде бұл жағдайда қактығысты шешудің құптауға боларлық тәсілдерін анықтау оңайға соғады.

Ерлі-зайыптылар арасындағы қактығысты реттеудің тағы бір тәсілі – психологиялық кеңес

беру, бұл отбасы жұптарына қиындық және қактығыс туғызатын кері психологиялық факторларды өзгерту жөніндегі ұсыныстарды игеру. Психологиялық кеңес беру екі сатыда өтеді: қактығыс диагностикасы және ерлі-зайыптылардың қатынасын қалпына келтіру.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. *Гребенников И.В.* Основы семейной жизни: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1991.-157с.
2. *Гребенников И.В., Ковинько Л.В.* Семейное воспитание: Краткий словарь. – М.: Политиздат, 1990.-319с.
3. *Елизаров А.Н.* Неблагополучная семья в рамках структурного подхода// Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. Журнал. – 2002. - №1. – С. 36 – 44.
4. *Елизаров А.Н.* Особенности психологического консультирования как самостоятельного метода психологической помощи // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. Журнал. – 2000. - №3. – С. 11 – 17.
5. *Елизаров А.Н.* Роль духовных ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи// Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. - №3. – С.59 – 67.
6. *Еникеева Д.* Несчастливый брак. – М.: «РИПОЛ КЛАССИК», 1998.-224с.

3. III. КАРАКУЛОВА

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СУИЦИДА

Аннотация

В данной статье рассматриваются социальные проблемы суицидального поведения, дается несколько определений суицида.

Бұл мақалада өз-өзіне қол жұмсау (суицид) мінез-құлқының әлеуметтік мәселелері қарастырылады. Өз-өзіне қол жұмсаудың (суицид) бірнеше анықтамалары беріледі.

Annotation

The article is devoted to the actual social problems and tendencies of some people's behavior to commit a suicide and there have been given some definitions of a suicide.

Ключевые слова: суицид, девиантное поведение личности, суицидальное поведение личности, дезинтегрированная семья.

Амина, симпатичная девушка, активная, целеустремленная, студентка, училась в престижном университете, было заметно желание добиться положительных результатов во что бы то ни стало. И вдруг случилось невероятное — она пыталась покончить с собой. Причиной явилась неразделенная любовь. Ее избранник, который ухаживал за ней, оказался женатым мужчиной. Она выпила несколько таблеток димедрола, предвзвешенно выцарапав на руке имя своего несостоявшегося возлюбленного.

Увы, проблема самоубийств на сегодняшний день не является исчерпанной, суициды относятся к одной из трех причин смертности во всем мире. Более того, во всем мире наблюдается неуклонное увеличение случаев самоубийств. Кризисные явления в функционировании семейно-брачного института, обусловленные общей экономической нестабильностью в стране и в мире, составляют детерминирующее начало девиаций в обществе, таких, как алкоголизм, наркомания, преступность, суицид и др.

Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) опубликовал результаты социального мониторинга в странах Восточной Европы и СНГ. Для России и Казахстана они оказались особенно неприятными. Они показали, что самый высокий уровень суицида среди молодежи в странах Восточной Европы и СНГ приходится на Россию, Казахстан и Белоруссию. За период между переписями населения 1989 и 2009 годов коэффициент самоубийств людей в возрасте от 15 до 19 лет в России вырос вдвое и составил 23,3 на 100 тыс. человек.

Второе место занимает Казахстан: здесь число самоубийств за тот же период возросло в че-

тыре раза — до 20,7 на 100 тыс. молодых людей. Тройку замыкает Белоруссия с коэффициентом 14,3: по сравнению с 1989 годом он вырос более чем в два раза. Близко к «лидерам» подходит Туркмения: с 1989-го по 2002-й г.г. самоубийств здесь стало больше вдвое (11,6 на 100 тыс. той же возрастной категории). Поскольку в последней стране с советских времен сохранились все социальные льготы и не проводилось радикальных экономических реформ, объяснять этот феномен одним только «социальным фактором» было бы упрощением. Но самое удивительное то, что, если одни страны СНГ — Россия, Казахстан и Белоруссия, по итогам исследований ЮНИСЕФ, входят в лидеры по самоубийствам, то другие республики СНГ — Армения, Азербайджан и Грузия — находятся в самом конце этого списка. На Кавказе самый низкий уровень молодежного суицида в Восточной Европе и СНГ. В Армении он составляет 0,3 тыс. на 100 тыс. человек (что в 20 раз ниже, чем в России), в Азербайджане и Грузии — всего 0,6.

В других странах СНГ картина тоже менее мрачная. По данным ЮНИСЕФ, в Киргизии коэффициент суицида за 13 лет вырос всего с 9,1 до 9,9, на Украине — до 9,1. В Узбекистане он не изменился — 7,5. А в Молдавии даже снизился — с 6 почти до 4.

Если рассматривать проблему на мировом уровне, то случаев самоубийств больше в развитых цивилизованных странах, высокий уровень самоубийств наблюдается в США, Дании, Австрии, Швейцарии и др.

Главные причины суицида, считают эксперты ЮНИСЕФ, это социально-экономические

проблемы и ухудшение отношений между родителями и детьми. У большинства подростков, совершивших самоубийства, родители не могут найти хорошую и стабильную работу, чтобы обеспечить хотя бы минимальные потребности своих детей.

Таким образом, уровень самоубийств как следствие социального неблагополучия служит одним из важнейших индикаторов социального, экономического, политического состояния общества. Одного этого достаточно, чтобы обратиться к более подробному рассмотрению актуальных на сегодняшний день проблем суицидального поведения в Казахстане.

Различное отношение к суициду сложилось в разных религиях. Одна из древнейших религий иудаизм во все периоды своего развития относился к нему крайне отрицательно. В Библии описаны два случая самоубийства: по причине надругательства и неминуемой смерти от рук врагов к суициду эти случаи являются оправданными. В последующем подобные самоубийства прощались, и траурные обряды покойников соблюдались по всем правилам.

Христианство, повторяя заветы иудаизма в отношении к самоубийству, выражает крайнюю суровость к такому поступку. Самоубийц не отпевали в церкви и не хоронили на кладбище. Хотя и здесь допускались исключения: люди, защищавшие свою честь или веру, во избежание позора могли пойти на этот шаг. Прощалось самоубийство девственницы, совершенное ради целомудрия, двое были даже канонизированы в святые: Пелагея, спасаясь от преследования солдат, вместе с матерью и сестрами бросилась в реку; Сафрония лишила себя жизни, чтобы избежать насилия со стороны императора Максения.

Самая молодая из трех религий ислам отрицает даже мысль о покушении на свою жизнь. В священной книге Коран нет прямого упоминания понятия «самоубийства». Верующий мусульманин следует своей судьбе, предназначенной ему Аллахом, обязан вынести все испытания, которые посланы ему свыше: «На все воля Аллаха!».

Самоубийство, суицид – акт умышленного лишения себя жизни, совершаемый в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания /1/. Не признается самоубийством лишение себя жизни лицом, не осознающим смысл своих действий или их последствий (невменяемые, дети в возрасте до пяти лет). В этом случае фиксируется смерть от несчастного случая.

Суицидальное поведение включает завершенное самоубийство, суицидальные попытки (покушения) и намерения (идеи). Эти формы обычно рассматриваются как стадии или же проявления одного феномена. Однако некоторые авторы относят завершенный и незавершенный суицид к различным, относительно самостоятельным явлениям, исходя, в частности, из того, что в ряде случаев покушения носят шантажный характер при отсутствии умысла на реальный уход из жизни.

Под самоубийством понимаются два разнопорядковых явления: во-первых, индивидуальный поведенческий акт, лишение себя жизни конкретным человеком; во-вторых, относительно массовое, статистически устойчивое социальное явление, заключающееся в том, что некоторое количество людей добровольно уходит из жизни. Как индивидуальный поступок самоубийство служит предметом психологии, этики, медицины; как социальное явление – предметом социологии, социальной психологии. В некоторых языках, включая английский, немецкий, русский, отсутствует дифференциация этих двух различных понятий. Поэтому лишь из контекста бывает ясно, идет ли речь о поступке человека или же о социальном феномене.

В самом широком смысле самоубийство – вид саморазрушительного, аутодеструктивного поведения (наряду с пьянством, курением, потреблением наркотиков, а также переизбытком или же мотогонками). В более узком, медико-правовом смысле самоубийство означает вид насильственной смерти с указанием ее причины. Существует множество разновидностей суицидального поведения, следовательно, и их классификаций по разным основаниям (причины, стадии, мотивы, формы, виды и др.). Например, различают насильственный способ суицида (самострелы, самоповешение, перерезание вен и др.), такой вид чаще выбирают мужчины, и ненасильственный (медикаментозное отравление или отравление различными химикатами и ядами), который не всегда приводит к летальному исходу, соответственно к нему чаще обращаются женщины.

Э. Дюркгейм, автор первого фундаментального социологического труда, посвященного самоубийствам (1897), различал их по причинам: эгоистические (как результат недостаточной интеграции общества, ослабления связей между индивидом и обществом); альтруистические (ради действительного или мнимого блага других); аномические (в кризисном обществе, находящемся в

состоянии аномии, когда старые нормы не действуют, новые отсутствуют или не усвоены населением, существует конфликт норм, “нормативный вакуум” и т.п.) /2/.

Последователь Дюркгейма М.Хальбвакс (M.Halbwachs) частично отходит от классификации учителя, предлагая различать самоубийство искупительное (самообвинение), проклинающее (протестное) и дезиллюзионное (результат разочарования, неудовлетворенности своим статусом и др.). Хальбвакс отрицает альтруистическое самоубийство, считая его самостоятельным феноменом самопожертвования /3/. Е.Шнейдман (E.Shneidman) выделяет три типа самоубийств: эготический (самопорищающая депрессия), дуалистический (следствие фрустрации, ненависти, стыда, гнева и т.п.) и «выламывающийся» (ageneratic) — результат «выпадения» из поколенческих, родственных связей, сетей /4/.

По стадиям или по определенности намерений Дорпат и Босвелл (Dorpat, Boswell) различают суицид жеста или демонстративный, противоречивое (“колеблющееся”) покушение на свою жизнь, серьезное покушение и завершенное самоубийство /4, 30/.

Л.Векштайн (L.Wekstein) приводит классификацию-перечень, насчитывающий тридцать видов суицидального поведения, включая хронический суицид лиц, имеющих алкогольные или наркотические проблемы; суицид “по небрежности” (когда суицидент игнорирует реальные факторы); рациональный суицид; психотический; экзистенциальный и др. /5, 27 — 30/.

Бэгли (Bagley) с соавторами выделяет суицид как следствие хронической депрессии; социопатический и старческий или “гандикапный”. А.Бэхлер (A.Baechler) различает самоубийство эскапистское (бегство, уход); агрессивное; жертвенное и “нелепое” (следствие самоутверждения в деятельности, сопряженной с риском гибели) /6, 77/.

Среди зарубежных исследователей социальной обусловленности личности необходимо обратить внимание на «теорию отчуждения» Э.Фромма /7/. При невозможности достичь гармонии с социальной структурой современного общества у человека может развиваться чувство одиночества, оторванности от окружающих, приводящее к невротическим способам избавления от этого чувства. Например, такие механизмы: «бегство от свободы», садизм, мазохизм, деструктивность и автоматический конформизм.

Многие авторы, занимавшиеся изучением проблемы, проявляли интерес к особенностям предсмертных записок суицидентов. Осгудом и Уолкером было выявлено, что для записок характерен более стереотипный словарь. В них чаще встречаются различного рода формально-структурные нарушения: ошибки в согласовании слов, нечеткая синтаксическая композиция, синтаксически нерелевантные повторения. Увеличивается частность слов со значением семантической безысключенности, типа «все», «ничего», «никто», «всегда», «никогда», а также слов с четкой позитивной или негативной коннотацией в речи /8/.

Необходимо обратить внимание на работу Л.И.Постоваловой, которая рассматривает социально-психологические аспекты семейной диагностики суицидентов. Воздействие семьи на потенциального суицидента носит двойственный характер: в одних случаях она является источником суицидогенных конфликтов; в других — выступает в качестве фактора, противодействующего реализации сформировавшихся у человека суицидальных тенденций. Л.И.Постовалова предлагает классификацию семей: интегрированные и дезинтегрированные, гармоничные и дисгармоничные, корпоративные и альтруистические, гибкие и консервативные, открытые и закрытые, авторитарные и демократические /9/.

Интегрированные и дезинтегрированные семьи различаются по степени включенности членов семьи в семейную группу, по их эмоциональной сплоченности. Наиболее суицидоопасна дезинтегрированная семья, в которой позиция индивида, оказывается в одиночестве перед коалицией объединившихся против него родственников, когда его принадлежность к семье номинальна — он чувствует, что от него что-то скрывают в семье, всякие попытки с его стороны включиться в жизнь семьи остаются безрезультатными.

Дисгармоничные семьи также более суицидоопасны, чем гармоничные. Они характеризуются рассогласованием целей, потребностей и мотиваций у членов семьи.

Корпоративные и альтруистические семьи отличаются между собой по тому, на какой тип общения ориентированы члены семьи. Общение между членами корпоративных семей базируется на договорных корпоративных началах. В таких семьях нет объединяющей всех идеи самоотверженности, готовности жертвовать собственными интересами во имя интересов семьи.

Альтруистические семьи выступают, по мнению Л.И.Постоваловой, мощным антисуицидальным фактором тем, что представляют собой общность, основанную на принятии ответственности каждого члена семьи за благополучие остальных. Альтруистические установки в общении оказывают сдерживающее влияние на потенциального суицидента.

Корпоративные семьи могут породить суициды. Имитация суицидальной попытки как разновидность манипулятивных игр часто практикуется в этих семьях как средство заставить других вести себя в соответствии с договором, обращенным к окружающим с целью принудить их оказать воздействие на определенное лицо.

В консервативной семье формируются суицидальные ситуации, когда семья невольно разрушает сложившуюся коммуникативную структуру под давлением внешних авторитетов в лице школы или производственного начальства. Для этого типа свойственны подростковые суициды.

Открытые и закрытые семьи различаются между собой по количеству и характеру коммуникативных связей с внешним миром. Социальные связи членов открытых семей крайне разнообразны и постоянно расширяются. Любые перестройки структуры общения, в которых индивид утрачивает значимые для него позиции, гораздо более суицидоопасны в закрытых семьях.

Авторитарные и демократические семьи различаются по характеру распределения власти в семье. Демократические относятся к разряду здоровых семей; авторитарность же, сосредоточение семейной власти в руках одного человека, рассматривается как признак семейной аномалии, поэтому такая семья наиболее суицидоопасна.

Многими зарубежными исследователями (Е.Л.Маш, С.Джонстон и др.) проводится корреляция между материнскими переживаниями жизненных стрессов и развитием личности, начиная с внутриутробного формирования ребенка. Такой ребенок наиболее подвержен проявлению отклоняющегося поведения. Здесь происходит нарушение системы отношений «родитель – ребенок», то есть ребенок манипулирует матерью, пользуясь ее психологической неустойчивостью /10/.

Таким образом, можно отметить, что не только нарушения внутри системы семейного воспитания влияют на возникновение суицидального поведения, но и система отношений «родитель –

ребенок», а именно психологические проблемы матери.

Н.Д. Кибрик, на основе проведенного исследования случаев суицида среди студентов вузов выявил, что возникновение суицидального поведения зависит от степени дезадаптации личности в учебном процессе:

1-ая степень характеризуется наличием определенных затруднений в усвоении учебного материала, сопровождающихся у студента различной степенью выраженности: нарушения сна, повышенная утомляемость, вспыльчивость, раздражительность, которые возникают в период экзаменационных сессий;

2-ой степени соответствует снижение успеваемости, появление академических задолжностей, пропуск занятий, возникновение конфликтов с администрацией института, сопровождающихся нарастанием невротических, с преобладанием эмоциональных расстройств, при этом внешне проявляется повышенная раздражимость, требование от окружающих особого отношения к себе, противопоставление себя коллективу. Эта степень характеризуется формированием суицидальных мыслей, членовредительством;

3-я степень выражается в самовольном прекращении обучения или отчислении студента из вуза в связи с неуспеваемостью, в состоянии преобладают астенические и астено-депрессивные проявления с отчетливым переживанием неудачно сложившейся жизни. Эта степень является крайне суицидоопасной /9/.

По мнению Н.Д. Кибрика, наиболее суицидоопасными являются переживания обучающихся на 1 и 2 курсе, так как для них характерна большая психологическая значимость факта обучения в институте.

На основе проведенного исследования автор выводит условия социально-психологической дезадаптации, делит их также на три группы: личностные особенности, психогенные влияния, соматогении. К личностным особенностям относятся несоответствие особенностей личности предъявляемым требованиям в процессе обучения. К психогенным влияниям – конфликты с окружающими, смерть близкого человека, при этом нарастает самообвинение, самоунижение. К соматогениям относится наличие хронической болезни организма и возникновение заболевания, депрессивных состояний, особенно во время экзаменационных сессий.

А.А. Султанов, исследуя суицидальное поведение практически здоровых лиц молодого возраста, и Н.Д. Кибрик, изучая дезадаптацию и суициды у студентов вузов, говорят о преобладании суицидальных попыток у молодежи, в частности у лиц 18–25 лет. Основными причинами суицида являются потеря одного из родителей (особенно отца), чувство одиночества, сексуальная неудовлетворенность, безответные чувства, отчаяние и разочарование, вызванные нерешенными конфликтами в личной и интимной сферах, внутри семьи и изоляцией, приводящие к реакциям «уклонения», страха и упрямства и возникновением аффекта по типу «короткого замыкания» /9/.

Таким образом, самоубийство — весьма сложный многоаспектный (философский, социальный, социологический, нравственный, юридический, религиозный, культурный, медицинский и проч.) междисциплинарный феномен. Мотивация суицидальных актов, их ближайшая непосредственная причина — это проблемы, прежде всего психологические и социально-психологические. Причины же самоубийства как

социального явления, подчиняющегося определенным закономерностям, определяют предмет развития психологических служб в Казахстане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологический словарь. Под ред. Ю.Л. Неймера. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство. — М.: Мысль, 1994.
3. Halbwachs M. Les Causes du Suicide. Paris, 1930.
4. Shneidman E. Definition of Suicide. Jason Aronson Inc., 1994.
5. Wekstein L. Handbook of Suicidology: Principles, Problems, and Practice. New York, 1979.
6. Lester D. Understanding Suicide: a Case Study Approach. New York, Inc., 1993.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 2006.
8. Носенко Н.А. Эмоциональное состояние и речь. — Киев: Вища школа, 1981.
9. Актуальные проблемы суицидологии. — М.: Б.и., 1981.
10. Mash E. and Johnston C. (1983) Parental Perception of Child Behavior Problem, Parenting Self-Esteem, and Mothers' Reported Stress in Younger and Older Hyperactive and Normal Children.// Journal of Consulting and Clinical psychology. 51. 86-100.

А.Е. МУСАЕВА

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТА В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы личностного и профессионального развития студента в новых социально-экономических условиях.

Мақалада с жаңа әлеуметтік-экономикалық шарттардағы студенттің жеке және кәсіби дамуы қарастырылады.

Annotation

The problems of personal and professional developments of student in new social and economic conditions are considered.

Ключевые слова: личность, личностно-профессиональное развитие, социальная категория.

Трансформационные процессы в современном обществе повлекли за собой значительные изменения в политике, экономике, в психологии и социальном поведении людей, формируя качественно новую, динамическую социально-психологическую систему.

Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. В то же время общество в кризисные периоды предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переобучаться, готовых к социальным контактам – общению с другими людьми.

Переходный период от одной системы общественно-экономических отношений к другой всегда связан с большими трудностями. Специфика психологических проблем современного периода определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. С одной стороны, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества, с другой – происходит болезненный процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях.

Важным является и то, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном со-

знании людей. Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Все это подготовило внедрение в общественное сознание и государственную политику нового принципа: образование – средство не столько подготовки специалистов, сколько повышения общего интеллектуального, технологического и культурного уровня общества, поддержания его способности к инновациям и прогрессу, формирования современного стиля жизни. Поэтому актуальной проблемой высшего образования является развитие личности студента и преподавателя.

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность

людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

На стадии оптимизма образование считается полезным, и на преподавателей смотрят как на добровольных распространителей культуры. В этот период профессия учителя воспринимается как нужная, и компетентность преподавателя обычно не ставится под сомнение. Возникает тенденция к расширению функций преподавателя. Помимо ответственности за развитие учебно-познавательных способностей студентов, на него может быть возложена задача социального и эмоционального воспитания. Кроме того, могут утвердиться более демократический стиль преподавания и общая ориентация на развитие личности студента.

Следовательно, периодическая смена моделей управления образованием влечет за собой и смену критериев качества работы преподавателя и приводит к увеличению доли работающих преподавателей, удовлетворяющих критериям новой модели управления образованием.

Одна из главных целей современного образования, по нашему мнению, и состоит в развитии у учащихся и студентов заинтересованности и потребности в самоизменении. Превращение студента в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию.

Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации.

Анализ основных научных подходов к изучению человека, существующих сегодня в психологической науке (системно-структурного, про-

цессуально-динамического и деятельностного), показал, что они значительно различаются между собой и в то же время взаимодополняют и взаимопологают друг друга. Они могут быть объединены в рамках личностно развивающего подхода, позволяющего понять объект и условия, механизм и движущие силы, генезис и динамику профессионального развития личности.

В личностно развивающем подходе мы выделяем три основных направления исследования профессионального развития личности: содержательное (содержание процесса профессионального развития: разработка концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности), динамическое (все временное поле профессионального развития личности с момента поступления ребенка в школу через стадию самостоятельного и осознанного выбора профессии к творческой самореализации личности) и институциональное (институт профессионального развития личности, включая тип социума, в котором функционирует «рынок профессий», образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется процесс профессионального развития).

По С.Л.Рубинштейну, проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. Предельно обобщая, можно выделить два способа существования человека. Первый из них — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом. Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни.

Психологической основой образовательных проектов и программ профессионального развития личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С.Выготского, психологической теории личности и деятельности А.Н.Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, теории развития личности ребенка Л.И.Божович, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина и других.

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как

поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития является необходимость делать выбор: ощущать свободу, с одной стороны, и ответственность за все, что происходит и произойдет, — с другой.

Весь период психологической подготовки учащихся к осознанному самостоятельному выбору профессии строится на нормах и законах психического развития человека. Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник развития должен сосредоточиться внутри личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

По мнению многих исследователей проблемы возрастной периодизации, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В.И.-Слободчиковым периодизации субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (очевидно, наиболее располагающей к саморазвитию), мы имеем дело с двумя кризисами: детства (5,5— 7,5 лет) и отрочества (11 — 14 лет). По мнению Г.Л. Цукерман, именно в начале подросткового возраста (10 — 12 лет) открывается первая, реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития. Вместе с тем мы считаем, что подготавливать этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включа-

ется в систематическую учебную деятельность, т.е. с его поступления в школу.

Современная социокультурная ситуация требует от личности профессионала больших резервов самообладания и саморегуляции. И, в частности, речь в данном случае может идти о центральном механизме саморегуляции — феномене самоэффективности как важном факторе профессионального развития.

Воспринимаемая самоэффективность — это восприятие человеком способности мобилизовать собственные мотивацию, когнитивные ресурсы, поведенческую активность, необходимые для осуществления контроля над ситуацией (событием) с целью достижения намеченных целей. Как показывают исследования А.Бандура, не достаточно обладать определенными психологическими характеристиками, обуславливающими успешность выполнения той или иной деятельности, требуется еще и твердая уверенность человека в способности реализовать их в соответствующей ситуации.

Чем раньше начнется направленное личностное и профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в современном, меняющемся мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. М., 1992.
2. Проблемы профессиональной социализации личности: Коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной. — Кемерово, 1996.
3. *Намазбаева Ж.И., Сатова А.К.* Многоуровневая психолого-педагогическое образование как условие формирования личности студента // Хабаршы. — Вестник. Серия «Психолого-педагогические науки № 1.1. — Алматы: 2000, стр 32-36.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.- 304с.
5. *Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов. М., С.-П., 1994

В. А. КУПАЛОВА, Г. С. КУПАЛОВ

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОСКВЫ

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема формирования толерантности как одна из основных компетенций будущего учителя, готовность учителя к работе в условиях социокультурного пространства Москвы. Авторы также делятся опытом организации таких инновационных, интерактивных форм образовательной деятельности будущих учителей как обсуждения, ролевые игры.

Мақалада болашақ мұғалімнің негізгі қүзiреттiлiгi ретiндегi толеранттылықты қалыптастыру, Мәскеудiң әлеуметтiк-мәдени кеңiстiгi жағдайында жұмыс iстеуге мұғалiмнiң дайындығы мәселесi қарастырылады.

Сонымен қатар авторлар талқылау, рөлдік ойындар секілді болашақ мұғалімдердің білім беру қызметінің инновациялық, интербелсенді түрлерін ұйымдастыру тәжірибесімен бөліседі.

Annotation

This article deals with the problem of the formation of tolerant awareness as one of the basic competence of a future teacher, the teacher's readiness to work under the conditions of socio-cultural area of Moscow.

The authors share their experience of organization of innovational, interactive forms of educational activities of future teachers, such as: Discussions, Role play, Educational trainings.

Ключевые слова : толерантность, тренинги, психология, ключевые компетенции, социокультурное пространство, модернизация образования.

В настоящее время в ходе реализации программы модернизации российского образования становится актуальным умение молодых людей самостоятельно добывать и обновлять знания, формировать в себе культурные ценности, значимые для профессии, личности и общества, осуществляя этот процесс непрерывно на протяжении всей жизни.

Образовательно — воспитательная деятельность студентов Московского педагогического колледжа №9 «Арбат» способствует формированию, как этого требуют новые образовательные стандарты, ключевых компетенций, то есть набора определенных профессиональных и социальных навыков, которыми учащаяся молодежь овладевает в процессе освоения выбранной профессии. В числе ключевых компетенций можно выделить социальные (организационно — деятельность, коммуникативные навыки, интеллектуальные способности), персональные (ответственность, воля, способность к рефлексии), гражданские компетенции (толерантность, историческая память, правовое сознание) и др.

Социально — профессиональную компетенцию выпускника педагогического колледжа мож-

но рассматривать как комплексное свойство достигать вполне определенного результата: понимание своих потребностей, осознание цели как желаемого результата; овладение знаниями как средством преобразования ситуации; умение практически действовать по направлению к результату, отслеживая и корректируя свои действия. По нашему, мнению именно эти качества свидетельствуют о готовности наших выпускников, будущих педагогов работать в современных образовательных учреждениях столицы.

Проблемы и перспективы развития столичного образования обусловлены особенностями социально — демографической и культурологической ситуации. Москва стареет. Сейчас «среднему» москвичу — 39 лет, а женщине — 41 год, среднестатистический житель столицы один из самых старых в России и продолжает стареть. Если в 1999 году количество детей и пенсионеров было почти одинаковым, то сейчас пенсионеров 23%, а детей — 12,4%, то есть разница почти в 2 раза. Ежегодно в городе выходят на пенсию 120 - 150 тысяч человек¹.

Для перспективы развития образования столицы важна динамика рождаемости. Она такова:

¹ Комсомольская правда, 9 сентября 2009 г.с.14

в 1995 г. среди детей, родившихся в Москве, доля детей-мигрантов составляла – 0,1%, сегодня их уже 10%.¹ Сегодня в целом по России на каждую женщину приходится 1,3 – 1,4 малыша. Прогноз на 2050 год: если темпы рождаемости и государственная социально – экономическая, демографическая политика не изменятся, то 20% населения страны будет состоять из мигрантов – мусульман, ведь 10 детей в их семьях это нормально.

По мнению ведущего научного сотрудника Центра по изучению проблем народонаселения экономического факультета МГУ Владимира Архангельского, город спасут приезжие.

Старение москвичей и большой поток мигрантов создает, с одной стороны, проблемы набора как в первый класс, так и абитуриентов в профессиональные учебные заведения. С другой стороны, наблюдается высвобождение рабочих мест преподавателей и обостряются проблемы трудоустройства выпускников вузов. Кроме того, возникает необходимость пересмотреть социально – педагогические технологии подготовки будущих педагогов, ориентируя их, в том числе и на работу с детьми-мигрантами.

Исследования показывают, что в настоящее время люди свободно перемещаются по всему земному шару, в числе мигрантов высок процент молодежи в возрасте до 30 лет, в том числе студентов. В Москве, как и в ряде других регионов, ширятся национальные диаспоры, информация распространяется с большой скоростью, и, как следствие, все очевиднее становится проблема, связанная с проявлением нетерпимости, дискомфорта, с которыми не все и не всегда умеют справляться.

В этой связи в числе актуальных задач образовательного учреждения – обучение молодого человека преодолевать этот дискомфорт путем упражнений в виде проведения образовательных тренингов для достижения навыков коммуникативности, формирования толерантного и гражданско-правового сознания на занятиях социально – экономического цикла.

Опыт работы убеждает – одна из проблем трудоустройства выпускников образовательных уч-

реждений связана с тем, что часть молодых людей инфантильны, порой ни в вуз поступить сами не могут, ни на хорошую работу устроиться, у многих из них отсутствуют целеустремленность, организованность, здоровые амбиции.

Вместе с тем надо понимать, что в Москву едут люди энергичные, сильные, хваткие, они готовы работать днем и ночью, в выходные дни и праздники, за любую зарплату потому, что надо снимать жилье, отправлять деньги на родину, воспитывать детей, утверждаться в городе надолго, навсегда. Дети мигрантов, как правило, воспитаны на этих же ценностях, они готовы к борьбе, конкуренции, у них есть опора на свою историю, культуру, религию.

Наши наблюдения позволяют говорить о том, что во многих образовательных учреждениях (детских садах, школах, колледжах) столицы высок процент детей из семей мигрантов. В этой связи перед педколлективами, прежде всего педагогических колледжей и вузов, встают следующие задачи:

- формирование толерантного отношения к детям- мигрантам;
- воспитание гражданского правосознания, любви к своему городу, стране, уважение к ее культуре, истории, традициям;
- использование социально-педагогических технологий управления процессом гражданского становления, воспитания воли, организованности;
- укрепление связей семьи, образовательного учреждения, общественных организаций, государственных структур в вопросах патриотического, трудового воспитания юношей и девушек.

Модернизация российского образования позволяет широко использовать инновационные технологии управления образовательной деятельностью студентов. По мнению авторов, управление – сложный процесс, включающий создание условий мотивации поступков молодых людей, совокупности внутренних и внешних движущих сил, побуждающих к социально значимой деятельности, достижению ожидаемого результата.

Исследования показывают, что в настоящее время деятельность лидирующих образовательных учреждений ориентирована на развитие коммуникативных навыков, самостоятельности суждений, умения работать с информацией, опыта

¹ Там же (данные пресс-секретаря Управления ЗАГС Москвы Евгении Смирновой)

проектной, научно — исследовательской, творческой деятельности.

Среди инновационных форм образования особое место занимает образовательный тренинг. Привычным представляется использование тренинга в педагогике, психологии. По нашему мнению, тренинговая работа на занятиях социально-экономического цикла решает те же задачи развития личности молодого человека: вырабатывает различные умения, навыки, активизирует познавательную деятельность, снимает стресс.

Как показывает опыт работы, в числе условий, которые повышают эффективность аудиторной и внеаудиторной образовательно — воспитательной деятельности можно выделить социально-педагогические технологии, основанные на принципах сотрудничества, содружества, сотворчества педагогов и студентов. Мы предлагаем такой тип проектирования учебного процесса, при котором:

- основной акцент делается на организации различных видов активной групповой и индивидуальной образовательной деятельности студентов;

- преподаватель выступает в роли менеджера обучения, а не только передатчика учебной информации;

- информация используется как средство освоения деятельности, а не как цель обучения.

При выборе активных форм обучения необходимо учитывать то, что научиться что-либо делать можно только в процессе деятельности, а истина, как известно, проверяется на практике. Активность при подготовке современного специалиста опирается не только на восприятие, память, внимание, но, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение, то есть новые формы, которые получили название активных. К ним относятся деловые и ролевые игры, анализ проблемных ситуаций, «мозговой штурм», дискуссия и др.

Наш опыт проведения деловых и ролевых игр показывает, что они способствуют активизации студентов, повышают их заинтересованность, выявляют неформального лидера, учат работать в группах, слушать, принимать решение, отстаивать свою позицию. Например, ролевая игра «Обитаемый остров» на занятиях по обществознанию не только расширяет представления обучающихся о различных традициях, верованиях, ценностях, например, островитян и переселенцев из Европы XVI века, но и дает возможность, исключая агрессию и враждебность, найти способы ведения диалога, совместного проживания и сотрудничества пред-

ставителей разных культур.

В условиях игры будущие педагоги приобретают качество поступков, формирующих социальные черты, навыки решать общие проблемы, слушать других людей, работать в команде, а также отстаивать свою точку зрения.

Мотивация, интерес и эмоциональный статус участников образовательного тренинга обуславливается широкими возможностями для диалогического общения на проблемно представленном материале игры и тем самым способствует формированию профессионального творческого мышления и толерантного сознания учащейся молодежи.

Толерантное сознание формируется и на занятиях по культурологии, истории религии за счет подготовки студентами рефератов и сообщений о традициях, обычаях, верованиях, истории народов, проживающих в России и Москве. Студенты выпускных групп, которые на педагогической практике проводят уроки в 1-4 классах по курсу «Окружающий мир» в базовых школах, вместе с преподавателями социально-экономических дисциплин колледжа готовят методические пособия для учителей начальной школы, работающих в классах, где есть дети из семей мигрантов. В ходе отбора материала для сборника юноши и девушки учатся работать с текстом, отбирать и систематизировать информацию, готовить презентации. Кроме того, студенты расширяют свои представления об этническом составе россиян, о многообразии культур, религиозном мировоззрении различных национальностей. Все это повышает готовность будущих педагогов работать в условиях социокультурного пространства столицы.

Современное общество допускает плюрализм мнений в различных областях нашей жизни, поэтому выпускнику образовательного учреждения нужны дидактические знания и практическое умение дискутировать, выступать кратко, ясно выражать свои мысли, общаться с оппонентами. Для решения данной задачи стало очевидным и необходимым проводить уроки-дискуссии, круглые столы, пресс-конференции.

Например, на занятиях по основам права предлагается квест-урок, на котором команды студентов моделируют коллективную деятельность от лица членов Правительства, работников образовательных учреждений, родителей в выборе форм и методов гражданского образования и патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

ста, учащейся молодежи, а также предлагают способы координации этой деятельности с целью повышения ее эффективности. В ходе представления своих программ студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы, брать на себя ответственность за их реализацию. Дискуссия требует аргументации, поэтому студенты тщательно готовятся, читают документы, исследуют имеющуюся практику работы.

Другой пример: при изучении темы «Права и обязанности ребенка» проводится практикум, в ходе которого студенты решают проблемные ситуации, моделируют решение возможных конфликтов между детьми, родителями, учителями в семье, общественных местах, образовательном учреждении. На наш взгляд, подобные образовательные технологии позволяют учащейся молодежи интегрировать знания в области права, социологии, педагогического менеджмента, а также педагогики, психологии и т.д., обнаружить, раскрыть, оценить свои личностные и профессиональные качества, применить навыки разрешения конфликтных ситуаций, принятия управленческих решений.

Важно заметить, что технология организации дискуссии требует создания доброжелательной обстановки, корректности, стремления каждого участника не только высказать свое суждение, но и вникнуть в суть высказываний и аргументации оппонентов, а это, в свою очередь, требует готовности к сотрудничеству преподавателей и студентов.

Не остается неизменной лекция как форма обучения и как форма общения на занятиях. Она активно заимствует отдельные элементы новых методик и социально-педагогических технологий, выступая своеобразной отправной точкой в целостной цепочке обучения. Лекция-диалог, эвристические беседы в числе интерактивных методик ориентируют будущих педагогов на приобретение необходимого опыта позитивного общения с другими людьми, помогают избежать конфликтных ситуаций или находить варианты их цивилизованного разрешения.

Сегодня усилия преподавателя должны быть, на наш взгляд, сосредоточены на организации активного общения внутри аудитории студентов. Лекцию следует подавать проблемно, чтобы студенты имели возможность вступать в дискуссию, во взаимодействии и общении высказывать свою точку зрения. Например, на занятиях по основам социологии при обсуждении культурологи-

ческих аспектов развития общества, будущие педагоги находятся в социально активной позиции, высказывают свою точку зрения, задают вопросы, спорят, дают оценку определенным событиям нашей действительности. Эти действия уже являются социальными поступками, предполагающими смелость, меру ответственности. Подобные занятия требуют совместного творчества как со стороны преподавателя, так и стороны студента. На наш взгляд, именно такой подход к организации образовательной деятельности развивает гражданские и профессиональные компетенции будущих педагогов, формирует толерантное сознание.

Одним из элементов формирования толерантного сознания у молодежи является подготовка социальных проектов и слайд-презентаций с их дальнейшей защитой перед студентами учебной группы. Например, готовясь к теме «Мораль и право», студенты представляют проекты на тему «Социальная реклама», которые ориентируют на здоровый образ жизни, выявляют социальные проблемы молодежи, образно показывают последствия наркомании, алкоголизма, курения и т.д.

К числу технологий, способствующих формированию правовой культуры как компонента толерантного сознания, можно отнести проведение круглых столов, научно – практических конференций. Например, на круглый стол «Права и обязанности граждан РФ» готовятся выступления по «Декларации прав ребенка» и «Конвенции о правах человека», о правах ребенка в семье, в образовательных учреждениях, материал о правовой ответственности подростков. С целью проверки гражданско-правовых знаний и уровня гражданского образования юношей и девушек проводится дидактическая игра «Дай совет», в ходе которой команды студентов обмениваются «сценариями» решения проблемных ситуаций.

Подобная практика урочной и внеурочной деятельности позволяет формировать толерантное сознание будущего педагога в рамках гражданского образования, определять четкую практическую направленность образовательно-воспитательной системы учебного заведения, интегрировать учебные курсы, увязывать науку и практику жизни, с личным опытом студентов.

Опробованная нами методика позволяет приобщить студентов к наиболее актуальным проблемам человека в современном обществе, помочь успешной социализации юношей и девушек. Практика работы показывает целесообразность

активного использования на занятиях анализа типичных ситуаций и определения путей позитивного их разрешения, организации образовательной деятельности студентов в малых группах, что помогает накоплению опыта общения, коллективной разработке социально значимых проектов.

Таким образом, интерактивные социально — педагогические технологии, используемые на занятиях социально—экономического цикла, способствуют формированию базовых компетенций специалистов образования, а также толерантного сознания, коммуникативных навыков, гражданского правосознания, позволяют в будущем успешно работать в постоянно меняющемся социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коновалова М.П. Основные идеи и принципы толерантности при формировании личности ребенка./ М.П.

Коновалова //Отечество. Журнал соц. работы.-2006. -№4 -с.56.

2. Купалова В.А. Формирование толерантности на занятиях социально-экономического цикла.//Диалог культур в современном образовательном пространстве. Материалы международной научно-практической конференции (заочной)- Ульяновск: Издательство «Корпорация технологий продвижения», 2007.

3. Мясникова Е.Ю. Можно ли научить пониманию?// Преподавание истории и обществознания в школе — научно-методический ж-л, №2, 2009, с. 36

4. Сергейчик С.И. Парадоксальные аспекты гражданской социализации молодежи в условиях модернизации российского общества// Гражданство и право.- 2006. - №3.

5. Тихонов А.Р. Российское общество как новая реальность и метапроект отечественной социологии.//СОЦИС.-2009.-№12, с.16

6. Элиасберг Н.И. Формирование толерантности школьника в системе гражданско-правового образования.//Преподавание истории и обществознания в школе — научно-методический ж-л, №2, 2009, с.56

Педагогика, психология және білім беру тарихы — История педагогики, психологии и образования

Г.Т. ХАЙРУЛЛИН, Т.Г. БОРТКО

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ СОВЕТСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Аннотация

Проведен анализ трудов исследователей советского периода по проблемам социализации личности. Полученные данные являются основой для характеристики процесса социализации личности учащегося общеобразовательной школы.

Мақалада жеке тұлғаны өлеуметтендіру проблемасы карастырылған және Совет кезеңіндегі ғылыми-зерттеу жұмыстарына талдау жасалынған. Алынған мәліметтер жалпы білім беру мектебінің оқушысы тұлғасын өлеуметтендірудің негізі болып саналады.

Annotation

The analysis of research works of the period of Soviet Union are done on the problems of socialization of persons. These results are the basis for characteristics of the process of socialization of personality of pupils at comprehensive school.

Ключевые слова: личность, социализация, общественные отношения, направленность личности, нормативная регуляция, институт социализации.

Советская школа исследований проблем личности и ее социализации восходит к трудам В.М.Бехтерева. В центре его научных интересов стоял вопрос о человеке, об отношениях человека с окружающим миром, в том числе социальным. «В связи с личной сферой органического характера развивается личная сфера социального характера, лежащая в основе нравственных и социальных отношений между людьми. Последняя является дальнейшим развитием основного ядра невропсихики, которое, возвышаясь до оценки социальных отношений, приводит к образованию личности как самобытной психической особи в социальной жизни народов», — писал В.М.Бехтерев /1/.

В числе факторов, влияющих на развитие личности, В.М.Бехтерев указывал: природу организма, биологический фактор, неблагоприятные экономические условия, отсутствие общественной деятельности, правильное воспитание и обучение. Таким образом, указана роль социализирующих факторов (экономические условия, воспитание и обучение, общественная деятельность) в процессе развития личности. Подчеркнуто, что «правильно организованная общественная деятельность на началах самоуправления и свободно избранного представительства есть лучшая школа для окончательного развития и воспитания личности ...»/1/.

Выдающийся педагог П.П. Блонский одним из первых поставил вопрос о необходимости анализа социальной среды при характеристике индивида. «Социальность» рассматривалась им как особая деятельность человека, связанная с другими людьми.

А.Ф.Лазурский и С.Л.Франк ввели понятие о двух взаимосвязанных частях (внутренней и внешней) психики человека. Было выявлено, что содержание внешних проявлений «определяется отношением личности к внешним объектам, к среде, причем понятие среды или объектов берется в самом широком смысле» /2/.

В.Н.Мясищев подчеркивал интегральность понятия «личность», характеризующегося системой отношений человека к окружающей действительности. Главным в этой системе является отношение к людям, которое трактуется как сила «и потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания и потребности» /1/. Отношения составляют существо человека как личности. Система отношений, присущая личности, является регулятором ее социализации, т.к. определяет ее социальную сущность и способствует становлению индивида как социального существа. Общественные отношения, — считает В.Н.Мясищев, — формируют личность как систему отношений и определяют ее содержание, структуру и форму.

В изучении проблемы социализации личности следует остановиться на понятии «направленность личности». Направленность может быть оценена как отношение того, какие материальные и духовные ценности личность получает и берет от общества, к тому, что она дает ему, что вносит в его развитие. Короче говоря, направленность определяет направление вектора социализации личности. Направленность формируется в процессе развития личности в системе общественных отношений. От направленности личности зависит, как данная личность участвует в тех или иных социальных процессах – содействует ли их развитию, противодействует и тормозит ли, или уклоняется от участия в них. Стало быть, направленность указывает на уровень готовности личности к реализации целей самоопределения и самоактуализации, в чем проявляется ее социализированность.

Исходным моментом свойств личности Б.Г. Ананьев считал ее статус в обществе, т.е. экономические, политические, правовые, идеологические и т.п. положения в обществе. Одновременно указывалось и на статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. Он обращал внимание на тесное взаимодействие основных сторон личности, к которым были отнесены: уровень подготовленности и опыт личности, социально обусловленные качества личности и т.д. Доминирующее влияние остается за социальной стороной личности – ее мировоззрением и направленностью, потребностями и интересами, идеалами и стремлениями, моральными и эстетическими качествами. Совокупность таких качеств составляет характер как систему свойств личности, ее субъективных отношений к обществу, другим людям, деятельности, к самому себе, которые реализуются в общественном поведении и закреплены в образе жизни человека /1/.

Таким образом, личность понимается как общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Поэтому в характеристике личности наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития. Значит, социализация личности включает в себя формирование и развитие личности, которые определяются совокупностью условий социального существования человека в данную историческую эпоху.

Процесс социализации Л.И. Анцыферова рассматривает через ее включение в систему общественных отношений /3/. Эффективность такого включения связана с умениями индивида включаться в жизнедеятельность социальной

группы, строить межличностные отношения, адекватно оценивать ценностно-смысловые отношения и т.д. Недостаточно сформированные умения, являющиеся результатом слабой воспитательной работы, могут вызвать у школьника чувство чуждости окружающего мира. По мере развития человек приобретает больше возможностей в построении своих взаимоотношений с окружающим миром. При этом важнейшей характеристикой личности становится понимание человеком самого себя как источника активности, способного в определенных пределах осуществлять изменения окружающего мира и самого себя. Л.И. Анцыферова рассматривает следующие три уровня развития личности в социализации.

1) Субъект недостаточно адекватно осознает свои истинные побуждения, не учитывает качество и степень своего воздействия на ситуацию. Этим самым индивид снижает эффективность собственных действий, неудовлетворительные результаты которых переживаются им неадекватно, как злая воля окружающих. Качества субъекта при этом проявляются через акты целеполагания и через действия по преодолению трудностей на пути достижения своих целей.

2) Личность выступает как субъект, сознательно соотносящий цели и мотивы действий, стремящийся предусмотреть прямые и косвенные результаты собственных действий, способный к переделке стихийно сложившихся психических свойств, к произвольному понижению или повышению значимости своих целей, а также к адекватному соотношению собственных возможностей с социальными задачами и требованиями деятельности.

3) Личность становится субъектом своего жизненного пути, который она сознательно измеряет масштабами исторического времени своей эпохи. На этом, высшем, уровне развития личности в социализации на первый план вступают значимые качества индивидуальности. При этом личность обладает наибольшей степенью свободы – свободы выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия развития общества. Поиск и выявление общественно значимого способа разрешить подобные противоречия приводит также к преобразованию собственной жизненной социализирующей ситуации.

К.А. Абульханова-Славская выявила, что ценностное отношение к жизни или переживание ее ценности проявляется в мотиве успеть воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, человечески ценном, общественно значимом /4/.

Эта основная потребность развития личнос-

ти проявляется в выражении трех направлений стремлений личности: в стремлении расширить границы своего индивидуального бытия и своей конечности; в стремлении объективировать себя в формах, неподвластных течению времени (в формах объективных, результативно-статичных); в стремлении сделать свою жизнь более интересной в настоящем. Следовательно, уровень социализации личности отражается в образе и стиле ее жизни, в жизненных целях, планах и перспективах, в установках и т.п. Поэтому и процесс профессионального становления личности является социальным процессом.

С указанной точки зрения усматривается непосредственная связь профессиональной ориентации и трудовой подготовки школьника с его социализацией. В исследованиях П.Р.Атутова, С.Я.Батышева, Е.А.Климова, В.Ф.Сахарова и многих других были выявлены общие научно-методические основы профессиональной ориентации и трудового воспитания учащихся. Результаты этих исследований стали основой практико-ориентированной концепции социализации личности школьника. Были разработаны вопросы формирования умений и навыков, интереса и системы отношений, определены виды и формы трудового обучения, воспитания, общественно-полезного труда и профориентации, выявлены проблемы формирования конкретных трудовых и профессиональных навыков как готовности к трудовой деятельности и профессиональной социализации личности.

Исследование проблем формирования и становления личности непосредственно подводит к проблеме ее социализации. Б.И.Додонов изучал проблемы, связанные с эмоциональной сферой личности, эмоциональной регуляцией поведения и деятельности, создал оригинальную концепцию эмоциональной направленности личности. Он выделяет три содержательные характеристики личности, которые могут влиять на способ её общественного бытия и социализации: общественный статус, социально значимые физические особенности и психологический склад. Таким образом, социальный статус характеризует личность как компонент, зависимый от общества, а психологический склад и физические особенности принадлежат личности как относительно самостоятельной системе, способной к определенному выбору доступных для нее общественных ролей и индивидуально-своеобразному их исполнению /1/.

А.А.Реан определял социализацию как процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта; процесс социализации, по его мнению, неразрывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Он указывает, что человек, будучи частью социума, приобретает определенный субъективный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. Вместе с тем «социализация не может рассматриваться как механическое отражение непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта...Усвоение этого опыта субъективно: восприятие одних и тех же социальных ситуаций может быть различным...Разные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт» /5/. Социализация может носить как регулируемый, целенаправленный, так и нерегулируемый, стихийный характер. В процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом. Таким образом, социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности.

По мнению А.Л.Леонтьева, личность создается объективными обстоятельствами через его деятельность, в которой отражается его отношение к миру: 1) богатство связей индивида с миром; 2) степень иерархизированности деятельностей, их мотивов; 3) общий тип строения личности. Структура личности характеризуется соотношением разных систем сложившихся жизненных отношений, порождающих борьбу между ними, что приводит к проблеме самосознания личности — к проблеме высокого жизненного значения человеческого «Я».

Понятие самосознания личности приводит к другому понятию, а именно к «личностной зрелости человека». П.М.Якобсон считал последнее общественно-историческим феноменом, поскольку понятие зрелости в разных общественных условиях имеет различное содержание. Под зрелостью личности он понимает социальную зрелость, которая выражается в адекватности понимания человеком своего места в обществе, его мировоззрением и отношением к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и труду. Социальная зрелость включает в

себя: гражданскую, т.е. осознание своего долга перед Родиной, народом, обществом, ответственность за свой труд; идейно-политическую; моральную – понимание, принятие и реализацию норм морали, наличие развитой совести, готовность действовать в соответствии с установленными нормами отношений людей друг к другу, способность любить и чувствовать ответственность в любви, в построении семьи и её будущего; эстетическую – способность воспринимать прекрасное в его проявлениях или формах: в быту, искусстве, природе /6/.

В трудах советских исследователей проблем социализации личности особое значение приобретает понятие «нормативная регуляция», которое может быть определено как особый общественный механизм регуляции поведения людей в ситуации свободного выбора между своими узко индивидуальными интересами и интересами более широкого общественного окружения. О.Г.Дробницкий выделяет два основных вида регуляции: обычно-традиционную и морально-нравственную. Эти виды различаются содержанием функциональных компонентов, к которым относятся: критерии оценки поведения людей в соответствующих ситуациях; инстанции, производящие такую оценку; санкции, налагаемые при несоответствии поведения критериям.

В рамках обычно-традиционной регуляции критерием являются наличные нормы, соблюдаемые данной общностью; инстанцией – другие члены общности; санкции налагаются другими людьми и носят внешний характер. При этом, если логика самих норм гарантирует внешний контроль за их соблюдением, полноценное функционирование последних возможно без внутреннего принятия их индивидом.

Морально-нравственная регуляция отличается тем, что в функции критериев выступают обобщенные этические принципы из сферы должного и ценного. Человек сам должен участвовать в этической оценке своих поступков, т.е. стать инстанцией, дающей этическую квалификацию его действий. Санкции налагаются им самим и носят внутренний характер. В силу этого различения осуществление того или иного вида нормативной регуляции предъявляет разные требования к индивиду и его активности. Морально-нравственная регуляция призвана обеспечить выбор этически правильного поступка в ситуации альтернативы между своими узколичными интересами и интересами других людей в отсут-

ствии внешнего контроля. Факт принятия личностью условий среды является обязательным для социализации личности. Если принятия не состоялось, то желаемое поведение при прекращении действия фиксированных условий (контроль за их соблюдением) нарушается и не становится нормой личностной саморегуляции поведения.

Принятие тех или иных норм способствует эффективному разрешению конфликтов. Советскими исследователями было установлено, что использование нормативных способов разрешения конфликтов определяется двумя условиями.

1) структурой конфликта, выраженной в количественном соотношении участников на его разных полюсах. Нормативное разрешение конфликта наблюдается, когда на одном из полюсов имеется явное количественное превосходство. Нормы используются детьми преимущественно в группах, а в диадах конфликт разрешается путем непосредственного давления партнеров друг на друга.

2) степенью отказа от своих личных притязаний: устанавливая некоторые нормы, в определенной степени приемлемые для всех участников, все получают возможность частично реализовать свое желание выполнить её.

При наличии второго условия конфликт разрешается нормативно, даже если в нем участвуют всего два участника, т.е. независимо от его структуры. Реализация данного условия способствует подчинению индивида установленным нормам и их использованию. Этот факт был подтвержден в экспериментальных исследованиях со школьниками. Было выявлено, что, такая норма, как очередность, охотно и широко применяется уже в 1 классе. В то же время такие нормы, как жребий и подчинение большинству, требующие от части детей полного отказа от своих первоначальных желаний, представляют трудность и для более старших школьников.

Таким образом, особенностью этого вида нормативной регуляции является то, что нормы выступают в качестве средств, а их соблюдение – в качестве способов преодоления и предотвращения конфликтов, т.е. выполняют чисто инструментальную функцию в организации и последующем осуществлении совместной деятельности. Отличительной чертой самих норм является то, что они вообще могут соблюдаться только в контексте группового взаимодействия, вне которого их соблюдение фактически невозможно.

А.А.Бодалев считал, что «отношения человека к разным сторонам действительности составляют сущность его личности, однако их содержание задается обществом, к которому принадлежит человек и которое оказывается для него субъективно значимым» /7/. Однако внутренний или субъективный мир личности составляют представления о мире и о себе, переживания различных событий, отношение к самому себе, самоконтроль и саморегуляция, жизненные цели и планы, социальное пространство, в которое включена личность, её активность, деятельность и общение, где проявляется внутренняя жизнь личности. Все эти параметры определяют направление и основной результат процесса социализации учащихся общеобразовательных школ, т.е. готовность к реализации целей жизненного самоопределения

Совокупность основных отношений к миру, к другим людям, к деятельности, к самому себе, задаваемых динамическими смысловыми системами, образует свойственную человеку нравственную позицию. Такая позиция особенно прочна, когда она становится сознательной, т.е. когда появляются личностные ценности, закрепляющие единство и самождество личности в значительных отрезках времени, надолго определяя главные её характеристики, её стержень, её мораль. Освоение учебной деятельности означает овладение индивидом основными структурными компонентами деятельности: потребностями и мотивами, целями и условиями их достижения, действиями и операциями. Все это характеризует социализированность личности, под которой можно понимать степень принятия личностью условий среды или внутренние переживания личности по поводу фиксированных условий социума.

Общие смысловые образования (личностные ценности) исследовал Б.С.Братусь /8/. Указанные образования исследователь считал основными образующими единицами сознания личности, которые определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Специфическими функциями смысловых образований, как основных конституирующих единиц сознания личности, он считал следующие:

1) создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из сегодняшней ситуации. Это будущее присутствует, как необходимое условие и как

механизм развития, в каждый момент, опосредуя собой настоящее;

2) любая деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны её успешности в достижении целей и со стороны её нравственной оценки. Например, честность, как смысловое образование, – это определенный общий принцип соотношения мотивов, целей и средств жизни, реализуемый в каждой новой конкретной ситуации.

Рассмотрение личности как способа, орудия формирования отношений к родовой человеческой сущности, к другому человеку (как самоценности на одном полюсе, как вещи – на другом) и является, по мнению данного исследователя, общим критерием, отделяющим в смыслообразовании личностное от неличностного. По данному критерию было выделено четыре уровня.

Нулевой – собственно прагматические, ситуационные смыслы, определяемые самой предметной логикой достижения цели в данных конкретных условиях.

Первый – эгоцентрический, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.д. При этом все остальные люди ставятся в зависимость от этих отношений, рассматриваются как помогающие (удобные, «хорошие») либо как препятствующие («плохие», враги) их осуществлению.

Второй – группоцентрический – определяющим смысловым моментом отношения к действительности становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит её выше себя в своих интересах и устремлениях.

Третий – просоциальный – коллективистские, общественные и общечеловеческие смысловые ориентации, которые характеризуются внутренней смысловой устремленностью человека на создание результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим, даже лично ему незнакомым, «чужим», «дальним» людям, обществу, человечеству в целом.

Перечисленные уровни смысловой сферы составляют вертикаль, ординату сетки смысловых отношений, но степень присвоения их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная) составляют горизонталь этой сетки. В каждом конкретном случае можно выделить ведущий для данной смысловой сферы уровень, характер его связей со смысловыми образованиями, степень его внутренней устойчивости и т.п.

Вместе с тем этические и нравственные нормы, которые усваиваются личностью в процессе социального взаимодействия, оказывают направляющее воздействие на развитие, становление и социализацию личности. Поэтому рассмотрение сложного процесса социализации личности необходимо проводить в русле нравственно-этической концепции.

В.С.Выготский рассматривал проблему вхождения личности в социум (социализации). Он подчеркивал, что в реальной жизни люди поддерживают свое существование путем приспособления природы к своим потребностям в процессе труда. «Производство человека отличается коллективным характером и всегда нуждается в организации общественных сил как предварительном моменте для своего возникновения» /1/.

Относительно социального поведения индивида Л.С.Выготский заключает, что никаких неизменных и общеобязательных законов человеческого поведения в обществе нет. Общественное поведение человека определяется поведением его класса, и каждый человек непременно есть человек того или другого класса. Классовая структура общества определяет собой позицию, которую человек занимает в организованном общественном труде. Следовательно, классовая принадлежность определяет культурную и природную установку личности в среде, а поведение индивидуума есть производная поведения соответствующего класса, влияющая на процесс социализации личности.

Среда является неким «фактором», непосредственно детерминирующим поведение личности, – она представляет собой условие осуществления деятельности человека и источник развития личности, без которого невозможен сложный процесс строительства личности. Материалом для этого процесса служат конкретные общественные отношения, которые застает индивид, появляясь на свет. Все эти обстоятельства, выпадающие на долю индивида, сами по себе выступают как «безличные» предпосылки развития и социализации личности. «Личность – понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке, она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому есть понятие историческое, охватывает единство поведения» /9/.

А.Г.Асмолов определяет социально-исторический образ жизни как источник развития личности в системе общественных отношений. Ука-

занный образ жизни исследователь характеризует как совокупность типичных для данного общества, социальной группы или индивида видов жизнедеятельности, которые берутся в единстве с условиями жизни данной общности или индивида. Для педагогической теории социализации личности имеет значение утверждение А.Г.Асмолова о том, что социальное пространство, предметная действительность, в которой существуют на данном интервале исторического времени различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые коллективы), большие и малые социальные группы, создают в окружающем человека мире особое социальное измерение. Следовательно, преобразуя деятельность, развертывающуюся по социальному «сценарию», выбирая различные социальные позиции в ходе жизненного пути, личность заявляет о себе как об индивидуальности, становится более активным творцом общественного процесса, т.е. социализируется.

В.А.Ядов разработал диспозиционную теорию социализации, которая объясняет поведение личности в группах и сообществах. Разработанное и охарактеризованное им понятие «идентификация с группой» (общностью) отражает влияние коллективного поведения личности на процесс её социализации. В.А.Ядов указывает, что социальное поведение личности определяется уровнем активированных диспозиций, т.е. переживанием и осмыслением своей принадлежности к данной общности в ситуации, предполагающей выбор социального действия. «Стремление индивида идентифицировать себя с тем или иным сообществом возникает при разрушении традиционного уклада, где потребность самоопределения в системе социальных взаимосвязей не актуализирована. Групповой (социальный) статус индивида задан жесткими критериями его принадлежности к общине, сословию, а также половозрастными функциями. Ответ на вопрос, какие группы и общности человек признает «своими», а какие – частично близкими или враждебными, становится принципиально важным для понимания социальных отношений» /10/.

Таким образом, в трудах исследователей советского периода значительное внимание уделялось проблеме социализации личности. Было установлено, что социальная идентификация обусловлена глубинной потребностью личности в признании со стороны других, в групповой защите, но также в самореализации, ожиданием позитивной оценки со стороны «своих» – рефе-

рентных групп и общностей. Человек испытывает глубокую потребность быть причастным к сообществам себе подобным. Кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддержанию самоуважения. Идентификация с ближайшим окружением в семье, с друзьями, с коллегами выдвигается сегодня на первый план – доминирующую роль играют контактные группы. За пределами этого узкого круга повседневности социальное пространство формируется на основе стереотипов и образов, а также контрастных установок. С их помощью человек пытается упростить схемы взаимосвязей в неустойчивом социальном мире. Необходимую для этого эмоционально насыщенную информацию он получает из среды повседневного общения и по каналам массовой коммуникации.

Указанные теоретические выводы могут стать базой дальнейших исследований и могут найти непосредственное применение на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб, 2000.-480 с.
2. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997.
3. Человек в системе наук. – М., 1989.460с.
4. Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М., 1990.
5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб, 1999
6. Яковсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал, 1981, №4.
7. Бодалев А.А. Основы социально-психологической теории. – М., 1995.
8. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
10. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал, 1994, №1.

Н.С. ШАДРИН

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ИНДИВИД», «СУБЪЕКТ», «ЛИЧНОСТЬ» И «ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ» В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация

В статье анализируется соотношение понятий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность». Особое значение придается различию уровней «субъекта» и «личности».

Мақалада «индивид», «субъект», «жеке тұлға» және «индивидуалдық» ұғымдарының ара қатынасы талданады. «Субъект» және «жеке тұлға» деңгейлерінің айырмашылықтарына ерекше мән беріледі.

Annotation

The article gives the analysis of correlation of notions “individual”, “subject”, “personality” and “individuality.” The main importance is given to the difference of levels of “subject” and “personality”.

Ключевые слова: антропология, индивид, субъект, личность, индивидуальность.

Реформа социально-гуманитарного образования невозможна без его целенаправленной гуманизации, в силу чего была бы бесполезной опора современных педагогов на антропологическую традицию в психологии и педагогике как в понимании самой проблемы человека, так и различных уровней его анализа, таких, как индивид, личность, индивидуальность и т.д. Представителя-

ми *антропологического направления* в психологии, педагогике и философии являются Людвиг Фейербах, К. Д. Ушинский, Макс Шелер, Арнольд Гелен, Хельмут Плессенр, Отто Больнов, Б. Г. Ананьев /1/, Н. А. Логинова (Казахстан) /2/, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев /3/ и др. Несомненно наличие элементов антропологического подхода и в творчестве Абая, сформировавших-

ся у него в период, когда антропология на Западе акцентировала духовную сущность человека, его ценностную сферу и т.д.

С точки зрения антропологической традиции, полагающей, что всякая психология есть **психология человека** (*antropos* — по-гречески «человек»), выделяются пять основных уровней анализа человека и его психики.

1) Человек как *индивид*. Индивид — это человек, взятый со стороны особой целостности его *организма*, включающего в себя взаимосвязанную совокупность физиологических систем, таких как дыхание, кровообращение, пищеварение, мышечная система, нервная система и т.д. Качества индивида даны человеку от рождения, хотя и развиваются по мере приобретения им опыта («усложненный индивид», по А.Н. Леонтьеву).

2) Человек как *субъект*. Человек как субъект — это носитель различных форм *активности, деятельности* (как внешней, практической, так и внутренней, психической). Так, он является субъектом труда, творчества, общения, мыслительной деятельности, субъектом восприятия и т.д.

3) Человек как *личность*. Личность — это человек как *социальное* существо, существо, **интегрированное в своем индивидуальном, деятельном существовании в социум** и способное выполнять в обществе какие-то функции. Иногда дается расширенное понимание личности, когда она понимается не только как субъект общественных отношений, но и как активный субъект деятельности, сознания, самосознания, общения. Мы не исключаем, что здесь происходит некая абсолютизация и «гипостазирование» *субъектного* начала в понимании природы личности. Личность — это все же не субъект, а именно личность, общественное «лицо».

4) Человек как *индивидуальность*. Это совокупность неповторимых черт и особенностей, присущих только данному человеку и отличающих его от других людей. Индивидуальность человека психологически проявляется в первую очередь в его характере, темпераменте, способностях. Однако индивидуальный аспект имеют практически все психические процессы человека (эмоции, память, воображение, мышление и т.д.).

5) Человек как *Универсальность*. Согласно В.И. Слободчикову, человек — это часть Универсума, космоса, Вселенной и может осознанно воспринимать себя в этом качестве, достигая уровня «бытия-в-мире». Хотя, конечно, человек нередко живет и действует лишь в своем ограни-

ченном мире, связанном с ближайшим окружением, и отгорожен (отчужден) в своих устремлениях от более широкого мира общественной практики, от социального бытия и его проблем. Поэтому «тождество индивида и Универсума», о котором говорит Слободчиков, достигается лишь поэтапно, в процессе духовного развития индивида и человеческого сообщества /3/.

Понятия «индивид», «субъект», «личность» и т.д. выражают лишь различные формы (или уровни) проявления «человеческих сущностных сил» и потенциалов. Но лишь при реализации *общественных отношений и связей* между людьми (на личностном уровне активности!), эти «сущностные силы» индивидов проявляются в своем реальном «действии» (как бы сказал Маркс, в «своей действительности») и «состыковке» друг с другом. В то же время при определенных вариантах интеграции личности в социум возможно подчинение мотивационных «сил» поведения индивида (как части «человеческих сущностных сил»!) не задачам сколько-нибудь свободного его развития, а *внешним* требованиям социума как условиям воспроизводства индивидуального существования в его материальных основах. По сути дела это и означает *отчуждение* личности, которое предстает как отрицательное, требующее преодоления явление при любых *гуманистических установках* в педагогическом и психотерапевтическом процессе.

Попытаемся теперь определенным образом соотнести понятия «индивид», «субъект», «личность» и т.д., в целом охарактеризованные выше. На индивидуальном уровне человека мы имеем слои или уровень «организменных» реакций, которые отвечают скорее «первой природе» человека и сами по себе не предполагают регуляции деятельности на *личностном* (социальном уровне); в то же время итогом всей активности на индивидуальном уровне является постоянное восстановление (воспроизводство) «самостоятельной силы реагирования» организма человека в том объеме, который позволяет ему «быть» сначала действующим субъектом, а потом и личностью.

А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский (последний и в постсоветский период) отмечали, что правильное понимание личности состоит в осмыслении «нового системного качества» индивида, возникающего и проявляющегося на *социальном* уровне его активности, что означает, как минимум, выход с индивидуального уровня на *новый, субъектный уровень!* В этом плане А.Н. Леонтьев прав в

том, личность как бы достраивает в человеке «полюс субъекта», а деятельность (субъектное начало!) становится «основанием личности». Однако, на наш взгляд, именно только «основанием»!

Сущность же личности выражается в том, что именно на этом уровне человек обретает необходимые условия для всестороннего воспроизводства своего существования (в том числе на индивидуальном и субъектном уровнях!) уже в новом системном качестве «лица», в какой-то мере отвечающего за свои поступки и имеющего определенный статус.

Психологически такая интеграция означает коренную трансформацию мотивов, побуждений, потребностей человека (которые в элементарном виде есть уже у всякого субъекта деятельности, не говоря уже об индивидуе) и их подчинение не случайным влечениям или «обстоятельствам» деятельности, а каким-то допустимым в обществе нормам, требованиям или хотя бы признаваемым способам активности, благодаря чему он и выступает как личность (иначе говоря, «у него есть свое лицо»! Даже элементарные потребности (витальные и т.д.) как условия существования индивида на личностном (не просто индивидуальном!) уровне предполагают допустимые способы их удовлетворения (данные в культуре).

Так, в классическом примере А.Н. Леонтьева, ребенок отказывается (в ситуации эксперимента) от незаслуженной награды (конфеты), потому что ему «мешает» совесть и т.д. (феномен «горькой конфеты»). Если ничего подобного нет, то человек еще только индивид (который ведь тоже может обладать потребностями, по меньшей мере, гомеостатическими!), возможно, даже вышедший на уровень субъекта деятельности (у любого субъекта также есть потребности и мотивы, обуславливающие его «исполнительскую» активность), но еще не личность! При этом речь идет об овладении разными уровнями КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ индивида в социуме (по сути это и есть культурно-исторический подход к пониманию личности!).

Что касается категории индивидуальности, то ее нельзя понимать только как параметр, или аспект личности. Это понятие характеризует и субъекта деятельности (концепция индивидуального стиля деятельности Е.А. Климова), и индивида, и личность. При этом, как известно, «индивидуальные свойства личности – это не одно и то же, что личностные свойства индивида» (С.Л. Рубинштейн). Характеристика индивиду-

альных особенностей обычно дается в таких разделах психологии, как характер, темперамент, способности. При этом индивидуальность как аспект именно личности выражается больше всего в характере человека (так, генезис черт характера связан, по С.Л. Рубинштейну, с мотивами и побуждениями и их генерализацией).

В целом мы бы охарактеризовали индивидуальность как особый параметр субъекта деятельности в его взаимосвязях с уровнями индивида и личности. Индивидуальность выражает аспект своеобразия, проявляющегося в различных формах и видах деятельности человека, способах его взаимодействия с другими людьми и т.д. То есть, несмотря на многообразие видов деятельности и активности человека, здесь удерживается аспект ее неповторимого своеобразия, благодаря чему и утверждается индивидуальность! Индивидуальность сопряжена и с индивидуальным уровнем психики; так, устойчивые динамические свойства психики, проявляющиеся на уровне темперамента в различных видах деятельности, имеют определенные анатомо-физиологические основы.

В способностях же выражается своеобразие в овладении человеком разными сферами деятельности (спортивные способности, математические и т.д.). При этом многие психологи полагают, что способности (особенно на уровне таланта и гениальности) имеют отчетливо выраженный личностный аспект. В то же время большинство из них (за исключением разве что Сэва) относят их к уровню индивидуальности, а не личности.

Таким образом, способности – это именно тот аспект индивидуальности, который показывает «легкость и быстроту приобретения знаний и навыков» (Б.М. Теплов). Иначе говоря, здесь высвечивается то, что каждый человек обладает какими-то индивидуальным свойством (свойствами), предрасполагающими его к становлению в качестве субъекта либо широкого спектра деятельностей (общие способности), либо отдельной деятельности (специальные способности).

Однако на личностном уровне анализа нас интересует не распределение индивидуальных потенций между разными видами деятельности (активности), а, прежде всего, степень «укорененности» мотивов конкретной личности на разных «этажах» ее мотивации, обеспечивающих разную меру ее интеграции в социум. Так, на «группоцентристском» (Б.С. Братусь) уровне обеспечивается минимальный уровень такой интеграции, а на уровне осваиваемых человеком