

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Павлодарский государственный педагогический институт

**«Жоғары педагогикалық мектепте инновациялық
білім беру ортасының мазмұнын және ұйымдастыру
талаптарын институттандыру»**

атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ

МАТЕРИАЛЫ

международной научно-практической конференции
**«Институционализация содержания и организации условий
инновационной образовательной среды высшей
педагогической школы»**

Павлодар
2014

УДК 37.0
ББК 74.00
Ж 68

Под общей редакцией д.филос.н., профессора Н.Р. Аршабекова
Ответственный редактор, к.и.н. А.С. Ильясова

Ж 68 «Жоғары педагогикалық мектепте инновациялық білім беру ортасының мазмұнын және ұйымдастыру талаптарын институттандыру» атты халықар. ғыл.-практ. конф. материалдары = «Институционализация содержания и организации условий инновационной образовательной среды высшей педагогической школы»: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под. общ. ред. Н.Р. Аршабекова; отв. ред. к.и.н. А.С. Ильясова. - Павлодар: ПГПИ, 2014. - 470 б. - Қазақша, орысша.

ISBN 978-601-267-265-7

В сборник вошли материалы международной научно-практической конференции «Институционализация содержания и организации условий инновационной образовательной среды высшей педагогической школы».

Основные разделы сборника посвящены следующим проблемам: развитие системы непрерывного образования, повышение качества подготовки педагогических кадров, диверсификация содержания педагогического образования, технологизация процесса подготовки педагогических кадров.

Сборник предназначен для преподавателей высшей и средней школы, магистрантов, докторантов, студентов.

УДК 37.0
ББК 74.00

ISBN 978-601-267-265-7

© ПГПИ, 2014

Құрметті әріптестер, қонақтар мен конференцияға қатысушылар!

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтына қош келдіңіздер!

Өздеріңізге белгілі, қазір елімізде білім мен ғылымның әр түрлі деңгейлері мен ұйымдастырушылық түрлерінің шоғырлануына құрылған жаңа білім беру жүйесі қалыптасуда. Бүгінгі таңда жоғары білікті мамандарды даярлау – жеке білім беру мекемесінің ғана емес тұтастай білім беру жүйесінің міндеті. Осы мәселеде Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты пікірлермен, біліммен алмасу және өзара ынтымақтастық үшін бірыңғай алаң қалыптастыра отырып, қазіргі жастардың ғылыми-білім әлеуетін біріктіру үшін барлық алғышарттарды жасауда.

Біздің конференциямыздың мақсаты жоғары педагогикалық мектептің инновациялық білім ортасын институттандыру сұрақтары, мәселелері мен болашағын талқылау болып табылады.

Институттандыру жаңа қоғамдық институттар мен ұйымдастырушылық құрылымдардың қалыптасуы, иерархиясы, олардың қызметтерінің ережесін жасау мен регламентін белгілеу, өзара байланыстары мен жалпы қоғаммен байланысын қарастырады. Бұл энциклопедиялық анықтама. Ол Қазақстанның адами капиталы саласындағы тәуелсіздік жылдары болып жатқан негізгі үдерістермен жақсы үйлеседі.

Тәуелсіздік алғалы бері Қазақстанда білім саласын институттандыруда маңызды қадамдар жасалды.

Бұл түбегейлі жаңа заңнаманы қабылдау, білім беру үдерісіне жеке капиталды тарту, білім беру құрылымын қазіргі әлемдік практикаға сәйкестендіру және т.б.

Елбасының бастамасы бойынша қазақстандық жастарды үздік шетелдік жоо-ларда оқыту «Болашақ» бағдарламасы, дарынды балаларды қолдау үшін «Дарын» орталығын құру, мектепке дейінгі тәрбие және оқыту саласында жаңа көзқарастар қалыптастырушы «Балапан» бағдарламасы сияқты бірегей жобалар іске қосылды.

Қазақстан ТМД елдерінің ішінде алғашқы болып «бакалавр – магистр – PhD докторы» жүйесі бойынша жоғары білікті мамандарды заманауи үшдеңгейлі даярлауға толықтай көшті.

Басынан-ақ ғылым, білім мен инновацияның үш бірлікті қосындысы ретінде құрылған Назарбаев Университеті жоғарғы мектебіміздің институттық өсуі мен дамуының жүйелі нүктесі болды.

Орта білім беруде Назарбаев зияткерлік мектептері де осындай рөл атқарады.

ҚР білім және ғылым саласындағы мұндай қарқынды өзгерістер білімнің көпшілік деңгейін жаңа заманның әлеуметтік-экономикалық талаптарына сәйкестендіру қажеттілігінен туындаған.

Бүгінгі білім беру сондай-ақ әлеуметтік серіктестік саласына айналуы тиіс, білім берудің осындай миссиясымен бүгінде оның әлеуметтік тиімділігі мен сұранысқа ие болуын жиі байланыстырады. Бұл аймақтың білім беру жүйесінің өзара байланысының стратегиялық мақсаты болып табылады. Бұл

мақсатты жүзеге асырудағы басым рөлді болашақ пен инновациялық идеяларды тасымалдаушылар ретінде педагогикалық жоо-лар атқаруы тиіс.

Осы және көптеген басқа мысалдар еліміздегі мұндай өзгерістер, кенес үкіметінен кейінгі елдерден озық болатын, өте жоғары серпінде болып жатыр.

Басты міндет жинақталған әлеуетті жоғалтып алмай, қазақстандық білімдегі барлық жақсыны сақтап, мамандарды даярлау сапасын төмендеуіне жол бермеу. Ғалымдар мен оқытушылар дарыны, жаңа идеялар мен білім – жоғары мектепті жетілдіру арқа сүйейтін іргетас осы болуы керек деп біз қайта-қайта баса айтамыз.

Конференциямыз бұл мақсаттарға қол жеткізуге, жалпыәлеуметтік те, жалпыэкономикалық міндеттерді де шешуде жоғары мектептің, білім берудің бүкіл жүйесінің үлесін арттыруға септігін тигізетініне сенімдімін.

Халықаралық ғылыми-практикалық конференция ашық деп жариялауға рұқсат етіңіздер. Ол жемісті де шынайы ғылыми ахуалда өтуіне тілектеспін.

**ПМПИ ректоры,
филос. ғ.д.**



Н. Аршабеков

Уважаемые коллеги, гости и участники конференции!

Позвольте приветствовать вас в Павлодарском государственном педагогическом институте.

Как вы знаете, в настоящее время в стране идет становление новой системы образования, построенной на интеграции различных уровней и организационных форм образования и науки. На сегодняшний день подготовка высококвалифицированных специалистов – задача не отдельно взятого учебного заведения, а всей образовательной системы в целом. И в этом вопросе Павлодарский государственный педагогический институт создает все предпосылки для объединения научно-образовательного потенциала современной молодежи, формируя единое поле для обмена мнениями, знаниями и взаимного сотрудничества.

Целью нашей конференции является обсуждение вопросов, проблем и перспектив институционализации инновационной образовательной среды высшей педагогической школы.

Институционализация предполагает формирование новых общественных институтов и организационных структур, их иерархии, создание и регламентацию правил их деятельности, отношений между собой и с обществом в целом. Это энциклопедическое определение. И оно очень хорошо соотносится с ключевыми процессами, которые все годы независимости идут в сфере человеческого капитала Казахстана.

С обретением суверенитета в Казахстане сделаны весьма важные шаги в институционализации образовательной сферы. Это принятие принципиально нового законодательства, привлечение в образовательный процесс частного капитала, приведение структуры обучения в соответствие с современной мировой практикой и т.д.

По инициативе Главы государства запущены такие уникальные проекты, как программа обучения казахстанской молодежи в лучших зарубежных вузах «Болашак», создание центров «Дарын» для поддержки одаренных детей, запуск программы «Балапан», задающей новые подходы в области дошкольного воспитания и обучения.

Казахстан первым среди стран СНГ полностью перешел на современную трехуровневую подготовку высококвалифицированных специалистов по системе «бакалавр – магистр – доктор PhD».

Системной точкой институционального роста и развития нашей высшей школы на новых основах стал «Назарбаев Университет», изначально созданный как триединый сплав науки, образования и инноваций.

Аналогичную роль в среднем образовании играют «Назарбаев Интеллектуальные школы».

Столь динамичные преобразования в сфере образования и науки РК вызваны необходимостью обеспечения массового уровня образования, соответствующего социально-экономическим условиям новейшего времени.

Сегодняшнее образование должно стать также и сферой социального партнерства, именно с такой миссией образования сегодня все чаще начинают связывать его социальную эффективность и востребованность. Это и является

стратегической целью взаимодействия системы образования региона. Лидирующую роль в реализации этой цели должны выполнить педагогические вузы как носители инновационных идей и перспектив.

Эти и многие другие примеры показывают, что такая трансформация в нашей стране идет очень высокими темпами, опережающими все другие постсоветские страны.

Главной остается задача не потерять накопленный потенциал, сберечь все лучшее в казахстанском образовании, не допустить снижения качества в подготовке специалистов. Вновь и вновь мы говорим: талант ученых и преподавателей, новые идеи и знания – вот тот фундамент, на который должна опираться модернизация высшей школы.

Уверен, что наша конференция будет способствовать достижению этих целей, увеличению вклада высшей школы, всей системы образования в решение как общесоциальных, так и общеэкономических задач.

Разрешите работу Международной научно-практической конференции считать открытой. Уверен, что она пройдет в плодотворной и подлинно научной атмосфере.

**Ректор ПГПИ,
д. филос. н.**



Н. Аршабеков

**ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІСТІҢ
БАЯНДАМАЛАРЫ**

**ДОКЛАДЫ
ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ**

PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICES IN GREAT BRITAIN

By Alun Williams

Senior Consultant Trainer for Kazakhstan

Introduction

Two hundred million pounds is a lot of money to spend every year. It's the equivalent of five thousand experienced teachers, forty secondary schools or half a million new computers. It also happens to be a rather conservative estimate of the money that schools in England reportedly spend every year on professional development of teachers. Teacher professional development is also known as teacher training, in-service training (INSET), continuing professional development (CPD) or professional learning.

Any national programme that costs this much money should provide value for money. We would expect to see a change in the way the teacher performs. We'd insist good practice was followed and that bad providers would be hounded out. We would expect the training to be related to teachers' needs. There would be follow-up training as well as a way to monitor improved practice. Teachers, students and parents would be aware of these training programmes. Crucially the training must be focused on providing teachers with the tools and support they need to make them more effective in their role.

So here's the rub. A fair amount of it is really bad. I don't just mean that it's poor value for money or insufficiently effective – it's much worse than that. A large amount of professional training has no direct effect whatsoever on pupil outcomes. In fact, in some cases, teachers come away from irrelevant “away-days” having made poorly-understood and superficial changes to their teaching that not only make the lessons worse but also leaving them with the impression that they are now better teachers who require less training in the future.

Of course you'd expect that this sort of ruse would soon be rumbled and that ineffective provision would be blacklisted, right? Wrong! Many schools still select training and consultancy from a single source (often the local authority) or from a folder of assorted fliers that have arrived in the post. So what does effective professional development look like, and how can schools make good practice stick? Fortunately, there have been a raft of reports (e.g. from EPPI and from OFSTED, among many others) that tell us exactly what to look for, and the good news is that great teacher learning is a remarkably similar beast to great pupil learning.

Improving Professional Development

Philippa Cordingley from the Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE) has for twelve months been leading reviews of research about what really makes a difference in CPD for teachers and for their pupils. She has recently evaluated the provision of 75 CPD providers from across the country, and points out that “*the international and national evidence is clear – you have to look at both the support that makes a difference and what teachers contribute to their own and each other's professional learning.*” Too much attention in CPD goes into content of courses and the things CPD providers do to or for teachers. There isn't nearly enough thought given to ways of making the learning sustained, stimulating and connected with pupil learning. There are some key principles to follow to improve CPD.

Firstly, the process of training must start with a clear identification of need. Pupils work better knowing the purpose of the learning and so do we! Teachers need to be able to identify the cohorts that are under-performing, which topics are being taught less effectively, and which skills their pupils are acquiring less fluently. Once the needs of the pupils have been identified then the effectiveness of the training can be truly judged. This should be a professional judgement using suitable assessments and other data – an investigative process that begins with aspirations for pupils and teacher engagement.

Secondly, once the need is clearly identified, teachers need to access expertise both within the school and from outside. Training that fails to take in to account local knowledge and context is likely to be irrelevant, less effective, and poorly received in the same way that teaching that ignores pupil's own knowledge is ineffective. External expertise matters to avoid group think and false glass ceilings, and to make sure precious development time is focused on genuinely effective approaches. This expertise needs to be quality-assured and peer-reviewed – there is no point paying good money that others have already found lacking or which fails to live up to its promises.

Thirdly, training has to be sustained. A one-off jolly to the local hotel may be a fun day full of “tricks” to plonk into your lesson plan; let's be honest, we've all got folders full of notes from such courses that we've never looked at again. You wouldn't expect a pupil to clear up misconceptions, grasp a new theory, and learn how to apply it in one lesson, and once again the same is absolutely true of teachers. Great training challenges teachers' practical theories about learning, helps teachers learn and practice new approaches, and sends them away with ideas to experiment with and refine over time. Once they've tried out they need to access the expertise again on several occasions to build their own confidence, correct misunderstandings and overcome barriers.

Lastly, professional development has to be active and collaborative. It has been argued that creating collaborative learning environments for teachers is the single most important factor for successful school improvement.

Openness and Sustainability

New ideas need to be put into practice, observed, discussed and re-evaluated. Teachers need to work in groups to share ideas, breakthroughs and problems. If one person is going off at a tangent then a group is more likely to bring them back to the core principles. Where one person is having a bad week and tempted to discard the new approach in the face of particularly recalcitrant pupils, the others can offer ideas and support. Reciprocal vulnerability builds teamwork – if I risk looking silly by trying something new and you do the same we won't want to let each other down so we keep on going in the face of distractions. Peer observations, focused on the new approach and its effects on the target groups of pupils, become a helpful and welcome way of learning rather than part of an imposed accountability system. The external expert should be brought back in or referred to regularly to ensure the new practice is developing in the most effective way.

It's a big cultural shift, but endless reports and international comparisons have shown us that teacher professional development is one of the cornerstones to improve education for our pupils. Not only does it improve learning but it increases teacher retention and morale and raises the status of the profession. Put simply, the case for professional development is to enable teachers and others working in schools to have and sustain the sort of intellectual curiosity that brings life to their teaching and enjoyment to their jobs. It builds confidence, it challenges our thinking, it stops us going stale and it may even make our lives easier.

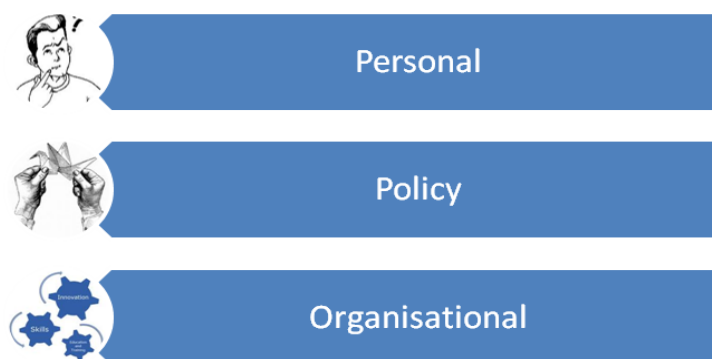


Figure 1. Purposes of CPD

Yet CPD in schools can be hit-and-miss affair. Leadership of it is too often an afterthought: one more add-on to some overburdened colleague's responsibilities. Of course, in the best schools it's different. For a start, the people at the top value it – they know CPD is important so they put resources into it. They realize that staff development is interwoven with school improvement. CPD in great schools is like an artery pumping knowledge, learning and understanding through the staff. Teachers observe each other's practice; the staffroom and meetings are replete with talk about teaching, learning, assessment and the curriculum; faculty meetings are the chance to plan and evaluate work together; and planned timetabled slots allow teachers to explain and learn from each other and local providers. The same is true for support staff.

CPD is designed to raise standards, improve career structures for teachers and support staff, and reinvigorate schools. For long consigned to the limbo of "Baker days" – those five annual in-service training days – CPD has been reinvented as a complex mesh of learning opportunities for school staff and a burgeoning business for training providers. But there is job to be done to help people who work in schools to embrace CPD. As Tim Brighouse writes, *Suspicion and patchy provision hinder staff training. Is it something managers insist upon as part of performance management? And does it really help teachers progress in their careers?*"

In a sense, the growing importance of CPD evidences a coming of the age for teaching. It is not alone among the pedagogic professions: the further and higher education sectors are experiencing similar moves to improved professional development. Often considered the poor relation to the 'senior' professions such as law and medicine, teaching is discovering a new confidence and status. Rightly, it seeks to underline its rising status with more rigorous and meaningful continuing training. A recent report by the centre-left think tank Demos, "DIY Professional Futures for Teaching" by John Craig & Catherine Fieschi, spoke of the need to reconnect teachers with their profession, *"Teachers retain an ideal of unified, independent and formally structured profession. But the distance between this ideal and the lived, daily experience of teaching creates a sense of a profession that lost its way."*

Good quality CPD promises to reconnect the ideal with the practice. In the process, professional satisfaction and teachers' careers ought to be enhanced. And, of course, pupils benefit from a highly trained and motivated school workforce. Yet CPD can be divisive. Classroom teachers tend to be more skeptical than school management teams of the benefits and practicalities of staff training. Christine Blower, Acting General Secretary of the National Union of Teachers (NUT) says, *There is every argument for ensuring that teachers are at the top of their game when it comes to skills and knowledge. However, teachers need the time, space and funding for CPD. The government needs to grant teachers regular sabbaticals and a guaranteed annual cash sum to choose and pay for their professional development."*

A formidable array of research and initiatives has been marshaled to encourage teachers to exercise *"their responsibility and right to engage in CPD"* as Liz Francis, Director of the teachers' programme at the Training & Development Agency (TDA) for schools puts it, *"Professionals must keep themselves up to date, continuing to develop and improve their practice as it's an integral part of being effective in your work, not an add-on."*

Philippa Cordingley has identified factors that support a good CPD programme:

- Sustained training over 2 to 3 sessions
- Linked to work in the classroom
- Collaborative
- Personalised
- Connected to school goals
- Receive mentoring or coaching
- Ultimately focused in driving up standards in teaching and learning

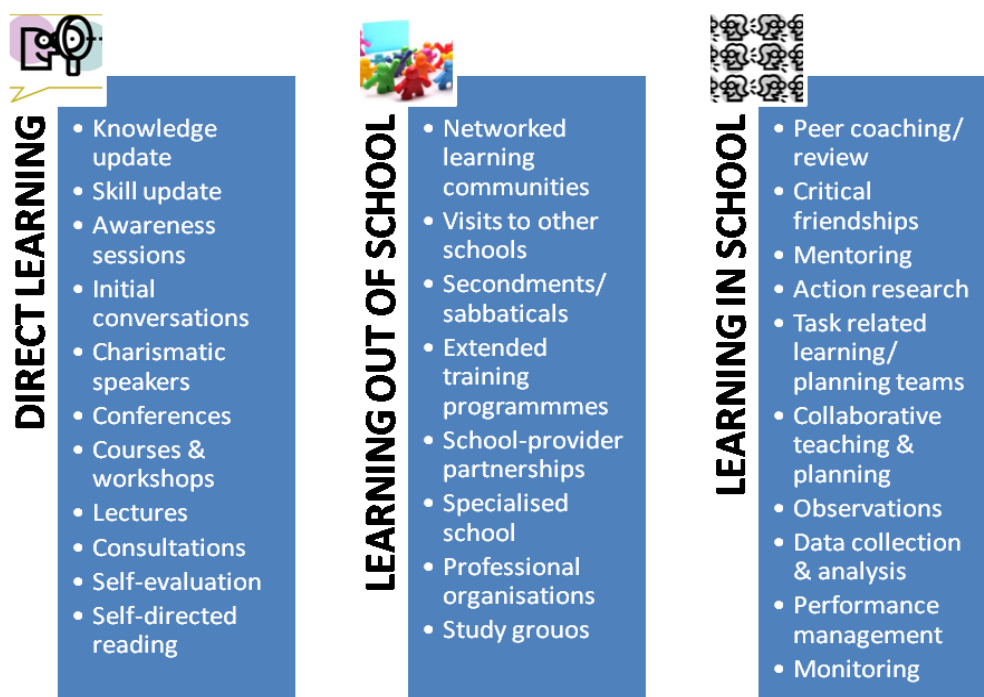


Figure 2. A Range of CPD Activities

Teacher Networks

The complexity does not stop here. Currently there are 80 postgraduate professional development (PPD) providers running courses in September 2008, with nearly 30,000 places available. There are also CPD courses run either directly by the National Strategies, including subject-specific professional development, or through local authorities. And there is the Master's Degree in Teaching and Learning.

You may not know it yet but you already have a personal learning network (PLN). It could consist of your family members, your friends or colleagues or chat room buddies. At its most simple, your PLN is the people you go to for advice, support and training. Traditionally, professional development was provided through training courses paid for by schools. Alongside day-long seminars, learning could be topped up with independent research or drawing on experience of colleagues, asking them for new ideas or feedback on yours. The problem with this approach was teachers only had links with other teachers at their own school and then only some of them were likely to share an interest in discussing pedagogical issues.

But the explosion in the use of Internet over the last decade has opened up new opportunities. First came e-mail; then blogs. Teachers had the opportunity to talk about their work with like-minded peers across the globe. This was not necessarily easy though – they had to flush out people who were interested in the same topics or ideas. Whether teachers who shared interests managed to find each other was at the mercy of fate and *Google*.

But then came the introduction of *Twitter*, the proliferation of the micro blogging site meant teachers finally had an easy way to making contact, collaborating and, most of all, sharing tips and words of wisdom. Not only has this spawned thousands of personal and professional friendships, it has had an important pedagogical impact – a world of resources has been opened up to PLNs spanning the globe. Teachers are, for the first time, taking control of their own professional development, 140 characters at a time. Alongside Twitter, the proliferation of other social-networking sites, forums, wikis, social bookmarking (a way

of aggregating links to resources online) and professional networking tools, such as LinkedIn, mean the potential for teachers to interact is greater than ever before.

Other niche forums for debate and discussion have also emerged. One of the most successful has been the Learning Lounge, created by Future Leaders, a programme that aims to cultivate the next generation of heads and senior school leaders, and has members across the world. Spurred on by the vast geographical distances between US teachers involved, chief operating officer Shirley Gaynor came up with the idea of developing online space where they could connect. *“It’s about creating a network where people have a sense of community.”* And it seems to work: 80% of ‘learning lounge’ users log on at least once a week. Another idea is to create an online newsletter with articles, courses and people’s opinions which can be sent electronically to members all around the world. Distance learning courses provide opportunities for students to communicate with each other on ‘burning boards’ to help them overcome shared issues with their studies.

Conclusion

Professional development is an essential component of successful school development and teacher growth. Evidence also suggests that attention to teacher learning can impact directly and indirectly upon student attitudes to learning, teacher processes and achievement. Where teachers have clear professional identities, have intrinsic as well as extrinsic rewards for their work, they are satisfied and expand and develop their own teaching repertoires. Ultimately, the research shows that continuing professional development can have a positive, direct impact on curriculum and pedagogy, as well as on teachers’ sense of efficacy and their relationship with students.

О НЕОБХОДИМОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Б.А. Балгинбаева

ЦПМ АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Астана

В приоритетных направлениях таких документов, как Стратегия «Казахстан-2050», Закон Республики Казахстан «Об образовании», Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. и нормативной правовой базой, действующей в сфере образования Республики Казахстан отмечено, что на современном этапе развития казахстанского общества остро стоит вопрос формирования менталитета личности, следовательно, всего социума в духе общечеловеческих ценностей, толерантности и сотрудничества.

Происходящие в ходе модернизационных процессов социально-политические и экономические преобразования в стране, ведут прежде всего, к изменению ментальности личности и всего общества. В этом отношении именно от системы образования зависит успешность формирования новой генерации, способствующей повышению эффективности проводимых реформ во всех сферах жизни. В свою очередь эффективность всей системы образования страны обусловлена функционированием высокоразвитой системы подготовки педагогических кадров новой формации. Именно от знаний, навыков и профессиональной компетентности современного педагога будет зависеть успешность государства и общества в целом.

Обострившиеся проблемы в педагогическом образовании страны, необходимость подготовки конкурентоспособных на международном уровне педагогических кадров требуют его реформирования в соответствии с мировыми тенденциями в контексте устойчивого развития казахстанского общества.

В связи с этим целью высшего педагогического образования выступает содействие развитию компетентности педагога, его способности решать профессиональные задачи, обусловленные стратегическими направлениями обновления содержания общего среднего образования.

Ответом на новые вызовы педагогической практики и требований к современному специалисту со стороны педагогической науки становится личностно-ориентированный и практико-ориентированный компетентностный подходы, а фактическим инструментарием их воплощения каждым педагогом является грамотное проектирование педагогического процесса с использованием активных методов обучения, информационных и педагогических технологий в целом, а также формирование лидерской позиции педагога в ходе внедрения образовательных инноваций в школьную практику.

Сегодня акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с передачи знаний другому - на организацию его деятельности, т.е. переходу от парадигмы обучения к парадигме учения. В этой связи высшая педагогическая школа стоит перед необходимостью подготовки профессионально компетентного педагога, способного к самостоятельному решению педагогических задач: аналитико-рефлексивных; конструктивно-прогностических; организационно-деятельностных; оценочно-информационных; коррекционно-регулирующих.

Реализация поставленных задач в рамках подготовки педагогических кадров перед системой профессионального педагогического образования, требует адекватного разрешения следующих проблем:

- решение проблем поднятия престижа учителя в обществе сопряжено с разрешением его социальных нужд;
- отсутствуют единые национальные рамки квалификации по педагогическим специальностям в соответствии с рамками квалификации Болонского процесса;
- при разработке образовательных программ и учебных планов по педагогическим специальностям на современном этапе недостаточно соотнесены положения ГОСО с положениями профессиональных стандартов и требованиями национальных квалификационных рамок по педагогическим специальностям РК и Болонского процесса;
- не достаточно отработаны вопросы организации образовательного процесса педагогических вузов в условиях обновления содержания общего среднего образования;
- отсутствуют некоторые важные специальности подготовки педагогических кадров, в частности, «Менеджмент и лидерство в образовании» и т.д.;
- малое количество практико-ориентированных курсов по выбору созданных на основе лучшего мирового педагогического опыта;
- недостаточная интеграция педагогических вузов между собой и партнерство со средними специальными учебными заведениями и общеобразовательными организациями;
- низкий уровень внедрения образовательных программ педагогических вузов по подготовке полиязычных учителей;
- недостаточное количество научной компоненты в образовательных программах педагогических специальностей высшего педагогического образования;
- отсутствует единый механизм независимой сертификации и аттестации педагогических кадров в соответствии с Национальной квалификационной рамкой по педагогическим специальностям;
- отсутствуют единые утвержденные Министерством образования и науки РК Правила отбора абитуриентов для обучения по педагогическим специальностям педагогических вузов РК;

- низкая эффективность реализации концепции профильного обучения в рамках внедрения 12-летнего среднего образования;
- отсутствие технологичности в организации работы школьного психолога по профессиональной ориентации будущих педагогов в средней школе;
- малое количество инновационных комплексов «Школа - Педагогический колледж - Педагогический вуз».

Эффективное решение этих задач определяется высоким уровнем профессионального образования, общей культурой и эрудицией педагога, его опытом, индивидуальностью, творческим отношением к собственному опыту и опыту других – всем тем, что стоит за профессиональной компетентностью и определяет учителя-мастера. И ценность педагогического вуза в создании необходимых предпосылок для личностного самоопределения и становления профессионально компетентного педагога.

Вместе с тем, реальное состояние вузовской практики не позволяет утверждать о какой-либо динамике в подготовке педагогов новой формации.

Результаты мониторинга молодых учителей из числа слушателей курсов, проведенных Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее - ЦПМ), наглядно продемонстрировали существенные противоречия между содержанием вузовской подготовки педагогов и реальным содержанием послевузовской деятельности учителя в условиях школы, проявляющиеся в низкой методической состоятельности учителей, смещении приоритетов в практике преподавания, в психологической неуверенности при решении практических проблем, что в совокупности порождает у них эмоциональный спад, снижение мотивации к учительской профессии.

Анализ работы вузов по внедрению ключевых идей Программы повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан, разработанных ЦПМ совместно с Факультетом образования Кембриджского университета (далее - Программа) свидетельствует о противоречивых тенденциях. Так, из 39 вузов, которым ЦПМ предоставлены учебно-методические материалы Программы, 29 (74,4%) выразили готовность к внедрению их ключевых идей в учебном процессе, они высоко оценили содержание Программы, обеспечивающей, по их мнению, подготовку учителя новой формации.

Четыре вуза в 2012/2013 учебном году внедрили ключевые идеи Программы в содержание дисциплин педагогических специальностей бакалавриата, такие как, Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова, Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата, Павлодарский государственный педагогический институт, Таразский государственный педагогический институт.

Все 29 вузов в текущем 2013-2014 учебном году осуществляют либо обновление содержания действующих дисциплин компонента по выбору, либо разработку новых на основе ключевых идей Программы.

Кроме того, отдельными вузами планируется:

- включение в учебный план педагогических специальностей бакалавриата в качестве обязательной дисциплины «Введение в педагогическую профессию» (1-4 семестры);
- обновление содержания всех дисциплин по методикам преподавания (5-6 семестры);
- проведение обучающих семинаров по Программе для преподавателей кафедр с целью разъяснения методологических основ Программы.

Таким образом, предложения вузов по внедрению идей Программы ограничены либо включением в перечень элективных курсов, либо формальным обобщением о возможности применения отдельных элементов Программы.

В целях решения актуальных проблем и модернизации содержания профессиональной подготовки будущих педагогов ЦПМ предлагает:

1. создать рабочую группу из числа высококвалифицированных педагогов, специалистов АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» и профессорско-преподавательского состава АОО «Назарбаев Университет», а также, зарубежных вузов для разработки плана мероприятий по принципиальному обновлению системы высшего педагогического образования и повышению квалификации действующих преподавателей;
2. ввести ключевые идеи уровневых программ повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан, разработанных ЦПМ совместно с Факультетом образования Кембриджского университета, в содержание вузовских программ базовых психолого-педагогических дисциплин в повышение квалификации действующих преподавателей вузов;
3. организовать целевую педагогическую практику студентов выпускных курсов педагогических вузов в Назарбаев интеллектуальных школах.

Литература

1. Послание Главы государства – Лидера нации Н.Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства;
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года N 319-III;
3. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. Постановление Правительства РК от 23 августа 2012 года №1080;
4. Инструкция по организации повышения квалификации педагогических кадров. Приказ МОН РК от 4 января 2013 года №1.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

О.В. Волох

*ректор Омского государственного педагогического университета,
доктор политических наук, профессор (г. Омск)*

Изменения в социально-экономической ситуации, образовательном законодательстве РФ приводят к необходимости поиска путей совершенствования содержания и организации подготовки педагогических кадров. Педагогические вузы решают сегодня задачу подготовки специалистов к работе в изменившихся условиях, к решению профессиональных задач в условиях неопределенности. Подходов к подготовке будущего педагога может быть несколько, одним из наиболее продуктивных, на наш взгляд, является сетевое взаимодействие. В законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 – ФЗ (ст. 15) впервые в качестве одной из форм реализации образовательных программ указывается сетевая. Это открывает широкие перспективы для развития сотрудничества образовательных организаций, консолидации их усилий и ресурсов для повышения качества педагогического образования.

Мы рассматриваем сетевую организацию взаимодействия, прежде всего как установку на преодоление автономности и закрытости всех учреждений, взаимодействие на принципах социального партнерства (баланс интересов, взаимодополняемость ресурсов и др.); выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между структурами в

образовательных организациях, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задается не процедурами, а общими действиями, их логикой.

Сетевое взаимодействие меняет организацию образовательного процесса, создает дополнительные *возможности для повышения качества подготовки педагогических кадров*:

– **Инновационное содержание образования.** В рамках сети может происходить непрерывное обновление содержания профессиональной подготовки, расширение вариативности, предоставления студентам образовательного выбора за счет доступа к авторским курсам, сетевым модулям, сетевым образовательным программам;

– **Диверсификация образовательных технологий.** В сетевом взаимодействии на первый план выходят технологии, обеспечивающие возможность общения, дистанционного образования, интерактивные сетевые технологии и включенное обучение (стажировки, академические обмены и др.).

– **Открытая образовательная среда.** Консолидация ресурсов вузов-участников сети создает единый электронный библиотечный фонд, образовательный портал и т.д.

В ОмГПУ сложилась практика сетевого взаимодействия на трех уровнях: общероссийский (Педагогические кадры России), сотрудничество вузов Сибири (в рамках Ассоциации), региональный профессионально-педагогический кластер (Омская область).

Сетевое взаимодействие ОмГПУ с педагогическими вузами страны в рамках сетевого объединения «Педагогические кадры России» (создано в 2010 г., базовый вуз РГПУ им. А.И. Герцена)

Ожидаемые результаты:

– создание условий для реализации идеи внутрироссийской мобильности студентов;

– обеспечение прямого доступа к новейшим образовательным программам и технологиям;

– создание интегрированной системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов;

– совместное взаимовыгодное использование материальных фондов;

– совместное взаимовыгодное использование учебного и научного оборудования;

– вовлечение интеллектуальных ресурсов профессорско-преподавательского состава в процесс разработки инновационных форм совместной образовательной деятельности вузов.

Основные цели сетевого объединения заключаются в обеспечении эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога. Одной из *задач* является создание распределенной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения непрерывной уровневой системы педагогического образования с региональными зонами ответственности, а также повышение роли педагогического образования и педагогической науки, превращение педуниверситетов в крупные центры подготовки учителей.

В рамках объединения реализуются несколько уровней интеграции вузов. На первом, базовом, уровне вуз-партнер имеет доступ к банку данных, размещенному на специализированном портале. **На втором, ассоциированном, уровне** вуз-партнер имеет также доступ к образовательным программам, технологиям других вузов, участвует в программах повышения квалификации на «льготных» условиях, имеет возможность использовать материальные ресурсы других учреждений на льготных

условиях. И, наконец, на третьем, **корпоративном, уровне** помимо вышеуказанных возможностей, вузы совместно разрабатывают сопряженные программы, осуществляют безвозмездный обмен студентами и преподавателями, например, при проведении практик, признают результаты учебных достижений, освоенных в вузах партнерах. В ОмГПУ реализуется совместно с РГПУ магистерская программа «Государственно-общественное управление», студенты и аспиранты ОмГПУ являются постоянными участниками педагогических олимпиад и конкурсов (олимпиада магистров, аспирантов, студенческий конкурс «Моя инициатива в образовании»), преподаватели участвуют в проведении семинаров, круглых столов и др. в вузах-партнерах.

2. Сетевая форма реализации образовательных программ – новая перспектива взаимодействия педагогических вузов Сибири

Педагогические вузы Сибири осуществляют образовательную деятельность в схожих социокультурных и экономических условиях, исследования показывают общие тенденции в развитии демографической ситуации в регионе, прогнозы относительно развития рынка труда свидетельствуют о том, что в перспективе потребность в педагогических кадрах будет только расти. Однако, при всей схожести условий осуществления образовательной деятельности вузов Сибири, на наш взгляд, недостаточно учитываются запросы работодателей, в части компетентностных характеристик будущего педагога. Какой специалист нужен сегодня Сибирскому региону? Для ответа на этот вопрос требуется проведение специальных маркетинговых исследований, которые могли бы конкретизировать запросы работодателей, образовательные потребности студентов и возможности вузов. У вузов-участников Ассоциации педагогических вузов Сибири накоплен богатый опыт взаимодействия, однако сетевая форма на этом уровне требует отработки механизма сотрудничества, поиска новых форматов и технологий. В перспективе – развитие академической мобильности студентов и преподавателей, проектирование совместных основных образовательных программ и их реализация в сетевом формате, активизация сотрудничества ученых, реализация проектов в области учебно-методической и научно-исследовательской деятельности.

3. Сетевое взаимодействие в рамках профессионально-педагогического образовательного кластера.

В условиях, когда высшее образование становится значимым фактором экономического развития страны, региональные вузы вынуждены решать проблемы повышения качества подготовки выпускников, ориентироваться на потребности региона в специалистах, учитывать в подготовке специфику функционирования регионального рынка труда и особенностей профессиональной деятельности в регионе.

В связи с этим, можно утверждать, что регионализация подготовки специалистов в высшей школе обладает рядом приоритетов. К наиболее существенным среди них относятся две позиции:

Первая: научное прогнозирование потребностей региона в специалистах. Проведенные ОмГПУ исследования по прогнозу ситуации на рынке педагогического труда 1993 и 1999 гг., полностью подтвердились, данные сегодняшнего дня показывают, что на период до 2020 гг. количество вакансий в системе образования Омской области будет только расти.

Вторая: взаимодействие вуза с региональными органами власти, реализация масштабных научных, культурных, социальных проектов и развитие высшего образования, которое обеспечивает приращение научного потенциала региона в целом.

В «Стратегии социально-экономического развития Омской области до 2025 года» губернатором Назаровым Виктором Ивановичем определен в качестве механизма развития кластерный подход.

В структуре Программы стратегического развития ОмГПУ одним из наиболее важных приоритетов является создание регионального профессионально-

педагогического кластера. Этот проект поддержан Министерством образования Омской области, ориентирован на решение социально-экономических задач региона, связанных с созданием образовательных кластеров, расширением кооперации и сетевых форм взаимодействия между образовательными организациями, создание ресурсных центров прикладных квалификаций. В рамках проекта идет отработка модели высшего, среднего и дополнительного профессионально-педагогического образования, формирование распределительной системы подготовки специалистов образования с учетом потребностей рынка труда в Омском регионе, проектирование программ прикладного бакалавриата и т.д. Кроме того, в формате сетевого взаимодействия образовательных организаций создается интегрированная электронная образовательная среда, обеспечивающая подготовку специалистов нового типа, обладающих высокими компетенциями в области современных образовательных технологий.

Любой региональный вуз по определению обладает рядом уникальных характеристик и Омский государственный педагогический университет не является исключением. Прежде всего, наш вуз является *центром организации непрерывного образования: довузовского, вузовского, послевузовского, включая подготовку научных кадров, профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогов.*

Региональная модель подготовки специалистов образовательной сферы, построенная на основе объединения усилий педагогических колледжей и Омского государственного педагогического университета, в рамках некоммерческого партнерства «Педагогическое образование» составляет вторую особенность. *Учет специфики профессиональной педагогической деятельности в регионе, расширение возможностей построения индивидуального образовательного маршрута, включение студентов в решение проблем регионального образования в рамках непрерывной педагогической практики, выполнения исследовательских работ, магистерских диссертаций и др.*

В нашем университете создана широкая и разнообразная база практик, с 2008 года функционирует сеть базовых школ – школьных ресурсных центров, являющихся не только местом для прохождения непрерывной педагогической практики студентов ОмГПУ по предметным областям, но и площадкой для внедрения и распространения инновационного опыта научно-педагогических школ ОмГПУ в образовательную практику. В школьных ресурсных центрах созданы условия для образовательной деятельности кафедр ОмГПУ, осуществляющих предметную, методическую и технологическую подготовку студентов, а также для апробации собственных научно-педагогических разработок через создание проблемных лабораторий, творческих групп, методических сообществ. В ОмГПУ ведется целевая контрактная подготовка. Муниципалитет, сопровождая своего студента-целевика, вместе с вузом создает ему условия для прохождения практики, формирует перспективы трудоустройства, жизненные условия, условия по заработной плате и карьерную перспективу, проявляя максимальную заинтересованность в специалисте.

В этой связи, третьей значимой особенностью региональной модели подготовки будущих специалистов образования становится приобщение их к ценностям и традициям региона. Этого удастся достичь благодаря ориентации на аксиологический принцип корпоративности в подготовке кадров, который охватывает не только область обучения, но и сферу профессионального воспитания. Успешность реализации воспитательной направленности высшего педагогического образования обеспечивается продуманной молодежной политикой, развитием студенческого самоуправления и дополнительного профессионального образования. (Действуют «школа вожатых», «школа лидерства», «школа фотокорреспондента»).

В 2013 году ОмГПУ присвоен статус экспериментальной площадки Федерального института развития образования по теме: «Моделирование центра

педагогических исследований в регионе». Рассчитываем, что результаты работы станут основой для объединения усилий ученых региона и развития образовательной практики.

Механизмы, которые реализуются ОмГПУ при формировании сети на всех уровнях – региональном, Сибирском, Всероссийском:

- двухсторонние соглашения между образовательными организациями, осуществляющими подготовку педагогических кадров;
- участие в работе консорциума (ассоциации) педагогических университетов.

Преимущества, которыми обладают педагогические университеты как главные «ячейки» сети:

- наличие известных и активно работающих научных школ, как в области фундаментальных наук, так и наук о человеке, прежде всего, о ребенке;
- наличие антропоцентричной образовательной среды;
- наличие специалистов, реализующих научные исследования по современным образовательным технологиям;
- продуктивное взаимодействие вуза с системой образования страны, региона, города, конкретного образовательного учреждения.

Предложения:

1. Омскую область сделать пилотным регионом по отработке модели профессионально-педагогического кластера;
2. Создать информационный портал, посвященный сетевому взаимодействию педагогических вузов, по организации и проведению совместных практик, академическим обменам и научным проектам;
3. Привлечь к сетевому взаимодействию педагогические вузы Казахстана, входящие в Ассоциацию «Непрерывное педагогическое образование на трансграничных территориях Казахстана и России».

Нет сомнений, что за сетевым взаимодействием, за формированием региональных и межрегиональных образовательных кластеров будущее российского высшего и, в первую очередь, педагогического образования. И реализующиеся сегодня проекты сетевого взаимодействия Омского государственного педагогического университета, как на уровне региона, так в общероссийском масштабе могут и должны стать основой для развития системы подготовки педагогических кадров. Однако очевидно, что работы в этом направлении предстоит еще очень много. Каждый входящий в сетевое сообщество, должен обладать высокой степенью ответственности, как за качество образования, так и за конкурентоспособность на локальном, национальном и глобальном уровне.

УЧАСТИЕ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

И.Р. Лазаренко

Алтайская государственная педагогическая академия, г. Барнаул

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. стратегической целью является достижение уровня экономического и социального развития, соответствующего статусу России как ведущей мировой державы XXI в., занимающей передовые позиции в глобальной экономической конкуренции и надежно обеспечивающей национальную безопасность и реализацию конституционных прав граждан. В 2015 - 2020 гг. Россия должна войти в пятерку стран-лидеров по объему валового внутреннего продукта.

Достижение данной цели определяет особое внимание к институту общего образования, развитие которого опосредует развитие всех социальных институтов

общества. В этой связи в последние годы на уровне государственной политики в области образования (см., напр.: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг., Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг.) определены задачи модернизации системы общего образования. Среди них, в частности, следует отметить:

- переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты, учитывающие инновационные потребности развития общества;
- создание современной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;
- развитие системы поддержки талантливых детей;
- сохранение и укрепление здоровья школьников;
- обеспечение доступности образования, в том числе за счет широкого использования информационных коммуникационных технологий;
- совершенствование финансово-экономических механизмов развития сети общеобразовательных учреждений и т.д.

В регионах России реализация данных задач предусмотрена на основе ежегодно корректируемых «комплексов мер» в соответствии с местной спецификой и динамикой показателей модернизации. В Алтайском крае в «Комплексе мер по модернизации общего образования в 2013 г. и на период до 2020 г.» особое место уделяется вопросам развития сельских школ, привлечения молодых специалистов, применения дистанционных образовательных технологий, развития единого информационно-образовательного пространства, поддержки одаренных детей и т.д. Обеспечение данных приоритетов возможно по пути развития региональных систем непрерывного образования при активном участии высшей школы, кооперации учреждений высшего образования.

Для координации деятельности вузов, в том числе по направлению модернизации общего образования, в Алтайском крае создан и успешно функционирует специальный орган государственно-общественного управления высшей школой в регионе – Совет ректоров Алтайского края и Республики Алтай (далее – Совет ректоров). В его состав входят представители вузов-партнеров – Алтайской государственной педагогической академии (АлтГПА), Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина (АГАО), Алтайского государственного университета (АлтГУ), Алтайского государственного технического университета (АлтГТУ), Алтайского государственного аграрного университета (АГАУ), Барнаульского юридического института МВД РФ (БЮИ), Алтайской государственной академии культуры и искусств (АлтГАКИ), Алтайского государственного медицинского университета (АГМУ), Алтайского экономико-юридического института (АЭЮИ).

В 2013 г. Советом ректоров было проведено самообследование на предмет включения вузов в процесс модернизации общего образования в крае, выявления проблем и перспектив в данном направлении работы. По итогам самообследования были получены следующие выводы:

1. Все вузы-партнеры принимают участие в процессе модернизации общего образования в регионе и реализуют различные механизмы взаимодействия со школами:

- сотрудничество на договорной основе: вузы заключают договоры со школами, предполагающими различные аспекты сотрудничества – прохождение педагогической практики, научно-методическое сопровождение общеобразовательной программы, совместные научно-исследовательские и социально-воспитательные проекты и т.д.;
- школьные округа (АлтГПА, АГАО, АлтГУ). Алтайской государственной педагогической академией реализуется проект «Алтайского университетского школьно-педагогического округа», в рамках которого под началом педагогического

вуза осуществляется взаимодействие разноуровневых образовательных учреждений по вопросам определения базовых школ, открытия востребованных образовательных программ ВПО и СПО, организации профильных педагогических классов в школах, реализации сопряженных учебных планов СПО и ВПО, создания в школах базовых кафедр и т.д.;

- образовательные кластеры (АлтГПА, БЮИ, АГАО, АГАУ), объединяющие на региональном рынке образовательных услуг и труда разноплановые субъекты социально-образовательной и производственной деятельности;

- структуры дополнительного профессионального образования (АлтГПА – институт дополнительного образования, АГАО – отдел повышения квалификации и переподготовки). Институт дополнительного образования АлтГПА на конкурсной основе участвует в реализации модели персонифицированного повышения квалификации (более 100 программ);

- специализированные социально-образовательные центры на базе вузов (АлтГПА – центры «Мир детства», «Психического и социального здоровья детей и молодежи»). В частности, Центр «Мир детства», реализующий модель психолого-педагогического сопровождения детей на основе взаимодействия преподавателей и студентов педагогического вуза с педагогами школ и родителей, был представлен на Инновационном форуме «Инновации – энергия будущего» (31.10.2013 г., г. Павлодар);

- ресурсные центры (АлтГУ), деятельность которых направлена на поддержку детей соотечественников, проживающих за рубежом и способствует учебной миграции на территорию Алтайского края;

- сеть студенческих научных сообществ (лабораторий, кружков, проблемных групп, клубов), Совет молодых ученых и специалистов (АГАО, АлтГПА, АГМУ, АлтГТУ, АлтГУ). В г. Барнауле не первый год проводится межвузовский «Фестиваль науки», в котором при активном содействии студентов принимают участие школьники. В 2013 г. «Фестиваль науки» был проведен на площадке АлтГПА;

- Центры довузовской подготовки на базе вузов (АГМУ, АлтГПА, АлтГУ). Практикуются выездные курсы подготовки, курсы с использованием дистанционных технологий. Занятия ведут преподаватели, являющиеся экспертами ЕГЭ.

Все вузы в работе со школами сотрудничают с Главным управлением образования и молодежной политики Алтайского края, муниципальными органами управления образованием.

2. Наличие данных механизмов взаимодействия вузов со школами позволяет осуществлять различные направления работы в общеобразовательных учреждениях:

- совершенствование содержания общего образования: учебные занятия в профильных классах (АГАО, АлтГПА, АГМУ, АлтГАКИ), углубленное преподавание дисциплин ППС вузов (АлтГПА, АГАО, АлтГУ, АлтГТУ, АЭЮИ, АлтГАКИ), очные школы для учащихся (зимние, летние, ежегодные) по различным направлениям – лингвистика, филология, информатика, физика, психология и т.д. (АГАО, АлтГПА), проведение предметных и профильных олимпиад (АГАО, АГАУ, АлтГУ, АлтГПА), языковые курсы для учащихся школ (АГАО, АлтГПА), очные и дистанционные подготовительные курсы для сдачи ЕГЭ (АГМУ, АлтГПА, АлтГУ, АлтГТУ) и др.;

- организационно-методическое сопровождение учебного процесса в школе: рецензирование рабочих программ учебных предметов, элективных курсов, научно-исследовательских работ учащихся и учителей (АлтГПА, АГАО), организация учебного процесса в профильных классах по типу вузовского (АлтГПА, АЭЮИ), разработка и реализация учебных планов и программ, предусматривающих преемственность подготовки (АГАУ) и др.;

- участие в информатизации общего образования: юридическая on-line консультация с информационным разделом для будущих абитуриентов (БЮИ), организация в школах кружков, конкурсов и фестивалей по робототехнике (АлтГПА),

участие в работе «Школьного портала» (АГАО), цикл web-семинаров «Просто о ЕГЭ» (АлтГПА), виртуальные дни абитуриента (АлтГУ), чтение открытых лекций с использованием ИКТ (АлтГТУ) и т.д.;

- консультации для

учителей: реализация современных образовательных технологий (АлтГПА, АГАО), организация опытно-экспериментальной работы учителей (АлтГПА, АГАО), создание научного общества учащихся (АлтГПА, АГАО), реализация ФГОС (АлтГПА, АГАО), организация внеурочной деятельности в современной школе (АлтГПА, АГАО), психологическое сопровождение учебного процесса в школе (АлтГПА), организация работы с одаренными школьниками (АГМУ, АлтГПА) и др.;

родителей: вопросы воспитания и социальной защиты детства (АГАО), психолого-педагогические проблемы развития ребенка (АлтГПА), вопросы воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста (АлтГПА), проблемы психологического и социального здоровья детей и подростков (АлтГПА), вопросы специальной и коррекционной педагогики (АлтГПА), профилактика вредных привычек у детей (АлтГПА);

- работа с одаренными детьми и молодежью: разработка и реализация психолого-педагогических технологий работы с одаренными детьми (АлтГПА), научно-методическая и психолого-профорезориентационная диагностика одаренных учащихся и молодежи по составу компетенций (АлтГТУ), электронная база данных по одаренным студентам (АГАО), участие школьников в вузовских днях науки, неделе науки (все вузы), публикации в научных изданиях (АГАО, АлтГПА, АлтГАКИ), консультирование, экспертиза и научное руководство НИР школьников края в рамках программы «Будущее Алтай», «Озарение» (АГМУ, АГАУ, АлтГУ, АлтГПА, АлтГТУ), проведение олимпиад и конкурсов по предметам и профилю вуза (АГАУ, АлтГУ, АлтГПА, АлтГТУ);

- организация совместных социальных и социально-педагогических проектов: «Инклюзия в отдаленных регионах России: воспитание, обучение и профессиональная подготовка» (АлтГУ), всероссийский социальный проект с международным участием «Тетрадка дружбы» (АлтГПА), краевой конкурс «Новое поколение выбирает ЗОЖ» (АГМУ), конкурс «Лучший выпускник года» (АлтГПА) и др.;

- проведение воспитательных, культурно-массовых и просветительских мероприятий: **День грамотности для учащихся школ города (АГАО)**, городской конкурс новогодних инсталляций «Модная елка» (АЭЮИ), День Конституции Российской Федерации (АЭЮИ), встречи с Уполномоченным по правам человека в Алтайском крае (АЭЮИ), турниры по футболу, баскетболу (АлтГПА, АЭЮИ), проведение конкурсов, фестивалей, творческих мастерских, мастер-классов (АлтГАКИ);

3. В работе со школами имеются проблемы, в частности: слабая ориентация на профессию учителя, закрытость школьной среды для научно-исследовательской деятельности, трудности ведения профорезориентационной работы в условиях ориентации ряда школ на обучение выпускников за рубежом и в центральных вузах страны, ограничение выбора в школах предметов для сдачи ЕГЭ только обязательными предметами, исключая «сложные» (история, литература, физика и др.) и др.

По результатам самоанализа участия вузов в процессе модернизации общего образования в крае на Совете ректоров были озвучены предложения, реализация которых предполагается в ближайшие годы:

- способствовать формированию открытой среды для экспериментальной деятельности опытных педагогов в школе;

- активизировать создание в школах края педагогических классов с привлечением к учебной работе ведущих преподавателей вузов для усиления мотивации школьников на педагогическую деятельность;

- создать межвузовский совет по разработке и реализации комплексных программ по работе с одаренными детьми и банк данных по одаренным детям в рамках отдельных образовательных учреждений, районов и городов края, развивать систему адресного мониторинга и сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

- организовать совместно с органами управления образованием Алтайского края конкурс учреждений образования по профориентационному информированию учащихся старших классов, создать специализированный интернет-ресурс по профориентационному информированию учащихся старших классов, родителей и руководителей учреждений общего образования;

- создать на базе вузов предуниверситарию – школы третьей ступени для учащихся старших классов в целях получения ими одновременно среднего и профессионального образования;

- способствовать развитию наставнического (тьюторского) движения студентов над школьниками.

СТАНОВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА¹

Ю.В.Сенько

АлтГУ, г.Барнаул

Победное шествие компетентного подхода в профессиональном образовании, включая и педагогическое, определяет сегодня его цель: овладение будущим педагогом общекультурными и профессиональными компетентностями – их «шведский стол» представлен в стандарте ВПО. Мера овладения ими определяет, в свою очередь, качество самого образования. Однако вследствие многомерности, многоплановости педагогической профессии (педагог – и швец, и жнец, и на дуде игрец, и...) список компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог, чтобы соответствовать стандарту, заведомо не может быть полным. Более того - и это принципиально - ориентир высшей педагогической школы на овладение лишь стандартами профессионального образования ограничивает возможность вхождения будущего педагога в профессиональную культуру.

Общекультурные и профессиональные компетенции входят, разумеется, в профессиональную культуру педагога, но реализуются в его деятельности на оперативном, в лучшем случае, тактическом уровне и в стандартных условиях. Стратегия же деятельности педагога определяется универсалиями профессиональной культуры: педагогическим мировоззрением, педагогической картиной мира образования, профессиональным образом мира педагога, его Я-концепцией, его авторской позицией. Они в своем единстве образуют своеобразную матрицу, «систему координат», в которой разворачивается профессиональная жизнедеятельность педагога. Сошлюсь на оценку роли универсалий в культуре: «Система универсалий представляет собой своего рода обобщенную программу социальной жизни. На ее основе возникает и с нею согласуется огромный массив конкретных программ человеческой жизнедеятельности, составляющих «тело» культуры знаний, поведения и общения, верований, ценностных ориентаций и т.п. Через посредство этих конкретных программ, которые закрепляются и транслируются в виде различных семиотических схем, универсалии определяют тот или иной тип социальных связей, образ жизни, типы

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант №13-06-00010, тип проекта «а»)

личности, отношения человека к природе, особенности человеческих коммуникаций»[1, с. 8].

По отношению к профессиональным компетенциям авторская позиция педагога выступает их основанием. Она заключается в преобразующем понимании встречи «преподаватель - студент» и является потенциальной точкой вхождения их обоих в культуру. Отсюда и рассматриваемая в гуманитарной парадигме предметная направленность авторской позиции преподавателя, проявляющаяся в обращении к духовному – шире – жизненному опыту непосредственных участников образовательной встречи за со-мыслием, со-чувствием, со-действием.

В «статике» авторская позиция рассматривается как интегративная характеристика педагогической культуры преподавателя, включающая совокупность отношений к себе как субъекту профессиональной деятельности и студенту как субъекту его собственной жизнедеятельности. В «динамике» она проявляется в децентрации и обращенности Учителя к Ученику, характеризуется осознанностью, гуманистичностью, целостностью, креативностью, своеобразием. Становление авторской позиции предполагает наличие, по крайней мере, следующих условий:

- понимание преподавателем педагогического процесса как гуманитарной практики;
- рефлексивное отношение преподавателя к собственной профессиональной позиции;
- организацию педагогического процесса на основе принципов стиля нового педагогического мышления: друго-доминантности, понимания, рефлексивности, диалогичности, метафоричности.

Авторская позиция педагога меняется чрезвычайно медленно и с большим трудом. Как динамический стереотип личности, она гораздо более "стереотипична", чем динамична. Поэтому преодоление преподавателем барьеров в отношениях со студентами, равно как и становление собственной (авторской) позиции в профессиональной деятельности требуют большой работы над собой. Эффективное преодоление этих стереотипов и барьеров в профессиональной деятельности возможно на пути формирования педагогом собственной авторской позиции как универсалии его профессиональной культуры.

Прежде всего, и преподавателю, и студенту придется учиться по новому мыслить и по новому действовать. В этой связи они вынуждены отказаться от ряда привычных в образовании положений, сместить акценты с явного в нем на менее очевидные. «Бегство» от очевидности - способ преодоления в образовании дефицита гуманитарного мышления. Такое «бегство» предполагает иное педагогическое мышление, иную – гуманитарно ориентированную – авторскую позицию педагога.

1. Преодоление представления о содержании образования как части исключительно научно знания (это преодоление связано, по-видимому, с отказом от архаичного деления знания на учебное и научное, от абсолютизации принципа научности в профессиональном образовании). Содержание образования должно быть изоморфно профессиональной культуре. Профессиональная культура, в свою очередь, является частью целого - культуры как «усилия человека быть» (М.К.Мамардашвили), как условия становления человека – и функционирует в контексте этого целого.

2. Необходимо отказаться от научно-педагогического «высокомерия», от оценки довузовского опыта будущего выпускника вуза как узкого, ограниченного, несущественного по сравнению с научно-педагогическим опытом. Довузовский опыт студента, будучи ограниченным по сравнению с научным в узко гносеологическом плане, имеет потенциально широкие возможности в плане образовательном, для приобщения к «чужому» опыту, для превращения его в «свое - чужое».

3. Признание самоценности и значимости для профессионального образования довузовского опыта означает признание носителя этого опыта равноправным

участником образовательного процесса. Такое возможно в случае отказа в профессиональном образовании от оценки роли преподавателя как всегда и всюду ведущего, "впередсмотрящего" и переходна позицию друго́доминантности – "доминанты на лицо другого" (А.А. Ухтомский). Иными словами, отказ от патернализма как универсального принципа построения профессионального образования.

Следствием этого отказа будет изменение расстановки героев драмы на сцене профессионального образования с привычного и очевидного (преподаватель с научно-педагогическим знанием - к студенту) на принципиально иное: преподаватель вместе со студентом - к профессиональной педагогической культуре. «Вместе со студентом» означает отказ(или хотя бы ограничение) от привычной и очевидной модели профессионального образования как «наполнения» будущего специалиста добытыми кем-то и когда-то профессиональными и иными знаниями. Иная модель, модель совместного построения живого знания, предполагает продуктивное взаимодействие преподавателя и студента с фрагментом ставшей, т.е. кем-то и когда-то добытой, культуры. Речь идет о стратегической расстановке участников педагогического процесса. По одну сторону образовательной «баррикады» располагаются преподаватель и студенты, а по другую сторону - фрагмент ставшей профессиональной культуры. «И вечный бой! Покой нам только снится», который длится нескончаемым диалогом преподавателя, студента, произведения культуры. Что касается мизансцен в образовании, то в них эта расстановка может варьироваться от традиционной до инновационной. Другими словами, необходимо смещение акцента с просветительской (наполнительной) модели профессионального образования на культуротворческую.

4. Преобразование ставшей культуры в живое знание, построение личностного знания предполагает в профессиональном образовании смещение акцента с монолога на диалог. Господство монолога (монологическое, в лучшем случае предполагающее обмен значениями, изложение стандарта образования преподавателем при пассивном, вежливом восприятии студентами; монологи студентов опять же в «присутствии» студенческой группы и преподавателя...) следует рассматривать как существенный недостаток профессионального образования. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами, вероятнее всего, создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками. Разумеется, в образовательной практике имеют место – и их немало – конкретные ситуации, в которых монолог продуктивен и необходим. Однако монолог как стиль взаимодействия «преподаватель - студент», «студент - содержание образования» существенно ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса.

5. Интеллектуальный, рациональный характера профессионального образования и профессиональной деятельности не стимулирует рефлексии относительно такой его особенности. Более того, гностический компонент в структуре профессиональной деятельности рассматривается как своеобразный стержень, центрирующий ее конструктивный, организаторский, коммуникативный компоненты (Н. В. Кузьмина).

Вершинная составляющая методологической культуры будущего педагога – стиль его профессионального мышления – может утратить гуманитарные ориентиры: «...формируя стиль мышления современного специалиста, необходимо сознательно противостоять культивированию «чистой» дегуманизированной рациональности и профессиональной компетентности, при которой все отношения переводятся на язык ЭВМ и соответственно утрачиваются собственно личностные аспекты научно-познавательной деятельности, ее соотносительность с гуманистическими ценностями и идеалами» [2, с.24]. Сведение образовательного процесса к процессу рациональному втягивает профессиональное образование в круг «наукоучения», в предметоцентрический круг.

Я попытался представить методологический переход с патерналистской авторской позиции к доминирующей в негативной формулировке как путь бегства от очевидного. В «позитиве» этот переход означает построение процесса образования на принципах доминантности, понимания, диалогичности, рефлексивности, метафоричности. Каждый из них развертывается не сам по себе, отдельно и независимо от других, они пересекаются в некоторой точке, которая и есть гуманитарно ориентированная авторская позиция преподавателя. Точка эта не конечный пункт, не полюс, где стягиваются меридианы, а, скорее всего, ориентир, направление становления авторской позиции педагога не только профессионального, но и другого (общего, дополнительного и др.) образования.

Литература

1. Степин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вопросы философии. 2004. №3. С.8.
2. Микешина Л. А. Стиль научного мышления // Вестник высшей школы, 1986, №5.
3. Сенько Ю.В. Образование в гуманитарной перспективе: монография. – Барнаул, 2011.

THE TEACHER EDUCATION KNOWLEDGE BASE FOR KAZAKHSTAN

Timothy Reagan

*Graduate School of Education
Nazarbayev University*

Education, and more specifically state-mandated and state-sponsored schooling, has been the focus of national and international reform efforts in recent years in many different parts of the world. Although the exact nature of educational reforms in various countries has differed due to varying local and regional settings and needs, there are a number of common features that seem to recur frequently. While it is clear that a good deal of contemporary educational reform efforts are closely tied to neoliberal agendas whose ideological assumptions are extremely questionable, it is nevertheless true that schooling in much of the world does indeed cry out for attention. Most often, educational reforms have sought to address problems related to facilities and infrastructure, curriculum and teaching methodologies, and especially matters of assessment – how one nation’s children and youth compare on selected international measures with children in other countries (such as PISA, etc.). Hardly surprisingly, these educational reforms have also been concerned with the need to both improve the quality of the teaching force and the numbers of teachers available, which in turn means that the preparation of teachers has become an important topic in policy-making circles.

In my presentation today, I want to discuss the concept of the teacher education knowledge base as it relates to the education of teachers in Kazakhstan. My own underlying assumption here is that in order to be effective, teachers must not only know their content and be skilled with respect to pedagogical practice, but that they must also function as intellectuals and as agents of social and educational change. In other words, they must be seen as – and see themselves as – professional members of the intelligentsia. Insofar as we wish schools to prepare well-educated, socially committed, ethical citizens for society, we must also expect that the teachers who prepare such graduates are themselves extremely well-educated, proficient, creative, thoughtful and ethical citizens as well as educators. Internationally, this has meant more restrictive entry and exit standards for the teaching profession, increased emphasis on liberal arts study by future teachers, better articulation of the roles and

responsibilities of universities and schools in terms of various types of field experiences and collaboration, the recruitment of an especially talented and diverse teaching force, and the inclusion of both curricular and methodological study by future teachers of diversity of all sorts as it relates to both teaching and student learning.

The knowledge base for teacher education is essentially the epistemological framework or scaffolding that identifies that knowledge, skills, attitudes and beliefs that are necessary conditions for the preparation of effective educators. The teacher education knowledge base seeks to answer three broad kinds of questions:

- *What* should teachers know? What domains of knowledge are important for the teacher?
- What are the different *kinds* of knowledge that teachers need in order to teach effectively?
- How do teachers *think*? What are the thought processes that they use in teaching?

The reason for seeking answers to these questions is two-fold: first, the way that we answer these questions is a necessary part of the development of the notion of teacher professionalism (see Reagan, 2009), and second, the response to these questions determine the extent to which teachers are likely to be able to engage in international “best practice.”

The idea of, and commitment to, “best practice” is itself part of the knowledge base of teacher education. Best practice in education has been defined by Grover Whitehurst of the United States Department of Education as “the integration of professional wisdom with the best available empirical evidence in making decisions about how to deliver instruction.” This definition can be expanded, as it has been by CREC, to include clearly articulated standards for best practice in education:

- A clear, common focus.
- High standards and expectations.
- Strong leadership.
- Supportive, personalized and relevant learning.
- Parent and community involvement.
- Monitoring, accountability and assessment.
- Curriculum and instruction.
- Professional development.
- Time and structure.

One powerful example of how such standards can be applied has been provided in the work of Marzano on school leadership, which can (and is) also used as a model for teacher evaluation (see Marzano, 2009a, 2009b, 2012). In this context, Marzano’s model includes the following elements:

- Focus on student achievement.
- Posted goals.
- Collection and analysis of data.
- Emphasis on reflection and professional growth.
- On-going evaluation.
- Job-embedded professional development.
- Collaboration.
- Continuous improvement.

Although both the concept of best practice and Marzano’s model of school leadership are extremely use, and are certainly related to the teacher education knowledge base, both are at best supportive of the actual content of the knowledge base itself. The knowledge base for teacher education, as outlined by Lee Schulman in 1987 in a landmark article in the *Harvard Educational Review*, includes:

- Content knowledge.
- General pedagogical knowledge.

- Curriculum knowledge.
- Pedagogical content knowledge.
- Knowledge of learners and their characteristics.
- Knowledge of educational contexts.
- Knowledge of educational ends, purposes, and values. (p. 54)

An important theme that has helped to hold these various threads together in many reform efforts has been the ideal of the “reflective practitioner” (see Brookfield, 1995; Bolton, 2010; Clift, Houston & Pugach, 1990; Marzano, 2012; Reagan, Case & Brubacher, 2000; Schön, 1983, 1990; Wolfensberger, Piniel, Canella & Kyburz-Graber, 2010). The goal, in short, has been the development of teachers who will engage in reflective practice as an integral and continuous component of their teaching.

The recent emphasis on the need for reflective practice originates largely in the work of Donald Schön (1983, 1990), which has been widely used by educators and others interested in the preparation of classroom teachers. Such concerns with reflective practice are also tied very closely to efforts to empower teachers, as Catherine Fosnot notes:

An empowered teacher is a reflective decision maker who finds joy in learning and in investigating the teaching/learning process -- one who views learning as construction and teaching as a facilitating process to enhance and enrich development. (1989, p. xi)

A number of different ways of conceptualizing reflective practice as it applies to the activities of classroom teachers have been suggested. A good place to begin a discussion of reflective practice is with the distinction among the three types of reflection that Killion and Todnem (1991), using Schön’s (1983) earlier work as a base, have suggested. According to Killion and Todnem (1991, p. 15), we can distinguish amongst “reflection-on-action,” “reflection-in-action,” and “reflection-for-action.” Both reflection-in-action and reflection-on-action are essentially reactive in nature, being distinguished primarily by when reflection takes place -- with reflection-in-action referring to reflection in the midst of practice, and reflection-on-practice referring to reflection that takes place after an event. Reflection-for-action, on the other hand, as Killion and Todnem argue, is:

. . . the desired outcome of both previous types of reflection. We undertake reflection, not so much to revisit the past or to become aware of the metacognitive process one is experiencing (both noble reasons in themselves), but to guide future action (the more practical purpose). (1991, p. 15)

In other words, reflection-for-practice is in essence proactive in nature. It is clear that all three types of reflection discussed here will be necessary components of reflective practice on the part of the classroom teacher (though none on its own constitutes a sufficient condition), and further, that while these three types of reflective practice can be distinguished both by when they occur and whether they are reactive or proactive in nature, we are nevertheless in each case dealing with a common, core cognitive and affective activity.

Van Manen (1977) has suggested a hierarchical model of levels of reflectivity. On van Manen’s account, there are three distinct levels of reflective practice, which can be seen, at least ideally, as paralleling the growth of the individual teacher from novice to expert or master teacher. The first level of reflectivity is concerned with the effective application of skills and technical knowledge in the classroom setting. At this first level, reflection entails only the appropriate selection and use of instructional strategies and the like in the classroom. The second level of reflectivity involves reflection about the assumptions underlying specific classroom practices, as well as about the consequences of particular strategies, curricula, and so on. In other words, at the second level of reflectivity teachers would begin to apply educational criteria to teaching practice in order to make independent, individual decisions about pedagogical matters. Finally, the third level of reflectivity (which is sometimes called *critical* reflection) entails the questioning of moral, ethical and other types of normative criteria related directly and indirectly to the classroom.

Another approach to conceptualizing reflective practice is to view such practice not in an hierarchical manner, but rather to focus instead on elements that appear to play significant roles in fostering reflection and reflective practice on the part of classroom teachers. Georja Sparks-Langer and Amy Colton, for instance, in a synthesis of the research on teachers' reflective thinking, have argued that there are three such elements: the cognitive element, the critical element, and the narrative element (Sparks-Langer & Colton, 1991). The cognitive element of reflective thinking is concerned with the knowledge that teachers need in order to make good decisions in and about the classroom situation; presumably, such knowledge would roughly parallel the seven broad categories of knowledge discussed by Shulman (1987, p. 54). It is important to note that while all teachers, whether novice or expert, will have similar bodies of knowledge at their disposal, the organization and structuring of this knowledge may differ radically. We know that the schemata, or organized networks of facts, concepts, generalizations and experiences, of beginning and experienced teachers are very different in significant ways (see Sparks-Langer & Colton, 1991, pp. 37-38; Berliner, 1986). Since such schemata are constructed by teachers over time as a result of their experiences, it is not surprising that experienced teachers will often be able to make sense of and respond to a given problematic situation in the classroom more quickly and effectively than would novices. Studies which suggest that expert teachers are able to deal with changes in lesson plans and problematic classroom situations far more successfully than are new teachers can be explained, according to Sparks-Langer and Colton,

. . . because (1) many of the routines and the content were available [to the expert teachers] in memory as automatic scripts and (2) their rich schemata allowed the experts to quickly consider cues in the environment and access appropriate strategies. (1991, p. 38)

Schemata of the sort discussed here are constructed naturally over time, of course, but their development can be encouraged and supported by reflective practice. In other words, while good teaching practice does indeed depend on a strong experiential base, reflective practice may be able to help us speed up the development of such an experiential base in new teachers.

The second element of reflective thinking is the critical element, which is concerned with "the moral and ethical aspects of social compassion and justice" (Sparks-Langer & Colton, 1991, p. 39). The critical element of reflection is often identified with critical, or radical, pedagogy and pedagogical theory (see, for example, McLaren, 1989), but this connection is not in actuality a necessary one by any means. Indeed, there is an element of contradiction here, since, as John Smyth has compellingly argued, "reflective practices, far from being emancipatory for teachers, entrap them within the New Right ideology of radical interventionism" (1992, p. 267). This does not, of course, mean that reflective practice cannot be socially, culturally and politically emancipatory, however. Concerns with issues of social justice and ethics in education are and have been common to educators and educational theorists at least since Plato, and are clearly manifested in such common and important distinctions made by educators as that between educational product goals (that is, what we want to achieve in the classroom or the school) and process goals (that is, the restrictions that exist on how our product goals can be achieved) (see Teal & Reagan, 1973).

The third element of reflective thinking, on the account of Sparks-Langer and Colton, is that of teachers' narratives. Teacher accounts of their own experiences in the classroom take many forms, and serve a variety of different functions. The reflective journals commonly required of student teachers are an example of one fairly common type of narrative. Other kinds of narrative discourse on the part of teachers include descriptions of critical events in the classroom, various types of logs, conference reports completed jointly by teachers and supervisors or mentors, self-interviewing, and so on. The key aspect of the narrative element of reflective thinking is that such narratives, whatever their form, serve to contextualize the classroom experience both for the teacher him/herself and for others, and by so doing, provide us with a much richer understanding of what takes place in the classroom

and in the teacher's construction of reality than would otherwise be possible. Narrative accounts are becoming far more common today, especially in the preparation of teachers and in qualitative research on classroom practices (see Connelly & Clandinin, 1990; Goswami & Stillman, 1987; Zeichner & Liston, 1987), and there can be little doubt that they provide one of the more effective ways in which reflective practice can be encouraged.

A useful way of thinking about both the reflective teacher and the nature of the reflective practice in which he or she will engage has been provided by Judith Irwin, who has suggested that:

A reflective/analytic teacher is one who makes teaching decisions on the basis of a conscious awareness and careful consideration of (1) the assumptions on which the decisions are based and (2) the technical, educational, and ethical consequences of those decisions. These decisions are made before, during and after teaching actions. In order to make these decisions, the reflective/analytic teacher must have an extensive knowledge of the content to be taught, pedagogical and theoretical options, characteristics of individual students, and the situational constraints in the classroom, school and society in which they work. (1987, p. 6)

Notice that this description includes virtually all of the issues that have been discussed thus far, and thus in essence functions to lay out the necessary conditions of reflective practice. We see that the reflective teacher is first and foremost a decision maker, who must make his or her decisions consciously and rationally. Further, the reflective teacher must base his or her decisions and judgments on a solid body of content, including both technical and content knowledge, which are organized and re-interpreted according to his or her unique experiences. The reflective teacher must also demonstrate both ethical behavior and sensitivity as well as sociocultural awareness. As Case, Lanier and Miskel note,

The attendant characteristics of professions include conditions of practice that allow professionals to apply this knowledge freely to the practical affairs of their occupation and to use their knowledge, judgment, and skill within the structures of the ethical code of the profession . . . (1986, p. 36)

Finally, it is important to note that reflective practice involves what the teacher does before entering the classroom (in terms of his or her planning and preparation, for instance), while in the classroom (both while functioning as an educator and in all of the other roles expected of the classroom teacher), and retrospectively, after she or he has left the classroom.

Such a conceptualization of the reflective teacher makes clear how very much is being expected of the classroom teacher by advocates of reflective practice. How can such expectations be met in the process of teacher preparation? An important aspect of the response to this question is the role of philosophy of education in teacher preparation. Much of the daily work of the classroom teacher actually involves making judgments and decisions, often with limited information. A strong case can be made for the view that teaching can be most accurately and usefully conceptualized in terms of the role of the teacher as a decision-maker, and that perhaps the best analogy for understanding the activities of the classroom teacher may in fact be the physician. Consider for a moment the many different kinds of judgments and decisions that the typical teacher engages in during his or her normal, daily routine. The teacher makes curricular decisions, methodological decisions, decisions about individual children, their needs and problems, decisions about classroom management and organization, decisions about both personal and professional ethics, and so on. Robert Fitzgibbons has suggested that teachers make decisions of three types: those concerned basically with *educational outcomes* (that is, with what the goals or results of the educational experience should be), those concerned with the *matter of education* (that is, with what is, could be, or should be taught), and those concerned with the *manner of education* (that is, with how teaching should take place), all of which must be considered to be profoundly philosophical in nature (1981, pp. 13-14).

When a teacher makes decisions, she or he is doing far more than merely taking a course of action or acting in a certain way. The process of decision-making should be a

rational one, which means that the teacher (whether consciously or unconsciously) considers and weighs alternatives, and employs criteria to select a given option or course of action. Unfortunately, as Jere Brophy has reported, "most studies of teachers' interactive decision making portray it as more reactive than reflective, more intuitive than rational, and more routinized than conscious" (quoted in Irwin, 1987, p. 1). Good teaching, however, requires reflective, rational and conscious decision making. As Charles E. Silberman argued in *Crisis in the Classroom*, "We must find ways of stimulating public school teachers . . . to think about what they are doing and why they are doing it" (1971, p. 380). An important element in this process of reflective, rational and conscious decision making is that we can reasonably expect a teacher to be able to justify his or her decisions and actions in the classroom. Justification of decisions and actions, as Cornel Hamm explains, is actually a fairly simple and straightforward matter: "To provide a justification for a course of action is to provide good reasons or grounds for that course of action" (1989, p. 163).

In order to be able to provide such justification, the teacher cannot rely either on instinct alone or on prepackaged sets of techniques. Instead, she or he must think about what is taking place, what the options are, and so on, in a critical, analytic way. In other words, the teacher must engage in reflection about his or her practice, just as the physician must reflect about the symptoms and other evidence presented by a patient. The idea of the teacher as reflective practitioner is not a new one; Dewey wrote about the need for reflective thinking as early as 1903, and dealt with the role of reflection extensively in both *How We Think* (1910, 1933) and *Logic: The Theory of Inquiry* (1938). For Dewey, logical theory and analysis was actually a generalization of the reflective process in which we all engage from time to time. Dewey recognized that we can "reflect" on a whole host of things in the sense of merely "thinking about" them; however, logical, or analytic, reflection can take place only when there is a real problem to be solved. As Dewey explained,

The general theory of reflection, as over against its concrete exercise, appears when occasions for reflection are so overwhelming and so mutually conflicting that specific adequate response in thought is blocked. Again, it shows itself when practical affairs are so multifarious, complicated, and remote from control that thinking is held off from successful passage into them. (1976, p. 300)

For Dewey, then, true reflective practice can be said to take place only when the individual is faced with a real problem that he or she needs to resolve, and seeks to resolve that problem in a rational manner.

Reflective practice as a goal for classroom teachers (and, indeed, for all educators) is certainly worthwhile and desirable if only for its potential to improve teaching practice and student learning, but it also has the potential of contributing to teacher leadership in the educational system. Successful educational reform does not typically come from "the top"; although leadership and inspiration can come from centralized authorities, for reforms to be effective and long-lasting their must be ground-roots buy-in and ownership. Such buy-in and ownership can come only from teacher leaders. Teachers become empowered over time, and the foci of teacher leadership also change over time, generally moving through the following stages:

- Teacher learning from practice.
- Teacher circles to plan, assess and develop practice.
- Teacher professional communities and networks.
- Knowledge-building policies and products.

Finally, I want to suggest that while there are numerous barriers to reflective practice and teacher leadership, a key part of teacher preparation should be to help new teachers (and, through professional development, all teachers) to face the barriers in our united efforts to improve educational opportunities and outcomes for all of our students.

Thank you.

References

1. Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
2. Bolton, G. (2010). *Reflective practice, writing and professional development* (3rd ed.). London: Sage.
3. Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
4. Case, C., Lanier, J., & Miskel, C. (1986). The Holmes Group report: Impetus for gaining professional status for teachers. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 36-43.
5. Clift, R., Houston, W., & Pugach, M. (Eds.). (1990). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and problems*. New York: Teachers College Press.
6. Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
7. Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.
8. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process* (2nd rev. ed.). Lexington, MA: D.C. Heath.
9. Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Henry Holt.
10. Dewey, J. (1976). The relationship of thought and its subject matter. In J. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works: Vol. 2. 1902-1903*. (pp. 298-315). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1903)
11. Fitzgibbons, R. (1981). *Making educational decisions: An introduction to philosophy of education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
12. Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach to teaching*. New York: Teachers College Press.
13. Goswami, D., & Stillman, P. (Eds.). (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher researcher as an agency for change*. Portsmouth, NH: Heinemann.
14. Hamm, C. (1989). *Philosophical issues in education: An introduction*. New York: Falmer Press.
15. Irwin, J. (1987). *What is a reflective/analytical teacher?* Unpublished manuscript, University of Connecticut, School of Education, Storrs.
16. Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
17. Marzano, R. (2009a). *Designing and teaching learning goals and objectives*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratories.
18. Marzano, R. (2009b). *Formative assessment and standards-based grading*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratories.
19. Marzano, T. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Englewood, CO: Marzano Research Laboratories.
20. McLaren, P. (1989). *Life in schools*. New York: Longman.
21. Reagan, T. (2009). The professional status of teachers. In R. Bailey, D. Carr, R. Barrow, & C. McCarthy (Eds.), *The Sage handbook of philosophy of education* (pp. 209-221). London: Sage.
22. Reagan, T., Case, C., & Brubacher, J. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
23. Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
24. Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

26. Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
27. Sparks-Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
28. Teal, S., & Reagan, G. (1973). Educational goals. In J. Frymier (Ed.), *A school for tomorrow* (pp. 37-84). Berkeley: McCutchan.
29. van Manen, J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.
30. Wolfensberger, B., Piniel, J., Canella, C., & Kyburz-Graber, R. (2010). The challenge of involvement in reflective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 714-721.
31. Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

**ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН
ДАМУ**

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ОҚЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ МЕН ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ұ. Аскер

Жамбыл орта мектебі, Ақсу қаласы

Еліміздің егемендік алып, қоғамдық өмірдің барлық, соның ішінде білім беру саласында жүріп жатқан демократияландыру мен ізгілендіру мектептің осы күнге дейін дағдарыстан шығаратын қуатты талпыныстарға жол ашты.

Қазіргі кезде біздің Республикамызда білім берудің жаңа жүйесі жасалып, білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл педагогика теориясы мен оқу -тәрбие үрдісіндегі елеулі өзгерістерге байланысты болып отыр: білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жаңарып, жаңа көзқарас, басқаша қарым-қатынас, өзгеше менталитет пайда болуда. [1,2,3].

Білім беру мазмұны жаңа үрдістік біліктермен, ақпараттарды қабылдау қабілетінің дамуымен ғылымдағы шығармашылық және нарық жағдайындағы білім беру бағдарламасының нақтылануымен байланысқа түсуде.

Ақпарат дәстүрлі әдістері: ауызша және жазбаша, телефон және радио байланыс – қазіргі заманғы компьютерлік құралдарға ығысып орын беруде.

Баланың жеке басын тәрбиелеуде оның жан дүниесінің рухани баюына, азамат, тұлға ретінде қалыптасуына көңіл бөлуде. Есте сақтау, ақыл –ойын дамытатын оқуға көшу.

Бүгінгі жас ұрпаққа жан-жақты білім беру, тәрбиелеу әрбір ұстаздың басты міндеті. Бастауыш мектептің алдында тұрған негізгі мәселе оқушыларды дамыта оқыту, яғни оқушыны оқу әрекетіне қалыптастыру, олардың оқуға ынтасын ояту, қызығушылығын ояту.

XXI ғасыр табалдырығында тұрған азамат дамуының жаңа кезеңі білім беру прогрестің ең маңызды факторларының бірі болып саналатын кезең.

Қазақстан Республикасының орта білімді дамыту тұжырымдамасында қазіргі мектептер:

- практикалық қызметте жинақталған барлық игіліктердің сақталуы;
- қоғамның интеллектуалды қуатын жетілдіру;
- еліміздің материалдық –қаржылық әл-ауқатын әрі қарай дамыту;
- орта білім беру жүйесін әрі қарай дамыту тағы сол сияқты міндеттерді көздейді.

Ғылыми - педагогикалық әдебиеттерде іс жүзінде анықталып табылған оқыту үрдісінің нәтижесін көтеретін әдіс-тәсілдері, түрлері көбінде жаңашыл инновация деп аталады.

«Инновация» ұғымы педагогикалық сөздік қорына ежелден енген екен. Ол кейбір ғалымдардың еңбектерінде «жаңа», «жаңалық енгізу» деп көрсетіледі. Кейбіреулері оны «өзгеріс» деген терминмен анықтайды. Біздің ойымызша, бұл түсініктер кең мағынадағы терминдермен білім беру жүйесіндегі кез-келген өзгерісті сипаттайды.

Инновация термині қазіргі білім берудің теориясы мен практикасында кеңінен қолданылуда. Инновация ұғымы ең бірінші XIX- ғасырда мәдениеттанушылардың зерттеулерінен пайда болды, яғни бір мәдениет түрлерін екінші ел мәдениетіне енгізу дегенді білдіреді және бұл ұғым этнографиясында әлі күнге дейін сақталған.

Инновация (латын сөзі in – в, novis- жаңа)- жаңа, жаңалық, жаңарту дегенді білдіреді екен. С.И. Ожегов сөздігі бойынша: инновация бірінші рет шыққан, жасалған, жуық арада пайда болған, бұрыннан таныс емес енгізілген жаңалық.

«Ғылымның қайнар көзі» - Ресейде «инновация» ұғымына өте үлкен күдікпен қараған: XIX-XX ғ. басындағы бірде - бір білім реформаларында бұл термин кезікпейді.

«Инновация» ғылымына берілген ең ескі емес анықтама, бұл салада американдықтар мен еуропалық көлемді зерттеулер иесі Э.М. Роджерстің анықтамасы болып есептеледі. Э.М. Роджерс инновацияны былайша түсіндіреді: «Инновация – нақтылы бір адамға жаңа болып табылатын идея». Кейіннен «инновация» ұғымы «білім беру жүйесіне жаңаны енгізу» мағынасында педагогикалық еңбектерде кездесе бастады.

«Инновациялық негізін құраушы ұғымдардың – «инновация» «нововедение» новшество» «новое» т.б. қазақша аудармаларын жасаған

Ы. Алтынсарин атындағы білім проблемаларын ғылыми зерттеу институты әдіскері К.Құдайбергенов болып табылады. Өз еңбектерінде «инновацияны» - нақты қойылған мақсатқа сай жасалынған жаңа нәтиже деп есептеді. Демек, инновация мақсат пен нәтижеге жаңалыққа бет бұрудың кілті.

Қоғамдағы қазіргі кезде қайта құрулар экономиканы дамытудағы жаңа стратегиялық бағдарлар қоғамның алдағы, оның жедел ақпараттануы мен қарқынды дамуы білім беруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертті. Әлемнің жетекші елдерінің көпшілігінің білім берудің мақсатын, мазмұны мен технологиялары, оның нәтижесіне қарап бағалайтын болды. Білім берудің қазіргі негізгі мақсаты білім алып, білік пен дағды – машыққа қол жеткізу ғана емес, солардың негізінде дербес, әлеуметтік және кәсіби біліктілікке – ақпаратты өзі ізденіп табу, талдау және ұтымды пайдалану, жылдам өзгеріп жатқан бүгінгі дүниеде лайықты өмір сүру және жұмыс істеу болып табылады.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі әлемде болып жатқан өзгерістермен онша үндеспен отыр, Қазіргі педагогикалық қоғамдастықтың алдында білім берудің жаңа модулін құрудың, сынақтан өткізу мен енгізудің ауқымды міндеттері тұр. Оның жүйесінің негізгі ұстанымдары: «Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында» көрсетілген.

Қазіргі кезде әлемдік қауымдастық Қазақстанды нарықтық экономика елі ретінде танып отыр. Тәуелсіздік алған қысқа тарихи кезең ішінде Қазақстан экономикада сілкініс жасады, әлемдік өркениетпен ықпалдасуда жаңа прогресшіл технологияларды пайдалануда. Елдің әлеуметтік- экономикалық даму перспективалары айқындалған.

Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруді мұғалімдердің инновациялық іс-әрекетінің ғылыми педагогикалық негіздерін меңгеруі маңызды мәселелердің бірі.

Инновациялық процесті зерттеу барысында жүйенің бір жағдайдан екінші жаңа жағдайға көшуі және жаңалықты енгізу процесіне басшылық жасау мәселелерін зерттеу маңыздылығы Н.В.Горбунова, М.В.Кларин, А.В.Лоренсов, М.М. Потащник, В.И.Загвязинский, Т.И.Шамова, және т.б. зерттеулерінде қарастырылған. Бүгінгі таңда Д.Б.Эльконин мен В.В.Давыдовтың дамыта оқыту технологиясы, Ш.А.Амонашвилидің ізгілікті тұлғалық теориясы, В.А. Шаталовтың оқу материалының тірек белгілерімен тірек конспектілері (сызба үлгілері) негізінде қарқынды оқыту технологиясы, П.И. Третьяковтың, К.Вазинаның, М.М. Жанпейісованың модульдік оқыту технологиясы, В.М. Монаховтың, В.П. Беспальконың және басқа да көптеген ғалымдардың технологиялары кеңінен танымал. Сонымен қатар Лысенкованың «Перспективті дамыта оқыту технологиясы», Н.П. Гузиктің «Сынып ішіндегі деңгейлеп – саралап оқыту технологиясы», В.В. Фирсовтың «Міндетті нәтижелер негізіндегі саралап оқыту технологиясы», Н.Н. Пиканның «Саралап деңгейлеу технологиясы», В. Дьяченконың «Жобалап оқыту технологиясы», М.Жанпейісованың «Модульдік оқыту технологиясы», В.М. Монаховтың технологиясы, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдовтың «Дамыта оқыту технологиясы», В. Занковтың дамыта оқыту жүйесі, И.П. Волковтың «Шығармашылық пен дамыта білім беру технологиясы», Ш.Амонашвилидің «Ізгілікті – тұлғаны оқыту технологиясы», В.Д.Шадриков «жеке бағытталған оқу жоспары негізінде оқыту технологиясы», «Ұжымдық тәсілмен оқыту технологиясы»

«Ақпараттық оқыту технологиясы» (Дьяченко), «Проблемалық оқыту технологиясы», «Ойын арқылы оқыту технологиясы» В.В. Гузив т.с.с. жаңа технологиялық оқыту түрлері зерттелді.

Яғни оқу процесін технологияландыру дегеніміз- білім беру бағыттарына сай оқыту процесін құрастыру. Педагогикалық технологияның өзіндік ерекшелігі – қойылған мақсатқа жету мүмкіндігіне кепілдік беретін оқыту процесін құрастыру және оны жүзеге асыру . Оқылатын пән мазмұны мұғалім мен оқушының өзара байланысты іс- әрекеті. Оқушының ішкі даму процесі негізінде анықталған нақты мақсат қана педагогикалық технология құрылымын түсіну кілті бола алады.

Қазақстанда Ж.А. Қараевтің, Ш.Т. Таубаева, Қ.Қ. Қабдықайыров, С.Н. Лактионова, М.М. Жанпейісованың және басқа да ғалымдардың оқытудың жаңа технологиялары белсенді түрде қолдануда.

Ал соңғы жылдары оқытудың модульдік технологиясы мен В.М. Монаховтың, Дьяченконың оқытудың ұжымдық тәсілі, сондай-ақ, профессор Ж. Қараевтың оқытудың дербестендіру мен дифференциялау және білім беруді демократияландыру мен ізгілендіру ұстанымдарына негізделген жаңа педагогикалық компьютерлік технологиясы еліміздің көптеген мектептерінде қолданысқа ие болуда.

Қазіргі уақытта педагогика ғылымының бір ерекшелігі- баланың тұлғалық дамуына бағытталған жаңа оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуы.

Оқытудың тиімділігін арттыру мақсатында жаңа білім парадигмасына сүйене отырып, біз оқыту технологияларын тиімді жақтарын таңдап алуымыз қажет және оқыту – тәрбие үрдісінде озық технологияларды белсенділікпен енгізілуі керек.

Еліміздің болашағы көркейіп өркеніетті елдің қатарына қосылуы бүгінгі ұрпақ бейнесінен көрінеді.

Қазіргі білім беру саласында проблема- әлеуметтік- педагогикалық және ұйымдастыру тұрғысынан білім мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру, оны өмірде пайдалану.Әр заманның ұсынары бар және қалай болғанда да заман ағымынан қалмай, ілгеру жүру- ұлы мұрат.

Әдебиет

1. ҚР Білім туралы Заңы. Астана. 2004 жыл.
 2. Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология . Тараз : ТарМу , 2003.
- Ахметова А. К. Принципы технологий и содержание образовательной программы. – Алматы, 1995.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОМ САДУ

Ж.К. Аленова

воспитатель ГККП «Ясли-сад №35», г. Павлодар

Работа с использованием моделей на занятиях в детском саду проводится в два этапа.

На первом этапе наглядные модели используются для пересказа детьми русских народных сказок. Цель работы - научить с помощью заместителей выделять главные события, последовательно излагать, научить отходить от мелких деталей и подробностей, помочь понять, что заместитель - это и есть реальный предмет.

Второй этап уже творческий, где происходит обучение составлению рассказов, историй, сказок самими детьми по наглядным моделям и схемам.

Подробнее опишем каждый этап.

Работа по пересказыванию сказок начинается с трех лет. Разыгрываются с заместителями такие сказки, как «Колобок», «Кот, Петух и Лиса», «Волк и козлята», «Заяц, Лиса и Петух», «Маша и Медведь», «Три медведя». Разные наглядные модели используются для умения выделять наиболее существенные моменты для понимания структуры сказки.

Самый простой вид наглядных моделей - модель сериационного ряда. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся полоски разной величины. Для сказки «Репка» нужен круг желтого цвета (это репка) и шесть полосок разной длины для персонажей. Вместе с детьми обсуждается, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. После того как дети успешно освоили, предлагаем им самим разложить заместители в нужном порядке. Введение наглядной модели помогает детям понять логику сказки.

После того как дети освоят модели сериационного ряда, можно начинать использовать двигательное моделирование. Это означает, что при рассказывании сказки дети выполняют все нужные действия (ушел, пришел, убежал и так далее). Предварительно к сказкам готовятся круги одинакового размера, но разных цветов, каждый из которых обозначает конкретного героя. Например, для сказки «Заюшкина избушка» нужны круги: белый (заяц), оранжевый (лиса), серый (собака), коричневый (медведь), красный (петух).

В некоторых сказках могут использоваться два вида моделирования: двигательный и сериационный ряд. Например, в сказке «Три медведя» воспитатель вместе с детьми решают, какому медведю какой круг подходит. При рассказывании сказки дети показывают на нужный круг и выполняют с ним простые действия.

При проведении таких занятий особенно важно, чтобы ребенок понимал принцип замещения: какой круг и почему он замещает какого-либо героя сказки. Дети используют заместители на основе цвета, который характерен для внешнего вида персонажа. Так, в сказке «Красная Шапочка» круг красного цвета обозначает Красную Шапочку. При соотношении величин героев заместителями являются полоски разной длины. Например, в сказке «Теремок» герои - это полоски разной длины и цвета. Самая маленькая серая полоска - мышка, побольше полоска зеленого цвета - лягушка и т.д.

Иногда на занятиях или в игровой деятельности используется цветовая символика, когда положительный герой обозначается светлыми тонами, а отрицательный - темными. Исходя из этого, в сказке «Иван-Царевич» Баба-Яга или Злой Волк обозначаются черным кругом, а Добрый Молодец - белым.

Помогая ребенку, надо не просто играть с предметами-заместителями, но и четко соблюдать последовательность действий сказки, что помогает ему анализировать основные события и связь между ними. Ребенок делает не то, что ему хочется в данный момент, а то, что нужно для решения задачи - показывает основные действия и события сказки.

В сказке «Снегурочка и лиса» при чтении слов о том, как Снегурочка отпрашивается у бабушки и дедушки в лес погулять, дети выкладывают круг, обозначающий Снегурочку, возле бабушки и дедушки. Воспитатель зарисовывает эту ситуацию на схеме. И так далее по всей сказке. Каждую схему педагог делает после того, как дети с помощью кругов изобразят ситуацию. Далее детям предлагается по рисуночной схеме рассказать сказку. Если ребенок путает последовательность рисунков, то лишние рисунки закрываются листом бумаги, открыт только тот рисунок, по которому надо рассказать в данный момент.

Постепенно дети учатся соотносить два вида действительности (изображаемая и изображающая, моделируемая и моделирующая), рассматривать и использовать одну из них как копию или заместитель другой. Дошкольники начинают придумывать собственные рассказы, истории, сказки. Это второй этап введения моделей и схем.

При закреплении сказки «Колобок» предлагаются иллюстрации к сказке, но они перепутаны или добавлена картинка из другой сказки. Предложить детям помочь героям сказки и разложить картинки в нужной последовательности. Найти лишнюю картинку и назвать, из какой она сказки.

Можно предложить детям стать художниками и дорисовать картину. На листе бумаги схематично изображен человек. Дети придумывают про человека, а воспитатель зарисовывает то, что предлагают дети. После предлагается задание: придумать про мальчика любую историю. Позже даются задания: придумать домик и того, кто в нем живет, рассказать, что с ним однажды случилось; про цветок и бабочку, поезд и котенка, грузовую машину, солнышко и дождик и другое.

Задание можно усложнить, уменьшая опору на реальность. Ребенку проще рассказать что-то, когда он видит перед собой нарисованные изображения, чем просто представлять себе что-нибудь. Но в то же время часто предлагать детям сочинять по собственным представлениям не стоит, надо сохранить направленный характер воображения, необходимость следовать определенной задаче.

Когда дети научились работать с предметами-заместителями и четко соблюдать последовательность действий сказки, детям даются круги индивидуально и не по одному, а для начала по два-три круга разных цветов. Необходимо не просто назвать, на кого или на что могут быть похожи, а надо придумать, кто это такие и что с ними однажды случилось.

Конечно же, новое задание вызывает новые трудности. Детям трудно следовать предложенному плану. Очень часто первые рассказы получаются схематичными. Но в ходе проводимых занятий дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается оригинальность, развернутость сюжета, последовательность изложения.

На занятиях по наглядному моделированию схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, обогащают словарный запас детей.

Для изготовления таких картинок не нужны специальные способности, любой педагог может нарисовать схематично символы, предметы, объекты.

Данные схемы являются зрительным планом для составления монологов, помогают детям выстраивать строение рассказа, его последовательность.

Моделирование развивает фантазию ребенка, делает обучение привлекательным, интересным, творческим. У детей идет развитие творческих способностей, развивается нестандартное мышление.

Придумывая символику к схемам, необходимо учитывать возрастные особенности детей. Так, если для младшего дошкольного возраста количество пунктов плана варьируется от 3 до 5, то для старших и подготовительных групп количество пунктов увеличивается до 6-12 [1].

Такие схемы можно использовать как на занятиях, так и в индивидуальной работе с детьми. Необходимое условие работы с детьми с применением моделирования - быть терпеливым, поскольку немедленных результатов не будет. Главное - заинтересовать ребенка.

Построение моделей можно использовать и для составления загадок.

Сочинение загадок - это творчество, которое любят почти все дети. И здесь можно применять модели, схемы, помогающие сочинить загадку. Создается таблица-опора, где изображены символы или слова в два ряда, отвечающие на вопросы: «Какая?» и «Как что?». Например: длинная, как сосулька. Оранжевая, как апельсин. Хрустящая, как сухарик. Что это?

Многие дети испытывают затруднения при заучивании стихотворений. Поэтому и здесь можно использовать схемы-модели, что облегчает и ускоряет запоминание. Это

происходит путем соотнесения слова или выражения с рисунком, наиболее подходящим по смыслу. При этом в работу включаются не только слуховые, но и зрительные анализаторы.

Все перечисленное - это только определенные виды деятельности детей по развитию речи. Но модели-схемы можно применять и на других занятиях.

Наглядное моделирование является одним из важнейших средств развития речи. Каждый ребенок должен научиться в детском саду содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли.

Использование наглядного моделирования на занятиях по развитию речи - важное звено в развитии связной речи детей.

На каждом возрастном этапе у детей формируются:

- умение грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли;
- умение пересказывать небольшие произведения;
- совершенствовать диалогическую речь;
- умение задавать вопросы, отвечать на них полным понятным ответом, активно участвовать в беседе;
- умение описывать предмет, картину;
- драматизировать сказки [2].

Развитие речи детей в детском саду происходит во всех видах деятельности, как на занятиях, так и в повседневной жизни. Дети должны уметь передавать словами мысли и действия, которые сопровождают решение творческих задач. И в этом им помогает технология моделирования.

Литература

1. Г.М. Лямина. Воспитание детей в средней группе детского сада. – М., Просвещение. – 2008.
2. А.М. Бородич. Методика развития речи детей. – М., Айрис-пресс. – 2009.
3. Т.В. Иванова. Развитие связной речи. – ИТД Корифей. – 2009.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

А.Х. Ахметова

Красноармейская СОШ, Павлодарский район

Как известно, в основе нынешней модернизации образования лежат идеи лично-ориентированного развивающего обучения. Сегодня одна из важнейших задач общеобразовательной школы состоит уже не в том, чтобы «снабдить» учащихся багажом знаний, а в том, чтобы привить умения, позволяющие им самостоятельно добывать информацию и активно включаться в творческую, исследовательскую деятельность.

Опыт работы в школе показывает, что именно групповая работа лучше всего помогает развитию коммуникативных способностей учащихся - отсюда растущий интерес педагогов к этому виду учебной деятельности.

Исследования психологов и педагогов показывают, можно научить школьников самостоятельно и творчески учиться, для этого нужно включить их в специально организованную деятельность, сделать «хозяевами» этой деятельности. Для этого нужно выработать у школьников мотивы и цели учебной деятельности («зачем учиться математике»), обучить способам ее осуществления («как учиться»).

Групповая работа – это, прежде всего, игра, игра в организацию, игра в обучение. Все ученики не доиграли в детстве. Игровые приемы помогают ученикам глубже понять учебную тему, выявить пробелы в своих знаниях.

Возьмем самый простой вид групповой работы – работу в парах. На этапе закрепления новой темы, например, «Умножение десятичных дробей на 10, 100, 1000 и т.д.» предлагаю учащимся записать в тетради любые три десятичные дроби и дать соседу по парте ту или иную задачу на умножение. Указываю на необходимость прослушать не только полученный ответ, но и объяснение, как этот ответ получен. Разрешаю учащимся в случае разногласий задать вопрос мне или учащимся с соседней парты. Выделяю на выполнение этого задания 5 минут.

В течение этого времени каждый ученик класса получает возможность либо продемонстрировать свои знания, либо уточнить применение этого правила, в случае необходимости еще раз получить разъяснение. Каждый при этом еще и выступит в роли эксперта.

Это небольшое упражнение очень действенно. А проводить его можно как сразу после объяснения учителя и рассмотрения нескольких примеров из учебника, так и на следующий день, после выполнения учащимися домашнего задания. Очевидно, что такое упражнение можно проводить при изучении самых разных тем.

Состав пар можно, конечно, менять, совсем не обязательно, чтобы это были ученики, сидящие за одной партой. Ученики могут даже перемещаться по классу, свободно выбирая себе партнеров, и работать с той скоростью, которая именно им необходима.

Очень важно организовать работу так, чтобы каждый ученик в результате такой работы почувствовал собственный рост («додумался», «как же я раньше до этого не дошёл», «да это же совсем просто» и т.п.). Очень важным в такой деятельности, несомненно, является психологический фактор: надо, чтобы дети видели в учителе надёжного помощника, доверяли ему, шли навстречу требованиям и установкам учителя и верили в свои силы, в возможность достижения лучших результатов. Например, можно использовать карточки на этапе устной самостоятельной работы, которая выполняется в паре под условным названием «Ученик - учитель». Каждый играет то роль учителя, то роль ученика в определенный момент времени. На работу отводится до 10 минут урока. В это время осуществляется включённый контроль, т.е. я слушаю ответы то одного, то другого ученика в различных парных группах и соответственно, оцениваю их, помогаю ученику, выполняющему в данный момент функцию учителя, корректировать ошибки в момент их возникновения, оцениваю не только отвечающего, но и качественную работу «учителя».

Положительным моментом такой работы является то, что половина учащихся класса одновременно учатся говорить, учатся видеть, слышать, исправлять ошибки других, тем самым обогащая, закрепляя и свои знания. Ведь каждому надо дать такую возможность высказать своё мнение и быть услышанным.

После завершения этой работы ещё раз, но уже перед всем классом одна из групп даёт ответы по карточкам. Таким образом, за небольшой промежуток времени можно оценить работу 10-12 учащихся, что при традиционной фронтальной работе невозможно. Кроме того, объём задания для устного счёта при фронтальной работе, естественно, был бы меньшим.

При подведении итогов каждый может сравнить свою работу с работой товарищей по группе, видеть тетради своих товарищей, слушать обоснования решения и анализ ошибок. Таким образом, расширяется фон для формирования самооценки каждого ученика. Поскольку в группе идет совместный поиск, то ошибочные ответы не пугают ребят, а заставляют искать новое решение. Растерянности при неверном решении не наблюдается.

Убеждена, что при правильной организации и системности работы ученики приобретут не только опыт конструктивного общения, сформируют коммуникативные навыки, что само по себе очень важно, но и приобретут более качественные знания по предмету. Математику нельзя изучать, наблюдая, как это делает сосед. В традиционной форме обучения большинство учащихся большую часть урока так и остаются наблюдателями. А вот работая в парах или группах, общаясь с соседом, проговаривая ему выученные формулировки, имея возможность научить кого-то тому, что знаешь сам, и получить, в случае необходимости, консультацию или разъяснение, ученики формируют и позитивное отношение к предмету, и навыки выполнения различных заданий. Качество знаний учащихся повышается, процесс обучения становится более успешным.

В результате наблюдений за работой в группах я выработала несколько общих рекомендаций по организации групповой работы на занятиях:

1. Задание должно быть сформулировано ясно и четко. Ясные формулировки задания — залог успешной работы. Перед началом работы следует объяснить ученикам, что именно от них требуется, т.е. дается небольшая инструкция.

2. Нужно распределить роли внутри группы. Например, при групповом обсуждении можно предложить распределить роли в группе: генератор идей (разработчик идей), конструктор, оформитель, расчетчик. Распределение ролей в группе учителем на первых этапах формирования групп нужно, т.к. ученики только учатся совместной работе над заданием. В дальнейшем, по мере освоения методики работы в группе, учитель делегирует право распределения ролей самим ученикам. Ученики могут предложить назначить ведущего, секретаря и докладчика (участники могут меняться ролями). Ведущий руководит обсуждением и следит за тем, чтобы все говорили только о данном вопросе. Секретарь записывает реплики участников, а потом на основе своих записей составляет тезисы (один или вместе с докладчиком). После окончания обсуждения докладчик «отчитывается» о работе группы. Все остальные активно участвуют в обсуждении. Таким образом, каждый член группы, вне зависимости от уровня владения вопросом, имеет свои обязанности, и каждый вносит вклад в общую работу.

3. Поведение учителя во время групповой работы. Учитель, работающий на занятиях с малыми группами, может вести себя по-разному: он может контролировать, организовывать, оценивать работу учеников, участвовать в работе группы или предлагать участникам разные варианты решений, выступать в роли наставника, исследователя или источника информации.

А вот чего не следует делать учителю, который хочет организовать эффективную групповую работу: сидеть за своим столом, проверяя тетрадки; воспринимать групповую работу как «законную передышку», когда можно позволить себе выйти из класса; уделять все свое внимание одной группе, забывая об остальных; исправлять допущенные ошибки (кроме тех случаев, когда ученики просят об этом сами); оказывать давление на участников или мешать им высказываться; нельзя исправлять или критиковать первые высказывания, даже если они содержат грубейшие ошибки, эту работу должны выполнить ученики в доброжелательной форме; нельзя давать слишком категоричных оценок — они действуют на участников подавляюще; и не следует отвечать на вопрос, если на него может ответить кто-то из учеников; не следует ходить по классу или стоять около учеников в начале групповой работы: ученики часто стесняются высказываться в присутствии учителя.

Итак, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний.

Литература:

1. Виноградова М.Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. - М.: Просвещение, 2007.
2. Танцоров С. Групповая работа в развивающем образовании. - Педагогический центр «Эксперимент».- Рига, 1997.
3. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. - Воронеж, 2008.
4. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования. / Под. ред. Е.Д. Божович. - М.: Знание, 2005.

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТІ АРТТЫРУ

Ш.М. Ахметова
ПКЖКК, Павлодар қ.

Оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекет белсенділігі оның жеке бас ерекшелігіне ғана қатысты емес, сонымен қатар мұғалімнің теориялық сауаттылығы мен шеберлігіне байланысты. Колледж оқушыларының оқу-танымдық іс-әрекеттерін жетілдіру проблемасына көптеген педагогтердің, психологтердің еңбектері арналған. Танымдық іс-әрекет белсенділігі деп - мотивациялық – тұлғалық, мазмұндық-амалдық және процессуалды-жігерлік бөліктерінен тұратын тұлғаның интегралдық құрылымын, сипаттамасын айтамыз [1, б.43].

Оқушының оқу-танымдық іс-әрекеттерін, құзыреттілігін қалыптастыру үшін әр оқушының өзіндік қабілетін, танымдық үрдісін білу қажет. Оқушылардың оқу-танымдық құзыреттіліктерін қалыптастыра отырып, танымдық іс-әрекет белсенділіктерін арттыру үшін, көрнекі құралдар, техникалық құралдарды жиі пайдалану қажет. Әр оқушының жеке бас ерекшеліктерін ескере отырып танымдық жұмыс түрлері іріктеп алынды. Мұғалім оқушының оқу-танымдық құзыреттілігін қалыптастыру үшін, танымдық үрдіс (ойлау, есту, зейін, қиял) деңгейлерін анықтауы қажет. Оқу –танымдық құзыреттіліктерін мұғалімнің шеберлігіне байланысты төрт деңгейде қалыптастыруға болады.

I-деңгей Қарапайым өзіндік жұмыстар.

Білім алушы қарапайым тапсырмаларды мұғалім берген үлгісіне қарап орындауға дағдыланады.

II деңгей – жылжымалы (вариативті) өзіндік таным. Оқушы мәліметтерді өз бетінше талдап, жинақтайды. Жинақталған анықтамалардың тиімділігін іріктеп, салыстырмалы түрде қорытынды жасайды. Кездескен қиындықтардан шығу жолын іздейді.

III деңгей - өзіндік ізденушілік әрекет. Оқушы анықтамаларды салыстырып қана қоймай, өз бетінше мүмкін болатын жауаптарды іздестіреді, яғни зерттеу мәдениеті қалыптасады.

IV деңгей – тұлғалық өзіндік таным. Оқушы жеке тұлғалық қажеттілігі мен қызығушылығын өтеу үшін өзіндік таным әрекетіне көшеді. Мұғалім бағыт-бағдар беруші болып есептеледі [2, б.127].

Оқушы оқу-танымдық іс-әрекеттің субъектісі болады, себебі оқушы үшін бұл іс-әрекет маңызды, оның қажеттілігін және әлеуметтік маңызды танымдық мәселелерін шешеді. Қазақ тілін өзге ұлтқа оқытудың сапасын арттыру мұғалімнің оқыту әдісін

ұтымды таңдауына байланысты. Мақсаттар жүйесі жеке тұлғаны психомоторлы, танымдық, ойлау, эмоциялық, қатысымдық әрекеттерге дайындауға және оны жүзеге асыруға, сондай-ақ өзін-өзі тануға бағытталған.

Қазақ тілі сабағында оқушының оқу-танымдық құзіреттілігін қалыптастыру үшін, ең алдымен қазақ тіліне деген қызығушылығын артырудың жолдарын іздестіруіміз керек. Сондықтан, тіл үйренушілердің тілге қызығушылығын, олардың ойлау, еске сақтау қабілеттерін дамыту негізіне бағытталған, яғни оқу-танымдық құзыреттіліктерін қалыптастыруда қазақ тілінде жаттығулар жиынтығын дұрыс пайдалану маңызды рөл атқармақ. Жаттығулар тапсырмасы бірнеше топқа бөлінеді: фонетикалық, грамматикалық, лексикалық, сөйлеу алды, сөйлеуге арналған, оқуға арналған [3, б.231].

Қазақ тілі сабағында оқушының оқу-танымдық құзіреттілігін қалыптастыру – көптеген ізденістерді, жаңа оқыту технологияларын қолдануды керек етеді. Мен өз сабақтарымда модульдік оқыту технологиясын қолданып жүрмін.

Бұл оқыту технологиясының ерекшелігі тұлғаның танымдық қабілеттерін дамытуға, сондай-ақ тұлғаның шығармашылығын арттыруға, дарынды балалармен жүйелі жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Тіл үйренуде ұтымды әдістердің бірі – деңгейлік тапсырмалар беру. Деңгейлік әдістің маңыздысы – оқушының шығармашылықпен белсенді жұмыс істеуін дамытады, әр оқушыны өздігінен үйренуге баулиды, өткен грамматикалық, лексикалық тақырыптарды жүйелі игеруге дағдыландырады, ой еңбегімен айналысуға жетелейді, яғни оқу-танымдық құзіреттілігі қалыптасады. Қазақ тілі сабағында белгілі бір модульдік тақырып бойынша сұхбаттасу бөлімінде мәтінмен оқушылар әр түрлі деңгейлік тапсырмалар орындау арқылы танысады.

Мысал: Мәтіннің тақырыбын оқып шығып, оны оймен байланыстырыңыз. (2 топ)

1-ші топ оқушылары тақырыпты сурет арқылы оймен байланыстырып көрсетсе, ал 2-ші топ оқушылары тақырыпты сөз тіркестері айтылымдар арқылы оймен байланыстырып көрсетеді.

Немесе, 1-ші топ мәтіннен таныс сөздердің, сонымен бірге мағынасын оңай түсінуге болатын сөздердің астын сызып, және оларға сүйене отырып, мәтін мазмұнын болжап біліңіздер деген тапсырма беруге болады.

Оқушының оқу-танымдық құзіреттілігін қалыптастыруда мәтінді зерттей оқудың маңызы зор. Зерттей оқу кезінде оқушыларға келесідей жаттығулар беремін:

- Мәтіннен өзіңізге маңызды, жаңа деп табылатын ақпаратты көшіріп жазыңыз;
- Мәтінді мағыналық бөліктерге бөліп, оларға тақырып қойыңыз;
- Мәтіннің мазмұнына байланысты бір-біріңізге сұрақтар қойыңыз;
- Мәтіннің мазмұнына және мәселесіне қатысты сурет салыңыз;
- Мәтіннен алынған келесі сөйлемді түсіндіріңіз;
- Мәтінге басқа қандай тақырып берер едіңіз?

Шығармашылық тапсырмалар оқушылардың сөйлеу дағдысын ғана қалыптастырмайды, ол оқушыларды ойлауға, өз пікірін айтуға, өз талғамын қорғауға үйретеді, яғни оқушының оқу-танымдық құзіреттілігін қалыптастыруға, танымдық белсенділіктерінің артуына мүмкіндік береді.

Танымдық қызығушылығының белсенді дамуы нәтижесінде, өзін-өзі келешекте де дамыта алатын, қазіргі жағдайға бейімделген жеке тұлға қалыптасады. Демек, қазіргі жас шәкірттеріміз - еліміздің болашағының тұтқасын ұстайтын азаматтар.

Қорыта айтсақ, өнегелі ұстаздың ең басты қасиеті оқушының жеке тұлға ретінде жан-жақты дамыған, адамзатқа қызмет етуге даяр абыройлы дәрежеге жеткізу.

Әдебиет

1. Ерназарова З.Ш. Қазақ тілін оқытудың төрт деңгейлік бағдарламасы. – Алматы: Атамұра, 2013. – 287 б.
2. Әтежанова Г. Психологиялық-педагогикалық құзырлықты қалыптастырудағы жаңа формация мұғалімінің рөлі. – Астана: Фолиант, 2013. – 323 б.
3. Бақыбекова Н. Саралап деңгейлеп оқыту технологиясы арқылы оқушылардың білім деңгейін арттыру. – Алматы: Нұрлы әлем, 2012. – 215 б.

МЕКТЕПТЕГІ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ НЕГІЗГІ БАҒЫТТАРЫ ЖӘНЕ ОЛАРДЫҢ ҰЛТТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ж.Ш. Бактыбаев

*І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті,
Талдықорған қаласы*

Оқушылардың эстетикалық тәрбиесі оқу және сыныптан тыс тәрбие процесінде іске асырылады. Эстетикалық білімнің негізі — оқу пәндері. Бастауыш сынып оқушылары әр түрлі пәндерді оқудың нәтижесіне табиғаттың, еңбектің сұлулығын және адам іс-әрекетінің әдемілігін бағалай білуді түсінеді. Олар әдемі жазуға, мәнерлеп оқуға және айтуға үйренеді. Ал бұл мәдениетті сөйлеуге, көркемдік танымын қалыптастыруға, қиялын дамытуға игі әсер етеді.

Ана тілі сабақтарында оқушылардың тілін дамыта отырып, мұғалім суретке қарап әңгіме құрауды, «әр алған тәлім-тәрбиені айтып беруді, қиялында жаңа белгілерді жасауға үйретеді. Көркемдікті сезінуге талғамы пайда болып, олардың рухани күші дамиды.

Музыка сабақтары өте әсерлі сезімдерді оятып, музыка мұраттарын қалыптастырып бала тәртібіне ықпал етеді. Музыканы тыңдау, ән салу балалар үшін өнегелік-әсемдік мәні бар, себебі көтеріңкі көңіл, ер жүректік сезімдерден ортақ әсер алу оларды рухани өрлеу үстінде біріктіреді және топтастырады. Сондықтан саналы тәртіп пен мінез-құлықтың тәрбиені күшейту үшін музыка пәні бағдарламасында халық әндерін игеруге үлкен мән берілген.

Музыка пәнінің бағдарламасы ән салу және жазылып алынған музыкалық шығармаларды тыңдау негізінде оқушылардың есту қабілетін дамытуды көздейді. Бастауыш мектеп мұғалімі музыка сабағын өзі жүргізетіндей даярлығы болуы керек немесе музыка сабақтарына тікелей қатынасып, ол пәнді жүргізушімен тығыз байланыста отырып, басқа сабақтарда, сыныптан тыс жұмыстарда музыканың адам өміріндегі алатын орны туралы әңгімелер өткізуі керек.

Бейнелеу өнері сабақтарының да балалардың эстетикалық көзқарасын тәрбиелеуде ықпалы мол. Кескіндеме, мүсін, сызықтық суреттер, сәулет өнерлері құралдарымен өмір, табиғат және қоғам әсемдігі өрнектеледі. Бейнелеу өнері шығармалары әсемдік үшін күреске шақырады, адамдар мұраттарына, күнделікті өмірдегі тәртібіне үлкен ықпал жасайды.

Бейнелеу әсемдікті түсіну мен нәзік сезіну, алған әсерін бейнелеу өнері құралдарымен шамасына сай беру, сызықтық сурет салу сауатын меңгеру, жеке балаларда кескін, мүсін, сызықтық суреттерде әсемдікті жасау қабілеті, олардың өзіндік іс-әрекеті бейнелеу өнерін тану барысында қалыптаса бастайды.

Көркем әдебиет және тарих пәндері оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытады. Олар қоғамдық өмірдің, адамдар қатынасының, еңбектің эстетикасын тануға үміттенеді. Әсіресе әдебиет сабақтары оқушыларды әдемілікке баулиды, таным ынтасының, бейімділігінің, қабілетінің дамуына ықпал жасайды. Кейбір оқушылар

жас кезінен-ақ өлең, әңгіме жазуға талаптанады. Оларды мұндай қасиеттерінің дамуына мүмкіндік жасау керек. Бұл істе қабырға газеттерінің қолжазба, әдеби журналдардың, жергілікті және Республикалық жастар газеттерінің маңызы өте зор.

Табиғаттың ұлылығы, көркемдігі, сыры биология, география, химия, физика сабақтарында ашылады. Оқушылар табиғи құбылыстардың бай эстетикалық сымбаты жөнінде мәліметтер алады. Биология, география сабақтарында пейзаждық кескіндеме шығармалары, суреттік шығармалар оқушылардың эстетикалық дүниетанымын байытады.

Сонымен, мектептегі оқу пәндерінің оқушыларға эстетикалық тәрбие берудегі ролі орасан зор десек, ол асыра бағалау болмас еді.

Мектепте эстетикалық тәрбие оқушылардың сыныптан тыс тәрбие жұмысының жүйесінде кеңінен пайдаланылады. Эстетикалық тәрбиенің өмір елегінен өткен көптеген формалары бар. Шығармашылық үйірмелер — олар әдебиет, музыка, хореография, бейнелеу өнері т.б.

Балалардың шығармашылық жұмыстарының басты формаларының бірі - көрмелер, сайыстар. Көрмеде оқушылардың бейнелеу өнері, қабырға газеттері, қолжазба журналдары көрсетіледі. Сайыста жақсы лирикалық, эстрадалық әндер, әңгімелер орындалады. Сайыс оқушыларды қуанышқа бөлейді, келешекке үмітін тұтандырады.

Мектепте музыка, кескіндеме және әдебиет кештері өткізіледі. Онда оқушылар тыңдаушыларды өз шығармалары және әндерімен таныстырады, пікір алмасады, ұсыныстар айтылады.

Шығармашылық конференцияларда оқушылардың зерттеу жұмыстары туралы баяндамалары, рефераттары талқыланады. Олардың жұмыстары жөнінде құнды пікірлер айтылып, ұсыныстар беріледі.

Мектеп және сынып бойынша алдын-ала жасалған жоспарларға сәйкес эстетикалық саяхат өткізіледі. Саяхаттың негізгі объектілері көркем галерея, мұражай, табиғат, театр, кинотеатр, түрлі көрмелер.

Көркемөнерпаздар үйірмесі оқушылардың өнерге әуестігін, қызығушылығын, талғамын дамытуда үлкен роль атқарады. Көркемөнерпаздар үйірмесі сынып, сыныпаралық және мектеп бойынша ұйымдастырылады. Үйірмеге ән салуға, билеуге машық, музыка аспаптарында ойнай білетін қабілетті оқушылар қабылданады.

Эстетикалық тәрбие жұмысына көмектесуде мектеп кітапханасының көп мүмкіншіліктері бар. Кітапхана бейнелеу өнері, кескіндеме, музыка және өнердің басқа түрлеріне байланысты кітаптар көрмесін ұйымдастырады, әдебиет тізімдерін дайындайды, әңгімелер өткізеді, мұғалімдермен бірігіп, сыныптан тыс оқуларды, оқырманнар конференциясын өткізеді, басшылық жасайды.

Сыныптан тыс эстетикалық жұмыстың барлық түрлері оқушылардың еріктік, қызығушылық, бейімділік принциптері негізінде іске асырылады.

Мектепте оқушылардың эстетикалық мәдениетіне басқа факторлар әсер етеді. Мысалы, жарық сынып бөлмесі, әдемі мектеп мебельдері, демалыс бөлмелері, қолайлы жұмыс орны оқушылардың эстетикалық танымын, белсенділігін көтереді.

Көп түрлі эстетикалық жұмыстарды тиімді ұйымдастыру оқушылардың эстетикалық дүниетанымының негізгі көзі болады.

Басты мәселе, күнделікті өмірдегі әсемдіктің адам мен табиғаттың бірлескен әрекетінің күшімен пайда болғанын ұғындыру. Осының негізінде ғана оқушы өз еңбегінің пайдалы екенін және оның сұлулығын көре білетін, осыдан өмір сұлулығын жасайтын адам екенін түсінеді. Мұны жүзеге асыруда көпшілікке хабар тарату құралдарын және баспасөз материалдарын кең пайдалануға болады.

Қазіргі кездегі эстетикалық тәрбиенің міндеттерін шешу үшін халықтың осы уақытқа дейінгі тәжірибесін меңгеру қажет.

Мәдени құндылықтарды жасауда әр халықтың өзіндік ерекшелігі бар. Мысалы, қазақ халқына көшпенділік өмір жағдайында табиғи өзгерістерге байланысты өте нәзік байқағыштық тән. Кең дала қозғалыс бағытын дұрыс табу, жайылымдардың күйін анықтау, ауа райының өзгерісін алдын-ала болжау, өсімдіктердің атын өте дәл тауып қою, т.с.с.

Халық әрдайым әсемдікті іздеді, қолдан жасады және оны өмірде, тұрмыста, еңбекте бекітуге тырысады. Оны халқымыз үй жиһаздарын жасауынан және оны әсемдікті сезінудегі тәрбие құралы ретінде пайдалануынан көруге болады.

Халықтық эстетикалық тәрбие жүйесінде лирикалық, тұрмыстық, әдет-ғұрыптық, еңбектік және т.б. әндер мен өлеңдер ерекше орын алады. Бұларда эстетикалық тәрбиенің құралдары ретінде қызмет етті. Халқымыздың әндері жанры және тақырыбы жағынан өте бай. Көптеген әндер би қимылдарымен байытады.

Қазақ халқының музыкалық аспаптарының түрлілігі таң қаларлықтай (домбыра, шертер, асатаяк, шаңқобыз, ұран, мүйіз сырнай, жетіген, үскірік, қамыс сырнай, дабыл т.б.). Олар бос уақытта пайдаланылып жас ұрпаққа эстетикалық тәрбие беру ісіне қызмет етті.

Халқымыздың тұрмысына енген қолданбалы қолөнер бұйымдары, олардың әшекейленіп жасалуы эстетикалық тәрбиеде өз алдына бір сала. Ағаш, тері, металл өңдеудегі өнері әлемге әйгілі.

Эстетикалық тәрбиеде халық ауыз әдебиетінің маңызы өте зор болды. Оның мазмұны халқымыздың бүкіл өмір тәжірибесін қамти отырып, жас ұрпақ санасын, әсемдік сезімін, талғамын, қажеттігін билейді.

Эстетикалық тәрбиенің күрделі мәселелерін айқындауда біз халықтың жинақтаған педагогикалық білімі мен тәрбие тәжірибесіне сүйенуіміз қажет.

Өнердің барлық түрі өзіне тән бейнелі тілін, тәсілдері мен әсемдік әлемін ашып көрсете отырып адам сезіміне әсер ететіні мәлім. Сондықтан да өнерді түсіну, одан ләззат алу үшін оқушының бойындағы эстетикалық сезімін ояту шарт.

Қазіргі білім беру мекемелерінің алдында тұрған міндеттердің ең маңыздысы - балаларды жан-жақты дамыған тұлға ретінде тәрбиелеу. Сол тәрбиенің ішінде эстетикалық тәрбие де қомақты орын алады. Эстетикалық тәрбие баланың өмірінде зор рөл атқарады. Әсемдікті көре, түсіне, жасай білу адам-ның, рухани өмірін байытады, қызғылықты етеді, оған ең жоғарғы рухани ләззатты сезінуге мүмкіндік береді.

Эстетикалық тәрбие, ең алдымен, үй іші мен отбасынан, екіншіден, балабақшадан, үшіншіден, мектеп қабырғасынан басталады. Баланың отбасы мен балабақшада алған эстетикалық тәрбие қоры мектеп қабырғасында жетіле әрі дами түсіп, оқушының өмірге деген көзқарасы қалыптаса бастайды.

Аса көрнекті ақын, данышпан ойшыл Жүсіп Баласағұн өзінің "Құтты білік" поэмасында адам өмірін эстетикалық тұрғыда көбірек зерттеуге тырысады. Адамзат баласына үнемі жақсылық жасау қажеттігі туралы түсіндіруге ұмтылады. Жас ұрпақты қолөнер мен сан-салалы білімге баулу - ата-ананың басты парызы дей отырып рухани дүниені білім арқылы жетілдіру, сез өнері, жақсы, жаман қасиеттері туралы даналық ойларын айтады.

"Бар ізгілік тек білімнен алынар, білімнен аспанға жол салынар" дей келе, дүниенің кілті - білімде деген үлкен ой тұжырымын жасайды.

Бұл тұжырым ғасырдан ғасырға жалғасып келе жатқан бай мұрамыздың бірі - ауыз әдебиетінде де кеңінен көрініс тапқан. Бүгінгі таңда ауыз әдебиетінің озық түрлерінің бірі болып саналатын эпостық жырлар мен батырлар жырын үйрету, оқыту арқылы эстетикалық тәрбие беру жоғарыдағы айтылған оймен үндестік табады. Ұлттық мұрамыз халықтық педагогиканың бай мұрасы - батырлар жырында ел қорғау, басқыншыларға қарсы күрес жолындағы батырлар ерлігі, олардың еліне деген сүйіспеншілігі, азаттық жолындағы жанқиярлық құштарлығы бейнелі түрде баяндалса, эпостық жырларды белгілі жыршылар домбыраға қосып, тартымды әуенмен жырлай

білген. Күшті эмоциямен жырланған жыр тыңдарманның ынтасын арттырып, оны жақсылыққа итермелейді, өнегелі өмір сүруге баулиды. Өнерді сүйе білуге, ізгілікке, отан-сүйгіштікке тәрбиелейді. Мұндай жырлардағы қаһармандардың мінез-құлқы бейнеленген сәттері адам жанын тебірентіп, оның бойында көркемдік із қалдырады. Сөйтіп, көркем шығарма мен керкемөнердің батыл ұштасқан тұстары арқылы оқушы бойына эстетикалық сезім ұялап, эстетикалық тәрбие қалыптасады. Сондай-ақ, ақынның өнерді эстетикалық құрал деп қабылдауы бертін кездегі ақын-жазушылардың шығармаларында да кеңінен көрініс тапқан.

Көрнекті жазушы Л.Толстой өз шығармаларында өнерді эстетикалық тәрбие мен руханилықтың құралы ретінде көрсете отырып "Өнер дегеніміз ойын емес. Бұл тек адамдардың өзара қарым-қатынасы, бұл қарым-қатынас оларды сол бір сезімдер арқылы байланыстырады" деп ез тұжырымдамасын берсе, К.Ушинский "Ана тілі" мақаласында "Халықтың тілі - өте тамаша, өшпейтін, мәңгі жарқырайтын оның рухани өмірінің бояуы. Тіл арқылы бүкіл халық, отан рухтанады, онда халықтық ойдың рухы, оның ауасы, даласы шығармашыл күшке айналады" дейді. Сонымен қатар ол да эстетикалық-рухани тәрбиенің ішінде өнерге үлкен зейін аударып, оны қоғам дамуымен тығыз байланыста қарастырады.

Балалардың рухани қорын, мәдени-эстетикалық деңгейін кеңейтуге халық ауыз әдебиеті үлгілері, музыка, музыкалық аспаптар мен қолөнер түрлері де көптеп әсер етеді. Бұл әсемдік тегін, сұлулық негізін табиғат жаратылысымен, адам мен табиғат, өнер құралдары арасындағы байланыспен сабақтастырады. Туған жер табиғатын қадірлеу, туған тілді сүйу, айналасындағы адамдарға мейірімділікпен қарау, өзін қоршаған орта сұлулығын сезіну, оны көзінің қарашығындай сақтау, эстетикалық тұрғыда қабылдау азаматтық борышы екендігін зердесіне құя білген оқушы ғана рухани әсемдікті ұғына біледі және осы сезіммен ержетеді.

Эстетикалық талғамның дамуы - білімпаз жеке тұлға бойында мінез бен адамгершілік қасиеттердің қалыптасуына, сондай-ақ, интеллекттік деңгейі патриоттық сезімі мен ибалы мінез-құлық мәдениетін жетілдіруде шешуші рөл атқарушы фактор. Эстетикалық талғамды дамытуға бағытталған жұмыстың құрамдас бөлігі - ол: мәдени мұрамыздың жиһазындағы сарқылмас бұлағы мен інжу-маржаны ең нәзік қарым-қатынастар, адамдар арасындағы моральдық нормалар және туған табиғат болмысы т.б.

Эстетикалық тәрбиенің маңыздылығы туралы И.П.Раченко өзінің "Педагогикалық компоненттігінің тынысы" атты кітабында: Неге тәрбие бірінші ретте қаралады деп, сұраушылар баршылық "тәрбие" шынында да бірінші болып қаралуы тиіс, себебі, оқыту процесі - фундаментальдық қабырға болғанымен тәрбиенің бір құралы" деп тәрбие мәселесін жоғары бағалап Л.С.Выготский, Гальперин П.Я., Карпова С.Н т.б., В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин, Л.В.Занков, Д.Б. Кабалевскийлардың ойларын қолдады.

Сондықтан да, қазақтың тұңғыш педагогы Ы.Алтынсарин өзінің педагогикалық еңбектерінде тек білімділікке ғана емес әдемілікке, әдептілікке, мәдениеттілікке, тәрбиелілікке, еңбек сүйгіштікке үндеді. Ол қазақ халқының арасында жаңаша мәдениетке, өмір сүрудің - жаңа әдет-ғұрып, тәртіп, тазалық, қолөнер мен өнердің үлгісі болуы қажет" деп мектеп алдына мақсат қойған Ы.Алтынсариннің ағарту саласындағы ерең еңбегі ұшан теңіз. Ы.Алтынсарин еселі еңбектің, әсемдіктің маңыздылығын көре білді. Сондықтан "өнер" мәселесіне өзінің тұңғыш ашқан мектептерінде көп көңіл бөледі.

Сіздерге бердім батамдым - деп ұлттың келешегі – жастарға үміт артып, ақ батасын беріп, ашық та жарқын болашаққа жол сілтеді. «Оқу жеңілден қиынға бағытталу керек» - деп ұлы Абай да оқу-тәрбие мәселесіне көп көңіл бөлді. Мысалы, "Сегіз аяқ" атты өлеңінде: Еңбек етсең ерінбей - Тояды қарның тіленбей - деп терең мағыналы философиялық ой айтады. Мұнда ұлы Абай тек еселі еңбекті бағалап қоймай, тәрбиелілікке, ұқыптылыққа, уақытты босқа өткізбеуге шақырса, тағы да

"Жұмысы жоқтық, қарыны тоқтық, аздырар адам баласын" деп еңбекті дәріптеп жоғары бағалайды. "Ерінбей еңбек қылса, түңілмей ізденсе, орнын тауып тірлік істесе, кім бай болмайды?" деп байлықтың да көзі еселі, пайдалы еңбекте екенін көрсетіп "Ғылымсыз дүние жоқ. Ғылымсыз оқыған намаз, тұтқан ораза, қылған қажылық, ешбір ғибадат орнына бармайды" деп діни ишараттың да мәнін ғалымға негіздейді. Мысалы, он жетінші сөзде: қайрат, ақыл, жүрек үшеуі айтысып, таласып келіп ғылымға жүгініпті: Ғылым үшеуінің де сөзін тыңдап болып, айтыпты: - Ей қайрат, пайдан да мол, залалың да мол, кейде жақсылықты, кейде жамандықты берік ұстап кетесің соның жаман депті.

Ей ақыл! Бәрі сенен шығады. Жақсының, жаманның - екеуінің де сүйенгені сен, екеуінің де іздегенін тауып беріп жүрсің, соның жаман, - депті.

Сен үшеуінің басыңды қоспақ - менің ісім - депті ғылым. Бірақ билеуші, әмірші жүрек болса жарайды. Егер үшеуің ала болсаң мен жүректі жақтадым деген екен талым. Осы мысалдан ғылымның маңыздылығын оны Ұлы Абайдың жоғары бағалағанын білеміз. Ұлы Абай жиырма жетінші сөзінде "Сократ Хакимнің сөзі" атты айдармен Сократ, Аристотелдердің идеяларын қолдап, хайуанатқа қарағанда адам баласына берілген әсемдіктен ләззат алу, сұлулықты сезіну, қоршаған ортаны түсініп білу сияқты артықшылықтарды көрсетіп, осы сезімдерді қадірлеп дұрыс пайдаға асыруды көздейді. Қырық үшінші сөзінде "Адам баласы екі нәрседен: бірі -тән, бірі - жаннан тұрады. Осы екеуінің арасында еріксіз және еңбекпен табылған нәрселерді ажырата білу керек" деп тағы да еңбектің қажеттігін дәріптейді.

Шоқан Уәлиханов қазақ даласының ғалымы ретінде халық ауыз әдебиет шығармашылығын, оның көнеден қалыптасқан мәдениетін, қызықты да мағыналы салт-дәстүрін, ерлерге, қыздарға, әйелдерге және егде адамдарға арналған киім үлгілерін, күнделікті қолданған тұрмыс заттарын, асыл тастардан бұйым жасауға ұстанған құралдарын зерттеумен шұғылданып, олардың тәрбиелік мәнін ерекше атап көрсетті. Сонымен қатар, Шоқанның зерттеген эпостық шығармалардың түрлі нұсқаларында кейіпкерлер бейнесін әдемілікті, сұлулықты суреттеу арқылы «Қозы Көрпеш-Баян Сұлу», «Ер Көкше», қырғыздың «Манас» эпостарының жазбаларын қалдырды. Азия халықтарындағы батырлық жырларды атап көрсетті, ондағы халық қорғаушыларының жырларының эстетикалық талғамына айрықша тоқталды. Өнердің міндетті халық өмірін реалистік тұрғыда көрсететінін зерделеді.

Абайдың шәкірті, әрі немере інісі Шәкәрім Құдайбердіұлы да еңбек пен өнерге мән беріп, талаптанып, басқа дамыған өнерлі елдерден үлгі алындар деп жастарды үгіттейді. Сонымен Шәкәрім ақын шығармашыл түрде еңбек етуді жақтап, еңбекқор тұлғаның өресі биік, өрісі кең, санасы жоғары, эстетикалық талғамы мол болатынын көрсетіп тәрбиенің түптамыры еңбекте деп жол сілтеді.

Эстетикалық талғамды дамытып нақты фактілерге негізделіп дәлелдеуден өткен өз ой-өрісінің көлемінде пікір айтып, ұлттық өнерді тануға септігін тигізіп отыратын жаңа педагогикалық теорияға негізделіп практикалық істер мен мақұлданған ұсыныстар, шағын шығармалар мен мақалалар соңы кезде баршылық. Бұл процесс халық өнерін танудың эстетикалық көркем талғамды тереңдеп түсінудің қажеттілігін көрсетіп, осы бағыттағы ғылыми-зерттеу жұмыстарды нақты, фактілі, дәлелді, нәтижелі тұжырымдардың туындауын талап етеді.

Ғұлама ғалымдардың ой-пікірлерін тұжырымдап, саралап өз өмір тәжірибесіне негіздеп ой топшылаған ата-бабаларымыз: "Тәрбие негізі - ғылым, даналық негізі - білім" деген. Фалес "Дененің рахаттануы - денсаулыққа, ақылдың рахаттануы - білімге байланысты" десе, Л.А.Гордан және И.С.Кон "Эстетикалық тәлім-тәрбие өскелең ұрпақтың сана-сезімін оятады, қызығушылық қабілетін дамытады, неғұрлым адамның сана-сезімі жоғары болса, соғұрлым эстетикалық талғамы жоғары болады" деп эстетикалық талғамның санаға байланыстылығын, сапаңның пайдалы еңбекке байланыстылығын ашып көрсетті.

Эстетикалық талғамды дамытудың негізгі бөліктері: өнердің түрлері мен жанрлары, эстетиканың негізгі формалары және маңызды категориялары - тамаша және ұсқынсыз, асқақ және төмен, күлкілі және қайғылы т.б. Эстетикалық талғамы мол адам өнердің тамаша туындыларын тани отырып асқақтық сезімі артып мағынасы мол тұжырым жасайды. Эстетикалық талғамның негізін қалаған гректер, осы өнердің теориясын жан мен тән бірлестігіне негіздеп, эстетикалық категориями (әсемдік, асқақтық, трагикалық, комедиялық) біртұтастық-гармониялық жүйеде қарастырды. Эстетикалық талғам қайта өрлеу заманында жаңа биік деңгейге көтерілді. Өнер саласындағы әсемдік туралы шығармашылық ойды қайта өрлеу заманында өрбіткендер: «Өзіне-өзі жауапкершілік алу тұлға болу тұтқасы» деген В.Шекспир, "сыпайылық тәрізді ештеңе өте құнды бағаланып, арзанға түспейді" деген Мигель де Сервантес. Сонымен қатар эстетикалық тәрбиенің концептуалдық теориясының негізін қалаған: Фрэнсис Бэкон, Томас Мор, Томас Гоббс, Джен Мокк, Рене Декарт, Пьер Гассенди, Дени Дидро сынды философ-ғалымдардың еңбектерін атап айтуға болады. Әсіресе, эстетикаға байланысты кейінірек жазылған (XVI-XVII ғғ.) И.Канттың, Г.Гегельдің еңбектері осы ұғымды толық ашуға септігін тигізеді[16].

Сонымен XV ғасырдан бастап жоғарыда аты аталған және де басқа ғалым ойшылдардың көмегімен "Эстетика" ұғымы философия, психология, педагогика және басқа ғалымдар салаларында толық еніп, XVI ғасырдың басында бұл ұғым әсіресе, педагогика мен психология салаларында оқыту-тәрбие беру процесінің теориясы мен практикалық идеяларды қолдап еуропа және орыс ойшылдары, педагог-ғалымдары, революция өнер-демократтары ары қарай дамытты. Мысалы, Я.А.Коменский оқушылардың өзіндік белсенділігі мен ізденімпаздығына және мұғалімнің ұйымдастыру қабілетіне, оның шығармашылық жұмысына назар аударып "оқушының өзіндік біліктілік деңгейі тек қана өз бетінше талпынып білімін жетілдіргенде ғана артады" деді. Өзіндік жұмысқа мән беріп оған философиялық, педагогикалық талдау жасаған К.Д.Ушинский оқытудың конструктивті әдісін қолдап "анализден - синтезге өту, нәтиже шығара отырып жасау оқытудың ең маңызды бөлігі" деп топшылады.

Тұңғыш қазақ тіліндегі "Психология" оқулығының авторы Ж.Аймауытов та осындай ойда болып "Бір нәрсені іздеп, зерттеп соңына түскен адам, егер ынтасы, қабілеті, таланты болса, түптің түбінде мақсатына жетпей қоймайды. "Қуат" пен "Ниет" серіктесіп, бір жүреді. Бірі болмайды-ақ талап босқа кетеді" деп ынта, ықылассыз, қуат пен ниетсіз еңбектің зая кететіндігі, керісінше, талаптанған адамның түбінде мақсатына жететіндігін көрсетті.

Ал "Педагогика" оқулығының авторы Мағжан Жұмабаев "Сұлулық сезімдері" атты параграфында "Жаратылыстың хәм искусствоның сұлу заттары адам жанында сұлулық сезімдерін оятады. Үлбіреген гүл, күңіренген орман, сылдыраған су, былдыраған бұлақ, шексіз-шетсіз қара көк теңіз, түрлі шөптермен толқындаған дала, бұлтпен бел алысқан биік тау, күннің ойыншыл алтын сәулелері, ерке сұлу ай, жұлдызды түн, міне, осылар жаратылыстың сұлу заттары, көріністері яки искусствоның тылсымды жанды билеп алып кететін ән, күй, сиқырлы сөз, сұлу картина сықылды әсерлі адам жанында ләззат, бір сұлулық толқынын оятпай қоймайды, архитектура, сұлу сурет (живопись), скульптура сықылды пластика искусствосы адамның көру сезімін оятып сиқырлы сұлулық толқындарын туғызады" деп Ұлы педагог-жазушы-ақын сұлулықты эстетика керемет суреттейді. Себебі, тек эстетикалық талғамы дамыған адамның ғана рахат өмірі, көтеріңкі көңілі, асқақтық сезімі жоғары болып қоршаған орта құбылысынан әсемдік, сұлулық, сәнділіктен ләззат алыл шығармашылық жұмысқа бейім, қабілеті жоғары болады. Сонымен эстетикалық талғам сезімді арттырып, шығармашылық шабытқа жетелеп студенттің білімге деген ынта-ықыласын арттырып, әрбір студенттің талант иесі болуына септігін тигізеді (талант гр. сөзі -talanton - қабілеттілік деңгейі). Таланттың еңбекке, өнерге, шығармашылыққа тәуелділігін кезінде Т.Эдиссон, Г.Уоллес, К.С.Станиславскийлер айтып кеткен.

Ақ пен қара сияқты жақсылық пен жамандық адамның бойында өмір бойы күресумен болады. Сондықтан, соңғы кезде көп айтылып жүрген өзін-өзі тәрбиелеу, есеп беру мәселесі тәрбиелілік талғамды арттырудың бастапқы нышаны. Ал тәрбиелілікті арттырудың бірден-бір жолы ол эстетикалық талғамды әдептілік пен әдемілікті сұлулық пен көркемдікті сезініп, түсіне білуге баулып оқушы-жастардың адамгершілік, жанашырлық сезімдерін арттыру. Сонда ғана олар ата-ана, апа-сіңлі, мұғалім, достар алдында жауапкершілікті сезінеді.

Сұлулық пен әсемдік - дала табиғатының елшісі. Осы даланың ұрпақтары бояулар реңдері арқылы да өз ойларын бере білген. Дала қазағы үшін бояулар - жарық дүниенің ажары. Халқымыздың еселі еңбекке негізделген дәстүрлі қолөнері - қайнар бұлақ, сарқылмас қазына, бай мұра. Бұл - ұлттық санадағы сұлулыққа деген іңкәрліктен деп көрсетті өнертанушылар.

Адам мен әлемдегі әсемдік пен сұлулық туралы қазақ халқының ұлттық көркем мәдениетін зерттейтін философиялық пән эстетика термині ежелгі гректілінен "сезінуші, сезімдік қабылдау" деп аударылады. Қазақ халқының қалыптасу барысындағы эстетикалық ой-пікірлерінің дамуы бірнеше кезеңдерінен өткен. Қазақ эстетикасының бір арнасы Қазақстан жерін мекендеген түрік тілдес ұлыстардың өзіндік мәдениеті, жазуы мен өрнегі болады. Көне түрік жазуындағы Қожа Ахмет Яссауидың "Даналық кітабында", Ахмет Иүгинекидің "Ақыл сыйында", т.б. эстетикалық мәдениет пен мұраттың түбегейлі мәселелері көркем суреттеледі.

Әсемдік тәрбиеде халық өнерінің алатын орны ерекше. Өйткені өнер халықтікі, оны тудыратын да, бағалайтын да оның өзі. Өнер халық қолдауын тапса ғана өмір сүреді. Өнерді қоғамға әкелуші де, қоғамнан аластаушы да халық. Қай халықтың да ұлттық тілімен қатар ұлттық өнері болады. Біздің халқымызда да барша жұрт сүйіспеншілігіне бөленген жүректің тереңінен орын тапқан, ғасырлар бойы біртіндеп дамып, қалыптасқан ұлттық өнері бар. Өнер шындықты көркем бейнелер арқылы танып білу. Халқымыз ертеден-ақ өнерді ерекше қастерлеген.

Қазіргі кезде егеменді елімізде жастарға әсемдік тәрбие беруде халықтың мәдени мұрасы айрықша рөл атқарады. Академик М. Қаратаев "Әсемдікке үйреткен ұстаз" атты кітабында түс киіз, кілем, оюлы текемет, сүйікті өнер - міне осы өнердің бәрін халық жасағандығын, халықтың әсемдікті сүю сезімі, талғамы осы өнерде бенеленгенін айта келіп: "Өнердің халықтық арғы негізінен қол үзбеу; керек, себебі өнердің өшпес шын мәніндегі халықтікі ғана, жақсы талғамы, өміршендіктің: өшпес әсемдіктің кепілі болып табылады" деді. Демек, халықтың өзіндік ерекшелігіні бейнелеген өнер ғана жастарға үлкен тәрбие берудің құралы бола алады. Эстетикалық тәрбиеде тәрбиенің басқа салаларындай оқу әдемілікті сезу үшін бейнелеу өнері, ән-музыкаға үйрету қажет. Білім арқылы балалар сұлулықты бағалап, әдемілікті түсінеді.

Сондықтан, бүгінгі жаңа даму жағдайында жасөспірімдерге ұлттық идея аясында рухани-эстетикалық тәрбие беру үрдісінде негізгі тәрбиелік фактор тіл, халық ауыз әдебиеті шығармаларының ерекшеліктері маңызды болып саналады.

Әдебиет

1. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. Алматы, Жазушы-1998.
2. Құнанбаев А. Шығармалары (2 томдық) –Алматы: Ғылым, 1994.
3. Уалиханов Ш. Таңдамалы шығармалары. Алматы, Жазушы-1995.
4. Кон И.С. Этнография детства: Исторический очерк// Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М.: Наука, 1983. – 188 с.

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДЫҢ ДҮНИЕТАНЫМДЫҚ НЕГІЗІ

С.К. Баяндина

ПКЖКК, Павлодар қ.

Егемендік алғаннан кейінгі өзекті мәселелердің бірі – тіл мен ойлаудың бірлігі нәтижесінен туындайтын тіл және оның дүниетанымдық қызметі. Ол үшін жеке ұлт тілі болып табылатын қазақ тілінің дүниетанымдық қызметінің ана тіліміздің негізінде қарастырылуының маңызын, оның ұлт мүддесі үшін қызметі мен ұлттық дүниетанымдағы қасиеттердің, арнаулы ұғымдардың тіліміздегі көрінісін, олардың кейбір ерекшеліктерін, тілдік айналымдағы орнын көрсетіп беруді жан-жақты аша түсу қажет. Бұл мәселелер ана тіліміздегі дүниетанымдық сипатта қолданылатын лексикалық, лексика-фразеологиялық тіл бірліктері арқылы шешуін табады. Себебі ұлт дүниетанымына қатысты тілдік оралымдар ұлттық тілімізде молынан табылады. Оның үстіне ұлттық тілдің негізінде оның дүниетанымына, әдет-ғұрыпы мен салт-дәстүріне қатысты лексикалық түйдектердің, фразеологиялық бірліктердің қалыптасатыны белгілі.

Колледж сыныпта қазақ тілін қатысым әдісімен интерактивті және деңгейлік дамыта оқыту – тіл жүйесінен берілетін ғылыми білімді теориялық деңгейде оқыту. Ғылыми білімді меңгерудің заманауи технологияларын іздестіру – топ сыныпта қазақ тілін қатысым әдісімен оқыту үдерісінде сапалы жаңа жүйелер қалыптастырудың маңызды жолы. Сондықтан тәуелсіз еліміздің топ сыныптарында білім алушы субъектіге дәстүрлі оқыту бағдарламасына сай қазақ тілі жүйесіндегі ұғымдардың атын, санын, сұрағын т.б. білу, меңгеруі керек тұлға ретінде қараудың ескіргені белгілі. Сол себепті әдіскер ғалымдар білім беру жүйесіне дәстүрлі оқыту жүйесіндегі талаптарға жаңа педагогикалық талаптар мен мүмкіндіктер ұсынуда. Жаңа оқыту технологиялары «білімді адам» дегенді ережелер мен дәйектемелерді жатқа білетін адам деп емес, өскелең заманның шырмауын шеше алатын, анық та нақты шешім қабылдай алатын, ғылым мен техниканың, мәдениет пен тарихтың жаңалықтарынан оқу үдерісінде пайдалана алатын тұлға деп түсінеді [1, б.16]. Осыған орай қазақ тілін қатысым әдісі арқылы оқыту үдерісі де заманауи талаптарға жауап бере алуы керек. Колледж сыныпта қазақ тілін қатысым әдісі мен оқыту – оқушының жеке тұлға ретінде қалыптасуына жәрдем етіп, оны өмірден өз орнын таба, тани, бағалай, таңдай, дайындалуына, басқалардың қадір-қасиетін түсіне, оны құрметтей алуына, күнделікті өмірдегі мәселелерді дұрыс шешетін, соған іс жүзінде дағдыландыратын оқыту жүйесіне айналуы керек. Сондықтан Республикамызда білім беру ісіне екі жақтан қарайды:

1. Болашақ мамандығына, жұмысына керек білік-дағдыларына қалыптастыру;
2. Адамды адамзат жасаған тарихи, мәдени әлемге енгізу.

Бұлар имандылық, интеллектуалдық, тарихи, мәдени, экономикалық т.б. дамумен тығыз байланыста жүзеге асады. Осыған орай колледж сыныпта қазақ тілін қатысым әдісімен оқытудың мақсаты да айқындалады. Ол – еліміздің келешегі бүлдіршіндерге қазақша сөз саптауды үйрету, өз отанының ұлттық жәдігерлерінен сусындату. Бұларды бала бойына сіңіріп, оларды мейірімділікке, шындыққа, бауырмалдыққа, ұлтжандылыққа, әсемдікке, өз бетінше–іздене білуге, шығармашылыққа баулу қазақ тілі сабақтарында қатысым әдісі арқылы қалыптастырылады.

Колледж сыныпта қазақ тілін қатысым әдісі арқылы интерактивті және деңгейлік дамыта оқыту технологиясын білім беру философиясы тұрғысынан қарастыру білім беру жүйесінде қалыптасқан білім беру мазмұны мен оқыту әдістерінің қазіргі ұлттық дүниетаным талабынан туындап отырған қиындықтардан шығуды, оны

сапалы деңгейге жетелейтін жаңа жолдар қалыптасты-руынан практикалық құндылығы айқындалады. Себебі «Адамның дүниемен байланысы, оны тануы белгілі ұлттық жағдайда қалыптасатындықтан, дүние-танымның ұлттық белгілері болады. Ол белгілері мен көріністері осы халықтың діліне тәуелді. Бұл - халықтың бейнелер дүниесі символдары (рәміздері) мен салт жоралары, сезіну, ұғыну ерекшеліктері» [2, б.181]. Бұған қоса ұлттық мәдениет – ұлттық дүниетанымның қайнар көзі, негізі. Себебі мәдениет–халқымыздың сан ғасырлық тарихы, өсу, өркендеу жолы, жетістіктен мен рухани ізденісі, имандылық нышандары.

Халықтың тағдыр, ғұмыр, тұрмыс пен болмыс жөніндегі философиялық ой тұжырымдары ғасырлар бойы жинаған және қалыптасқан өмірлік тәжіри-белері мен таным-түсініктері ана тіліміз арқылы жарыққа шығып, сол арқылы сақталып, ұрпақтан ұрпаққа берілуде. Демек, дүниені тану, оны ой елегінен–өткізу адам баласына тән құбылыс. Дегенмен, ой елегінен өткендердің ұғым, пікір ретінде жарыққа шығуы, түсінікті болуы, күнделікті өмірдегі қарым-қатынаста қолданыс табуы ұлт тілімен тікелей байланысты. Олай болса, тіл мен дүниетану екеуі өзара тығыз байланыстағы ұғымдар. Оның әр ұлтта әр түрлі болуы мүмкін. Себебі: әрбір ұлттың тек өзіне ғана тән әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі мен өмір сүру дағдысы, дүниеге, адамға және дүниедегі тіршілікке көзқарасы бар және ол осыларға қарай қалыптасады.

Философтар мұны «бұл – дүниеге көзқарас, яғни адамның дүниені рухани игеруі» деп түсіндіреді [3, б.113]. Бұлардың бәрі тіл арқылы бейнеленеді, тіл арқылы игеріледі. Сондықтан дүниежүзі ғалымдарының алдында тілді дүниетану шеңберінде қарастыру, дүниетанымды халықтың салт-санасының үлесіндегі дүниелерді, тілді тани отырып зерттеу, анықтау мәселесі маңызды бағыттардың бірі болып тұр. Бұдан тілдің ерекшеліктері, ұлт, мемлекет тілі ретінде қызмет ету мүмкіндіктері танылады. Олай болса, ұлт пен оның тілі біртұтас кешенде қарастырылуы керек. Сонда оның қарым-қатынас құралы ретіндегі қызметі айқындала түседі. Ал бұл қатысым арқылы жүзеге асады.

Қатысымдық қызмет ұлтымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан ұғымдары мен рухани мұраларын ұрпақтан ұрпаққа жеткізу міндетін де атқарады. Себебі: халық тілдік қатысым арқылы жоғарыда аталғандарды сақтайды, тарихтан тарихқа аманат етіп жеткізіп беріп келеді.

Ұлт тілінің қалыптасқан жүйесінің нәтижесі болып табылатын салт-дәс-түр, әдет-ғұрып, мақал-мәтел, ырым-жырымдар, ұлттық ойындар т.б. - байла-нысы ұғымдар. Олар сол ұлттың ұлттық ойлауының, ұлттық дүниетанымының өзіне тән ерекшелігін көрсетеді. Оның қоғамдық-әлеуметтік, мәдени және тарихи дамуы мен қалыптасуының ұлттық қасиеттері бағамдалады, тілдік қаты-сым арқылы көрінеді. Ұлттық дүниетаным әр түрлі уақыттарда тарихи кезеңдерде жазылған көркем шығармалар арқылы, солардың тілі арқылы беріледі және қалыптасады. Сонымен бірге ұлттық дүниетаным қазақ фольклоры арқылы да көрініс табады. Себебі, ауыз әдебиетінде дәстүріміз бен салтымыз, халқымыздың өмір сүру ерекшеліктері, бүкіл этнографиясы жатыр. Ұлттық мағына мен сипатқа сай лексикалық сөздер мен сөз бірліктерінің барлығы осы фольклорлық шығармаларда.

Сонымен, қазақ тілі негізіндегі дүниетаным туралы біліміміз - әр түрлі заттар мен құбылыстар жөніндегі әр саладағы мәліметтердің кездейсоқ жиынтығы емес, қоршаған шындықтың белгілі бір дәрежелері өмір сүретін жүйесін көрсететін ұғымдар, ұстанымдар, заңдардың тәртіптелген жүйесі.

Әдебиет

1. Сыздықова Р. Сөздер сөйлейді. – Алматы: Атамұра, 2013. – 293 б.
2. Жанпейісов Е.Н. Этнокультурная лексика казахского языка. –Алматы: Дәуір, 2012. – 285 с.
3. Қайдаров Ә. Этнолингвистика. – Астана: Фолиант, 2011. – 317 б.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Власенко, Г.И. Чемоданова

*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан*

В настоящее время все более очевидна социальная неадекватность существующей традиционной школы условиям глобальных экономических, политических и культурных изменений в нашем обществе. На фоне ускорения научно-технического и социально-экономического развития четко выявляются симптомы снижения развивающих функций современного образования. Это проявляется, в частности, в массовом отчуждении молодежи от обучения и общепринятых социальных ценностей. В этой связи актуальны задачи гуманизации системы образования, отказа от традиционного авторитарно-директивного стиля управления, модификации ценностных установок и содержания обучения.

Следовательно, требования, предъявляемые обществом к педагогу новой формации, существенно повысились. Переход на 12-летнюю модель обучения требует от современного учителя инновационного, творческого типа мышления, характеризующегося созданием объективно нового продукта и возникновением новообразований в ходе самой деятельности [1].

Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан определяет, что учитель новой формации – это духовно развитая, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому; он должен не только в совершенстве владеть своим предметом, но и видеть место каждого участника в педагогическом процессе [2].

В условиях перехода к новой 12-летней системе общего школьного образования и признания ценностной роли учителя в достижении качества образования необходимо обновление научно-методических основ системы повышения квалификации и отход от традиционной репродуктивной, алгоритмизированной модели, в которой продолжают доминировать предметный блок, вербальные формы и методы обучения инструктивного характера. Однако решить задачи такого масштаба не представляется возможным в рамках устаревшей системы повышения квалификации работников образования. Целесообразным представляется осуществление повышения квалификации на основе андрогогического, ценностно-акмеологического, синергетического подходов и принципов фасилитации и менторства, т.к. они в совокупности позволят рассмотреть взаимосвязанную систему методов, рассчитанную на решение задач обучения взрослых. Переход к фасилитирующему управлению системой повышения квалификации будут инициировать собственные тенденции слушателей к саморазвитию, саморефлексии.

Существующая система повышения квалификации и переподготовки кадров, как вид дополнительного профессионального образования, предполагает обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работника адекватно его образовательным потребностям, приводящим его к творческой самореализации в профессии.

Стратегия инновационного обучения предполагает осознанную системную организацию управления курсовой и межкурсовой работы.

1. Компонент – личность руководителя методической службы (изменение его позиции в отношении к учителю и самому себе). В связи с этим изменяется и позиция

личности учителя на курсах, которая перецентрируется на активное взаимодействие с руководителем курсов.

2. Компонент – изменения в функции и строении знаний; в способах организации процессов их усвоения. Процесс усвоения знаний на курсах организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс.

3. Компонент – выдвижение на первый план социальной природы всякого учения. Использование на курсах многообразных форм взаимодействий, отношений и общения, интерактивное учение.

4. Компонент – реорганизация кабинетов в учебно-методические центры связана с отказом от деструктивной роли оценок и изменением критериев оценивания эффективности обучения на курсах.

Особенности стратегии инновационного обучения в системе повышения квалификации

Параметры обучающей системы	Инновационное обучение
Единица управления	Целостная учебная ситуация на курсах ПК во взаимосвязи форм взаимодействия всех участников процесса
Цели	Профессиональное и личностное развитие педагогов в процессе обучения
Ролевая позиция методиста, его стиль управления	Личностно-ориентированная позиция; преобладают организационная и стимулирующая функции. Стиль демократический, поддерживающий и поощряющий.
Мотивационно-смысловые установки	Совместная деятельность, участие каждого в постановке целей, задач, решений. Открытость.
Характер обучения на курсах	Выдвигаются творческие и продуктивные темы и задания, определяющие смыслы и мотивы обучения. Содержание следует в логике возрастающей креативности, социальной значимости и культурной полноценности получаемого результата.
Формы обучения на курсах	Процесс достижения целей и задач организуется как совместная деятельность. Динамика развития межличностных отношений. Сотрудничество.
Контроль и оценка	Преобладает взаимо- и самоконтроль, самооценка. Вводится многообразие стимулирования для усиления публичного признания достижений. Позитивно-эмоциональный фон работы.
Мотивационно-смысловая позиция обучаемого	Усиление, амплификация смыслов повышения квалификации. Сотворчество и сотрудничество. Мотивация творческой деятельности. Самоактуализация. Акмеологическое расширение мотивационной сферы личности учителя.

Условия реализации стратегии инновационного обучения педагогов в системе повышения квалификации:

1. Организационно-педагогические – рассматривать систему повышения квалификации как саморазвивающуюся педагогическую систему, реализовывать совокупность системного и деятельностного подходов к повышению квалификации субъектов профессионального роста.

2. Социально-педагогические – создание творческой среды общения, использование форм и методов, активизирующих познавательную активность слушателей, ориентация на открытый диалог со слушателями на всех этапах повышения квалификации.

3. Индивидуально-психологические – диагностирование затруднений слушателей, помощь в определении возможных вариантов выхода из затруднительного положения, изначальная ориентация слушателей к рефлексивно-оценочному анализу деятельности в образовательном процессе повышения квалификации.

4. Ценностно-ориентированные – формирование мотивации готовности педагога к непрерывному повышению квалификации и саморазвитию творческого потенциала, побуждение слушателей к рефлексивно-оценочному анализу деятельности в образовательном процессе повышения квалификации.

5. Пролонгированное научно-методическое сопровождение деятельности педагога на всех этапах в межкурсовой период, помощь в определении перспектив личностного развития, в организации научно-исследовательской работы.

6. Научно-теоретические – обеспечение педагогической инструментальности повышения квалификации: наличие концепции, учебного плана и программ, персональной технологической карты слушателя, раздаточного дидактического материала, психолого-педагогической литературы, творческих заданий на индивидуальные, групповые научно-педагогические исследования, актуализация исследовательской позиции.

7. Социально-психологические – воздействие на все сущностные сферы человека: интеллектуальную (формирование взглядов, понятий и установок на творческую деятельность, непрерывное самосовершенствование); мотивационную (формирование осознанных побуждений к повышению квалификации, готовности к самообобщению опыта работы, участие в инновационной деятельности).

Способы введения инноваций в содержание обучения педагогов в системе повышения квалификации:

1. Межпредметный – равномерное распределение содержания по всем учебным темам;

2. Модульный – включение в учебные курсы специальных модулей, тем, спецкурсов;

3. Монопредметный – углубление содержания по теории одной науки;

4. Комплексный – введение интегративных и интегрированных курсов;

5. Дополняющий – изучение дополнительного содержания в ходе самостоятельной работы, творческих проектов, внеаудиторных занятий.

Таким образом, если рассматривать институт повышения квалификации и переподготовки работников образования как живую, находящуюся в постоянном развитии организацию, то она должна выполнять три организационные функции:

- Управлять учебным процессом гибко, приспосабливать его к современности: способность к гибкости.

- Направлять учебный процесс от простого к более сложному: способность к усложнениям.

- Проводить организационные изменения как на внешнем, так и на внутреннем уровне: способность к организационному развитию.

Литература

1. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан. – Астана, 2010.
2. Концепции непрерывного педагогического образования педагога новой формации Республики Казахстан. – Астана, 2005.

ЭКОЛОГИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

М.П. Гура

воспитатель ясли-сада №35 г. Павлодара

Планета Земля – наш общий дом, каждый человек, живущий в нём, должен заботливо и бережно относиться к нему, сохраняя все его ценности и богатства.

В наше время люди ежедневно сталкиваются с самыми разными экологическими проблемами. Чтобы избежать неблагоприятного влияния на окружающую среду, чтобы не делать экологических ошибок, не создавать ситуаций, опасных для здоровья и жизни, человек должен обладать хотя бы элементарными экологическими знаниями.

Опыт показывает, что взрослого человека с уже сформировавшимися взглядами трудно переубедить и перевоспитать. Поколение, воспитанное «Победить природу, взять у неё богатства», с трудом перестраивается на новые взаимоотношения «человек-природа».

До сих пор природа часто оценивалась только с точки зрения пользы или вреда для человека. Сформировать человека с новым, экологическим типом мышления можно только с раннего детства. Поэтому крайне важным звеном системы непрерывного экологического воспитания и образования является работа с дошкольниками. Именно в этот период у ребёнка формируются представления об окружающем мире, и очень важно, чтобы эти представления включали экологические знания. Элементы экологического воспитания сейчас включаются в программы детских садов. Необходимо, чтобы знания по экологическому воспитанию были связаны между собой, составляли единую систему, в которой простые этапы обучения являются опытом для последующих, более сложных, обобщающих.

Экологическое воспитание не может ограничиться отдельными занятиями, праздниками, работой на приусадебном участке. Должен существовать комплекс экологических занятий, которые получит дошкольник. А все игры, наблюдения, экскурсии и т. п. носят прикладной характер, служат для усвоения этого комплекса знаний.

Экологическое воспитание включает в себя и природоохранное воспитание. Природоохранное воспитание, несомненно, необходимо в дошкольном возрасте. Его целью является воспитание у детей бережного отношения к природе, обучение правилам поведения в лесу, на реке. Экологическое воспитание предполагает формирование у ребёнка соответствующего мировоззрения, получение элементарных экологических знаний.

На наш взгляд, цель и задачи экологического воспитания дошкольников можно определить, исходя из понимания самого термина “экология”. Экология – это наука о взаимосвязях живых организмов с окружающей средой и друг с другом. Следовательно, задачей экологического воспитания должно быть формирование у человека (в том числе и у дошкольника) понимания существующих связей между живыми организмами и представление о том, что в природе живые организмы не существуют отдельно друг от друга, а образуют разнообразные экосистемы (лес, озеро, болото).

Дети должны также знакомиться с развитием живых организмов, с сезонными изменениями в их жизни. Такой подход к изучению природы позволяет подвести детей к пониманию влияния человека на окружающую среду. Одно дело, если ребёнку просто сказать, что уничтожать деревья в лесу “плохо”. И совсем другое, когда ребёнок знает, сколько животных и растений связано с этим деревом, и сам может объяснить, что произойдёт с ними после исчезновения дерева. Можно просто сказать, что в лесу нельзя разводить костёр, а можно объяснить, что почва – живая земля, в которой обитает множество живых организмов, корни растений, и многие из них гибнут из-за разведения костров.

Опыт показывает, что при обучении детей более старшего возраста в основном делается упор на изучение живой природы. Гораздо меньше внимания уделяется неживой.

На занятиях по экологической тематике необходимо давать и элементарные географические знания, обращать внимание на разнообразие не только живой, но и неживой природы.

Одна из задач экологического воспитания – формирование у ребёнка представления о человеке не как о хозяине, покорителе природы, а как о части природы, зависящей от неё.

В настоящее время у большинства детей дошкольного возраста сформировано чёткое деление животных на плохих и хороших, злых и добрых, вредных и полезных. Этому способствуют и многие художественные произведения, мультфильмы. Во многих из них хищники изображаются злыми, нехорошими. Они хотят съесть «хороших» зайцев, поросят и т.д. Как правило, зайцы побеждают волков и остаются жить в лесу одни, без злых хищников. Многие дети убеждены в том, что хищный зверь – плохой, он не нужен в природе, и что самый прекрасный лес – это лес без волков. Даже в некоторых учебных пособиях для работы с дошкольниками можно обнаружить деление живых организмов на вредных и полезных. Такой подход является неверным, он искажает представление о разнообразии ролей животных в природе, о зависимости животных друг от друга.

С точки зрения экологии в природе нет плохих или хороших, вредных и полезных. Каждое животное, растение выполняет свою работу, играет свою роль в природе. Нужны одинаково все: и волки, и зайцы. Лес без хищников не может существовать и, в конце концов, начнёт погибать. Следовательно, одна из важных задач экологического воспитания – воспитать у детей одинаково бережное отношение ко всем живым существам, независимо от того, нравятся они им или нет.

В дошкольном возрасте усвоение экологических знаний наиболее успешно, так как именно в этом возрасте ребёнок воспринимает природу очень эмоционально, обращает внимание на такие особенности природы, которые взрослый человек не заметит. Ребёнок способен удивляться тому, что его окружает, задавать массу вопросов о растениях, животных. Он воспринимает животных, как равных, сочувствует им, сопереживает вместе с ними. Именно эта особенность младшего возраста должна быть использована как можно полнее в целях экологического воспитания. Занятия по основам экологии не должны быть скучными.

Основные экологические понятия ребёнок может усваивать посредством самых разнообразных форм. Важно использовать и стремление детей к фантазированию. Умелая подача произведений детской литературы, разработка экологического содержания для традиционных игр, экскурсий, составление сказок, рассказов, наблюдения в природе и в живых уголках, зимних садах – все эти формы позволяют познакомить детей со многими экологическими закономерностями. Очень важно рационально использовать земельные участки. Здесь можно создать те же традиционные грядки с растениями, следить за их ростом.

Экологическое воспитание дошкольников необходимо проводить на специальных занятиях. Однако элементы экологических знаний дети могут получать и на занятиях по математике, музыке, развитию речи, трудовому обучению, изобразительному искусству.

Для экологического воспитания можно использовать не только рассказы, стихи о природе, но и обычные сказки, известные детские произведения. Прекрасными иллюстрациями для объяснения материала могут служить стихи и сказки Б. Заходера.

В дошкольном возрасте у детей существует естественное желание не только всё видеть, но и потрогать руками. Это желание необходимо использовать. Детям можно давать потрогать руками коллекции камней, мех животных, кору разных деревьев, научить определять на ощупь глину и песок, дать возможность провести разнообразные опыты.

Кроме того, необходимо соединить экологическое воспитание с эстетическим.

Например, можно использовать лепку, рисование, вырезание из бумаги. По ходу объяснения материала воспитателем дети могут вместе с ним лепить из пластилина изучаемые объекты (например, земной шар, различных животных).

Большое внимание отводится и рисованию: дети могут получать специальные задания, помогающие им освоить материал. На таких комплексных занятиях они усваивают дополнительную информацию о цвете, форме, особенностях различных объектов.

На занятиях по развитию речи используются картины о природе, причём обсуждение картины должно входить в программу экологических занятий. Для различных поделок используется природный материал. Работая с детьми над созданием мозаики, картин из природного материала, воспитатель может объяснить, семена каких растений они используют, почему они такой формы и цвета, какие животные помогают растениям распространять эти семена и т.п.

Для занятий нужны разнообразные наглядные пособия. Это могут быть как специальные картины о природе, так и произведения живописи, коллекции камней, ракушек, семян растений, гербарий, игровой материал. Не следует, однако собирать с детьми коллекции бабочек, жуков, так как это противоречит принципам экологического воспитания.

Элементы экологического воспитания должны присутствовать даже при обучении детей младшего дошкольного возраста, когда дети знакомятся с отдельными животными и растениями. Очень часто эти животные, растения изображаются на картинках отдельно друг от друга, на белом фоне, и у ребёнка создаётся впечатление, будто бы они существуют в пустоте и не связаны друг с другом.

Получив первые знания о живой и неживой природе, о частях растений, животных, дети подготовительной группы уже могут обучаться на занятиях по специальным экологическим программам. Такие занятия должны служить обобщением полученных ранее знаний.

Тема занятий должна охватывать такие крупные разделы экологии, как взаимоотношения живых организмов друг с другом, экосистемы. Кроме того, дети должны получить первые представления о свойствах воды, света, температурного режима, земном шаре, географических картах. Очень важно привлекать к экологическому воспитанию детей и их родителей. Со взрослыми сложнее работать, чем с дошкольниками. У родителей столько своих сиюминутных проблем, что наши, на их взгляд, отвлечённые экологические проблемы не вызывают особого интереса. Поэтому нужно, в первую очередь, показать им, насколько тесна вся наша жизнь, здоровье детей связано с экологической культурой.

Для этого с родителями проводятся беседы, консультации по экологии и здоровью, экологической ситуации в данной местности, помощь в оборудовании участка, совместное участие в экологических праздниках, объяснение родителям цели

экологического воспитания детей. Воспитатели проводят игры, наблюдения в группах, на прогулках, дают задания детям и родителям, читают и сочиняют сказки, рассказы по теме.

Помимо игровой деятельности очень важно вовлекать ребят в исследовательскую работу – проведение простейших опытов, наблюдений. Опыты чем-то напоминают ребятам фокусы, они необычны, а главное – ребята всё проделывают сами.

Исследовательская работа помогает развить интерес ребёнка, его умение, творчество, умение мыслить логически, обобщать.

Надо проводить с ребятами свободные беседы, в которых они будут активно участвовать. Надо стараться для обучения задействовать все органы чувств ребёнка. Для этого можно использовать «Чудесный мешочек», с помощью которого дети угадывают предметы, которые в нем находятся.

Наблюдение как метод работы с детьми чаще всего используется в повседневной жизни в форме циклов, включающих ряд разных по содержанию наблюдений за одним и тем же объектом. Наблюдение, как часть, включается и в другие формы работы: занятия, экскурсии, прогулки. Наблюдение важно ещё тем, что формирование у дошкольников начал экологической культуры зарождается в первую очередь на наблюдении. Большое значение имеет практическая деятельность дошкольников.

Новой формой экологического воспитания можно считать природоохранные акции, в которых участвуют сотрудники детского сада, старшие дошкольники и их родители. Акции – это значимые мероприятия, направленные на сохранение объектов природы, улучшение условий жизни людей. Их проведение может быть связано с известными датами, всеобщими праздниками («день птиц» – 1 апреля).

Акции – это комплексные мероприятия, в которых задействованы различные методы работы с детьми. Их значение в экологическом воспитании чрезвычайно велико: участие в реальных практических делах, выходящих за пределы жизни детского сада, оказывает влияние не только на сознание людей, которые их готовят и осуществляют, но и на сознание окружающего населения.

Литература

1. Бобылева Л., Дупленко О. О программе экологического воспитания старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1998. №7.
2. Бобылева Л. Бывают ли «полезные» и «вредные» животные? // Дошкольное воспитание. 2000. №7.
3. Балащенко Б. «Работа с родителями по экологическому воспитанию детей». Журнал «Ребёнок в детском саду», №5, 2002 г.
4. Соломенникова О.А. «Экологическое воспитание в детском саду». М., 2006 г.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В 12-ЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

Г.У. Демешева

Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова

Современное общество как психо- и биосоциальная структура испытало за последнее время множество возмущений в форме дестабилизации социальных, политических и экономических процессов. Для людей – это стрессовая ситуация, в которой при отсутствии мобильного мышления, устойчивости психики и обычного физического здоровья рассчитывать на сохранение благоприятной динамики процессов «рождаемость – смертность» в масштабах страны невозможно [1, с. 25].

Потребность в формировании нового и введение 12-летнего образования, основанного на идее сохранения здоровья, сознания человека, общества, государства, в свою очередь, требует подбора средств, содержания, организационных форм, обеспечивающих целостность желаемых изменений. В процессе реформ, осуществляемых на современном этапе развития образования страны, создаются правовые, экономические, организационные основы здоровьесбережения в образовательных учреждениях [2, с. 167].

Здоровье и физическое воспитание детей — одно из приоритетных направлений развития здоровой нации Республики Казахстан. Однако отсутствие надежных механизмов реализации принятых государственных решений и сколько-нибудь значимой межведомственной интеграции в сфере здоровьесбережения детей и молодежи не дает возможности сегодня кардинально изменить ситуацию. К сожалению, это относится и к начальному образованию, периоду, когда закладываются основы здоровья, начала здорового стиля поведения. Надо признать, что за последние десять лет система образования претерпела значительные перемены, характеризующиеся гуманизацией и демократизацией педагогического процесса, провозглашением личностно-ориентированной парадигмы воспитания, созданием полипрограммного образовательного пространства в 12-летней школе. Термин «здоровьесберегающие образовательные технологии» (далее - ЗОТ) можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [3, с. 134].

Здоровьесберегающие технологии в образовании;

- *организационно-педагогические технологии* (ОПТ), определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиН, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;

- *психолого-педагогические технологии* (ППТ), связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на своих учеников; сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

□- *учебно-воспитательные технологии* (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей.

Отдельное место занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемых вне школы, но в последнее время все чаще включаемых во внеурочную работу школы:

- *социально адаптирующие и личностно-развивающие технологии* (САЛРТ) включают технологии, обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья учащихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности. Сюда относятся разнообразные социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики, к участию в которых целесообразно привлекать не только школьников, но и их родителей, а также педагогов;

□- *лечебно-оздоровительные технологии* (ЛОТ) составляют самостоятельные медико-педагогические области знаний, лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья школьников [4, с. 200-204].

Постановка задачи здоровьесбережения в образовательном процессе может рассматриваться в двух вариантах - задача-минимум и задача-оптимум. Задача-минимум отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики: не навреди! Реализация ее рабочей программы включает выявление и каталогизацию факторов, оказывающих или потенциально способных оказать вредное (патогенное) воздействие на организм учащегося - его физическое, психическое (психологическое), репродуктивное, духовно-нравственное здоровье, и в дальнейшем устранение самих этих факторов или смягчение их воздействия на учащихся и педагогов. Соответственно, сами патогенные (или условно патогенные) факторы, связанные со школой, образовательным процессом, могут быть разделены на три группы: касающиеся гигиенических условий образовательного процесса (гигиенические), обусловленные организацией обучения (организационно-педагогические) и связанные непосредственно с работой учителей, администрации, сотрудников образовательного учреждения (психолого-педагогические факторы). Для планирования и проведения работы, направленной на сохранение и укрепление здоровья учащихся, превращения используемых в школе педагогических технологий в здоровьесберегающие методически полезным представляется введение и конкретизация на отдельных примерах представления о здоровьесберегающем пространстве школы (далее - ЗПШ), объединяющем феномены, сферы, пути и процессы реализации здоровьесберегающих образовательных технологий и объединенных в несколько структур по характеру этих феноменов и психолого-педагогических характеристик. Воздействие этого пространства на учащихся и педагогов происходит непосредственно в школе, однако, как и во всех других случаях, когда мы имеем дело с человековедческими технологиями, первичное воздействие служит лишь запуском процессов дальнейших изменений как педагогического пространства, так и субъектов, в нем действующих. Факторы, негативно воздействующие на учащегося.

Это такие факторы, как:

- стрессовая педагогическая тактика;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным функциональным возможностям школьников;
- несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
- недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
- провалы в существующей системе физического воспитания;
- интенсификация учебного процесса;
- функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья;
- частичное разрушение служб школьного медицинского контроля.

Рациональная организация учебного процесса необходима для предотвращения перегрузки, перенапряжения и обеспечения условий успешного обучения школьников, сохранения их здоровья.

Принципы здоровьесберегающего урока:

- принцип двигательной активности (разработка уроков в режиме двигательной активности – проведение большей части урока в свободной форме);
- принцип оздоровительного режима (организация обучения в режиме динамических поз: чередование сидения, стояния и передвижения по классу);
- принцип формирования правильной осанки и навыков рационального дыхания (для формирования правильной осанки на уроке включаются упражнения для мышц спины, брюшного пресса и плечевого пояса; для профилактики заболеваний верхних дыхательных путей формируется привычка правильно дышать через нос, глубоко, ровно, ритмично);

- принцип психологической комфортности (создание ситуации успеха, способствующей повышению самооценки учащихся, снижаются барьеры страха, формируется доверие к педагогу, развиваются доброжелательные взаимоотношения в классе);

- принцип опоры на индивидуальные особенности и способности ребенка (при этом каждый ребенок получает от урока только положительные эмоции, ощущает комфорт, защищенность и испытывает интерес к учебе);

- принцип профилактического эффекта (касается, в первую очередь, мировоззрения):

а) человек самодостаточен, в нем есть все необходимое для жизни, то есть здоровье в человеке заложено, его надо только сохранить;

б) человек посредством управления своей психикой способен влиять на состояние своего организма;

в) психическое здоровье первично (относительно физического) [5, с. 45].

Таким образом, организация работы по сохранению здоровья с учениками в 12-летней школе должна учитывать мотивацию ребенка и его родителей на сохранение здоровья, степень его индивидуального здоровья, материальные условия жизни, внешнесредовые и внутрисредовые условия, в которых проходит процесс обучения.

Создание комплекса организационно-педагогических условий здоровьесбережения позволит преодолеть действие негативных факторов, характерных для школы, гиподинамии, стресса и др., будет способствовать осознанию учащимся и педагогом здоровья как личной, общественной и государственной ценности, здоровьесбережения как системы, процесса, результата целенаправленной деятельности.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Князева Н.Л., Стеркина Р.Б. Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности для детей старшего дошкольного возраста СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2003.

2. Имангалиев А.С. Педагогическая валеология. Монография. Алматы, «Алем», 1998 г.

3. Сардарова Ж.И., Демешева Г.У. Особенности и возможности формирования основ здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Сборник международной конференции. – Атырау, 29-30 октября, 2010 г.

4. Севрук А.И. Здоровьесберегающий урок. Оренбург, 2002. - С. 200-207.

5. Смирнов А.В. Здоровьесберегающие образовательные технологии в школе. Самара, - С. 45.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТІҢ ОҚУШЫЛАРЫН ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ТҮРҒЫСЫНАН ОҚЫТУ НӘТИЖЕЛЕРІ

М.М. Дүйсенова

*Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
PhD докторант, Түркістан қ. Қазақстан*

Қазіргі кезде қоғамда түрлі экономикалық-әлеуметтік реформалар жүріп жатыр. Мұндай өзгерістерден орта мектептер де сырт қалмады, себебі бүгінгі күнде білім беру салаларынан тәрбиелі, ұлттық мәдениетті меңгерген, шығармашыл ойлай алатын жастарды даярлау талап етілуде. Осыған орай, мемлекет тарапынан білім беру салаларына реформалауға ерекше көңіл бөлінуде.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту Тұжырымдамасында бастауыш мектепте білім берудің маңыздылығын атай келіп, қазақ тілін оқытудың басты ұстанымдарын: «Бастауыш мектептің негізгі міндеті – баланың жеке басын бастапқы қалыптастыруды қамтамасыз ету, оның қабілеттерін анықтау және дамыту. Осы сатыдағы оқу мен тәрбие оң уәжді қалыптастыруға, оқу қызметін білуі, оқу, жазу, санаудың берік дағдыларын үйренуге, тілдің қарым-қатынастық қарапайым тәжірибесіне, өзін-өзі шығармашылық тұрғыдан таныта білуге бағдарланады», - деп белгіленген [1].

Оқушының ой-өрісін дамытып, алған білімдерін өз тәжірибесінде жаңа жағдайларда қолдану біліктілігін, ізденімпаз, шығармашыл тұлға қалыптастырудың бірден-бір жолы 12 жылдық білім беруге көшу екенін әлемдік тәжірибе дәлелдеуде. Бүгінгі күні республикамызда 12 жылдық білім беруге көшуге дайындық жұмыстары жан-жақты талқылануда. 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу - қоғамдағы елеулі өзгерістер мен адамдар арасындағы қарым-қатынас құралдарының қарыштап дамуына байланысты жаңа адамды қалыптастыруды көздеген заман талабы. Әлемдік білім кеңістігіндегі оқытудың озық технологияларын қамтитын жаңа білім мазмұны шынайы жарыс, адал бәсекеге қабілетті адам тәрбиелеуді қамтамасыз етуге тиіс.

«Құзыреттілік» ұғымы бүгінгі күні оқыту үдерісінде білімді қолданудың ақырғы нәтижесі ретінде қарастырылуда. Оқыту үдерісінде «құзыреттілік» ұғымы - оқушылардың білімі мен тәжірибесін, дағдылары мен біліктері белгілі бір мәселені шешуде қолдануы. Оқыту үдерісіндегі құзырлылық жөнінде әдіскер, педагог, ғалымдар оған әртүрлі анықтамалар берген. «Құзыреттілік» ұғымын әлеуметтану, психология, педагогика және т.б. ғылымдар өз тұрғысынан зерттейді. «Құзыреттілік» ұғымына «Педагогика: қазақша түсіндірме терминологиялық сөздігінде» мынадай анықтама беріледі: «1) білімі мен дағдысы арқылы мәселені өз бетінше шеше алуға мүмкіндігі бар жеке тұлға; 2) теориялық, танымдық және тәжірибелік іскерлігін меңгеру дәрежесін анықтайтын тұлғаның білімділік деңгейі» [2,60].

Келесі «Шетел сөздердерінің қысқаша сөздігінде» «құзыреттілік» ұғымын «бір құбылыс жөнінде пікір айта алатын білімі бар» деп анықтайды [3].

«Құзыреттілік» ұғымы алғаш психологтардың еңбектерінде көрініс тапты. Р. Уайттың 1959 жылы шыққан «Motivation reconsidered: The concept of competence» атты еңбегінде құзыреттілік адамның өзіндік қабілеттері тұрғысында танылып, құзыреттіліктерге адамның түрткілері де жатқызылады Competent (франц.) – құзыретті, өкілетті, competents (лат.) – сәйкесті, қабілетті, competence (ағылш.) – қабілет (құзыреттілік) [4].

Ғалымның еңбегіндегі көзқарас кейінірек Ресей психологтері И. А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.А. Петровскаялардың еңбектерінде жалғасын табады. Ғалымдар құзіреттілік ұғымын оқушылардың білімін, тәжірибесін практикада қолдану тұрғысында тар мағынада қарамай, құзыреттіліктердің дамуына және қалыптасуына оқушылардың өзіндік қабілеттері мен түркілрі басты рөл атқарады деген пікір келтіреді.

Алайда ғалымдардың еңбектерінде оқушылардың қатысымдық құзіреттілігінің компоненттері, ондағы компоненттерінің өзара байланысы жөнінде пікір келтірілмеген.

Себебі қатысымдық құзыреттілік мазмұнының көптеген объективті және субъективті факторларға тәуелділігі, оны оқушылардың әр түрлі категориялары үшін вариантты етеді. Оқушылардың барлық категориялары үшін қатысымдық құзырлылық мазмұнында шеберліктердің міндетті жинағын бөліп көрсету оқу тобының ішінде жеке мүдделерді ескеру мүмкіндігін береді. Жүйелі түрде жинақталған топ мүшелерінің қатысымдық мұқтаждықтылығы кейбір оқушылардың мазмұнды іріктеу кезеңінде алдын ала құрастырылмаған тақырыптармен танысуға деген ықыластарымен байланысты болады. Бұл тақырыптарды енгізу сол топтың қатысымдық құзырлылық мазмұнына жаңа ұғымдарды қосып, бір-екі тақырыпты ауыстыру жолымен біршама модификациялауын талап етеді. Нәтижесінде оқушылар таңдаған тақырыптарында айтылым, тыңдалым,

оқылым, жазылым, және тілдесімге жақсы дайындығымен ерекшеленеді. Әрбір оқушының қатысымдық құзырлылықты меңгеруі оқытудың соңғы нәтижесі, мақсаты болып табылады. Оқушылардың қатысымдық құзырлылықты сапалы меңгеруі арқылы оқушының танымдық, құндылықты-бағдарлы, ақпараттарды дұрыс өңдеу, тұлғалық өзін-өзі дамыту құзырлылықтары дұрыс қалыптасатыны ғылымда дәлелденген. Сөзіміздің дәлелі ретінде А.А.Чингизова қатысымдық құзыреттілік оқытудың соңғы нәтижесі, қатысымдық құзыреттіліктің құрамында тілдік, прагматикалық және т.б. құзыреттіліктері бар екендігі жөнінде былайша ой қорытады: «Коммуникативная компетенция рассматривается как сложное психолингвистическое образование, включающая в свой состав ряд других компетенций: лингвистическую или языковую, речевую, прагматическую и др. Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [5,15 с].

Оқушылардың қатысымдық құзыреттіліктерін қалыптастыру туралы арнайы зерттеу жүргізген Ш. Мұқанбетова: «Оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігі лингвистикалық, тілдік, дискурсивті, прагматикалық, мәдени компоненттерден құрылған. Лингвистикалық компоненттің негізі тілдік білім, тілдік компонент орыс тілі бойынша ауызша және жазбаша сөздің нормалары білімінен құралса, дискурсивті компонент дискурстың түрлерін білу, оларды құру, жасау және түсіну іскерлігін қамтиды. Прагматикалық компонент қарым-қатынастың белгілі бір ситуациясында коммуникативтік мазмұнды жеткізу даярлығын көрсетеді, ал мәдениеттілік компонент сөйлеу, сөз таңдау, грамматика деңгейінде сөйлеу мәдениетін меңгеруді береді. Аталған компоненттер ҚР-ның мемлекеттік жалпыға міндетті орта білім беру стандартында көрсетілген білім берудің нәтижелеріне сәйкес келеді»- дей келе, «Оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру коммуникативтік іскерліктерді біртіндеп дамытуға негізделген. Ол оқу үрдісіне «шағын топ» ұғымын ендіруді, талдау, талдау-жинақтау, шығармашылық жаттығуларды ендіруді қажет етеді. Тұлғалық-бағдарлы білім беру негізінде оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру үрдісінде түрлі жанрдағы мәтіндер дидактикалық бірліктер болып табылады. Бұл оқушының бейімделгіш қасиетін дамытуға мүмкіндік береді»-, деп қорытынды жасайды.

Ғалым қатысымдық құзыреттілік төмендегідей компоненттерден тұратынын:

1) коммуникативтік тәртіп аймағындағы білімі:

- қажетті тілдерді білуі;

- педагогика және психология, конфликтология, логика, риторика, мәдениет және сөйлеу аймағындағы білімі;

2) коммуникативтік және ұйымдастырушылық қабілеті:

- іскерлік қатынастарды нақты және жедел орнату, белсенділік таныту;

- тұлғаны дұрыс қабылдау және түсіну негізінде психологиялық әсер ету;

- қоршаған ортамен және оқшауланған адамдармен біріккен іс-әрекет кезінде белсенді әрекет жасау);

3) эмпатияға қабілетті болу:

- түсіне білу іскерлігі, өзгені сезіне білу;

- психотерапияны сөзбен орындай алу);

4) өзіндік бақылауға қабілеттілігі:

- көршісінің және өзінің мінез-құлқын реттей алу іскерлігі;

- әңгімелесушіні модельдей алу;

- дау-жанжал жағдайларында өнімді жауап беру тәсілдерін табу;

- жағымды психологиялық климатты тудыру;

- субъектаралық қарым-қатынасты болжай алу;

5) вербальды және вербальды емес қарым-қатынас мәдениеті:

- сөйлеу техникасын, риторикалық амалдар, дәйектемелер техникасын және шарттасуды жүргізу;
- кәсіби педагогикалық әдеп ережелерін сақтау;
- ұғымдық-категориялық ақпаратты мақсатты түрде қолдану;
- сөйлеу мәдениетін меңгеру;
- вербальды емес құралдарды қолдану-, атап көрсетеді [6,39].

Біздің пікірімізше, құзыреттілік – тек білім ғана емес, оқушының оқыту үдерісінде меңгерген білімдерін практикада қолдануы, дағдылары мен біліктерін орынды пайдалануы. Ал жоғарыда Қазақстан Республикасы 12 жылдық жалпы орта білімнің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында көрсетілген құзыреттіліктердің негізі оқушының қатысымдық құзыреттіліктері болып табылады.

Сонымен, құзіретті оқушы деп тек жеке адамның тұлғалық құзыреттіліктерінің жиынтығы деп түсінуге болады. Сондықтан қазіргі педагогика жеке тұлғанының құзіреттілігін қалыптастыруда оқыту мен тәрбиелеудің тек объектісі ғана емес, субъектісі ретінде зерттейді. Ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып, арнайы құзыреттілік туралы біз:

біріншіден, құзыреттілік – «дағды, білік» ұғымдарына қарағанда кең ұғым;

екіншіден, адам арнайы құзіретті болып тумайды, математикалық білімдерді меңгеру іс-әрекет барысында қалыптасады;

үшіншіден, құзыреттілік – ол қоғамдық қатынастың тек өнімі емес, оның субъектісі де;

төртіншіден, құзіретті жеке тұлға - өзіндік ой-толғамы, көзқарасы, пікірі бар, саналы, еңбек және танымдық іс-әрекетке қабілетті, математикалық дағды мен біліктерді меңгерген оқушы деген тұжырым түйіндедік.

Әрбір оқушының қатысымдық құзыреттілікті меңгеруі оқытудың соңғы нәтижесі, мақсаты болып табылады.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы // Қазақстан мұғалімі. 20.01.04, № 6, Б.1-3
2. Педагогика: Қазақша түсіндірме терминологиялық сөздік// Ғылыми жетекшілік жасаған және жалпы редакциясын басқарған проф. Ш.К.Беркімбаева және проф.А.Қ.Құсайынов.– Алматы: Ронда, 2007.-248 б.
3. Краткий словарь иностранных слов. Москва: 1952.-238 стр.
4. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66
5. Чингизова А.А. Коммуникативно – интегративная технология обучения русскому языку как иностранному в вузе. Дисс. док. пед. наук. –Алматы, 2005. – 315с.
6. Мұқанбетова Ш.Т. Тұлғалық-бағдарлы білім беру негізінде оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары. П.ғ.к., ғылыми дәрежесен алу үшін дайындалған диссертация. Алматы, 2008, 158 б.

МҰРАГЕР БАҒДАРЛАМАСЫ – ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫНДА БІЛІМ БЕРУ САЛАСЫНДАҒЫ НЕГІЗГІ ҰЛТТЫҚ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ БІРІ

Б.Д. Кокумбаева, Е. Жанайхан, Ж. Сағитова
ПМПИ, Павлодар қ.

Тәуелсіз Қазақстан Республикасының ұлттық білім беру жүйесіндегі Мұрагер бағдарламасының алатын орны ерекше, себебі ұлттық салт-дәстүр арқылы үйрететін Мұрагер бағдарламасы, тек Қазақстанда ғана бар. Ал бұл феноменге жағдай жасаған, Аға Хан халықаралық мәдени қоры. Он жыл бойы Аға Хан қоры, оның өкілдері Мұрагер бағдарламаға арқа сүйеу болып келді. Қазіргі таңда Қазақстанның барлық мектептерінде, музыка сабағы Мұрагер бағдарламасы бойынша өткізілуде.

Бұл ұлы істің ірге тасын қалаған әйгілі Ұстаздар Әсия Ибадулла қызы Мұхамбетова және Бақдәулет Жоқтайұлы Аманов. Кейінірек Әсия ханым рухани ұстаз Едихан Шаймерденұлымен таныстырды. Әсия ханым мен Бақдәулет мырзаларымыз, біріншіден, бағдарлама туралы мағлұмат беріп, тәжірибе түрде студенттерге үйретті. Бұлардың шәкірттері Абдулхамит пен Сайра ұстаздарымен бірге тез уақытта мұғалім ретінде жұмыс істеп кірісті.

1996 жылы Алматыда ерекше оқиға болды. Ол - егеменді Қазақстанның астанасында алғаш рет мемлекеттік емес қазақ мектебі ашылды, дәлірек айтқанда өнер колледжісі. Бұл білім ордасының негізін салған атақты сазгер, "Мұрагер" ансамбілінің негізін салушы, ғалым, педагог, "Күй қайнары" кітабының авторы, "Домбыра үйренейік" теледидарлық хабардың жүргізушісі, консерваторияның аға оқытушысы Ә. Райымбергенов пен онымен пікірлес адамдардың алдарына қойған мақсаттары өте өзекті мәселені қозғады. Ол - оқушыларға еуропалық үлгідегі жалпы білім берумен қатар, жоғарғы үлгідегі қазақ халқының дәстүрін өзгертпей, қаймағын бұзыбай жеткен киелі де қасиетті мәдениетімізбен тәрбиелеу. [3].

Міне, әлемдік қатардағы "Мұрагер" жүйесінің баспасөз беттерінен, ғалымдардың оның ішінде философ, өнертанушы, педагогтер пікірлерінен жинақталған тарихы осындай. Бұл - теңдесі жоқ ғалымдар, жаңашыл педагогтер Абдулхамит және Сайра Райымбергеновтердің ғылыми педагогикалық шығармашылық әрекеттерінің шағын тізімі.

Екіншіден, Әсия-ханым - Райымбергеновтердің шығармашылық әрекеттеріне күш беруші, пікірлес, жолдарына жарық шашатын ойшыл насихаттаушысы. Міне, байқап отырғандай, сонау ХХ ғасырдың жетпісінші жылдардың өзінде-ақ осы ұжымның ғылыми-шығармашылық және педагогикалық іс-әрекеттерінің бүгінгі күні іске асып жатқан ең басты бағыты белгілі болған. Бұл бағыт - ізімізді басатын жасөспірім ұрпақты тәрбиелеудегі қазақ сазының мәнімен атқаратын рөлінің тереңіне үңілу.

Бұл бағдарламаны құрастырып бүгінге дейін жүргізіп келе жатқандар, ұлы ұстаздардың ең дарынды шәкірттері Абдулхамит Ысқақұлы және Сайра Шәкірқызы Райымбергеновтар. Олардың қатарына ниеттестер қосылғаны кездейсоқ емес екені барлығымызға мәлім. Атап айтқанда, Дәмеш, Ұлжан, осы Көкіл мектебінің берік ұйымдасқан ұжымы.

Бүгінгі семинарға жиналғандардың барлығы десек артық болмайды. Ал, соған қоса, Қазақстанның әр обылысынан, аймағынан, ауылдарынан келіп отырған ұстаздар, шәкірттер, ата-аналар, сол мектептерінің жетекшілері (директорларын, директорларының орынбасарларын), Білім департамент қызметкерлері, жалпы алғанда - ниеттестерлерін қосқанда біздің қатарымыз тіпті аз емес. Керісінше, көбейіп келе жатырмыз. Бұл жағдай кездейсоқ емес. Бұл бүгінгі тәуелсіз Қазақстанның негізгі

бағытына, атап айтқанда, «Мәдени мұра» бағдарламамен сәйкес келгендігімен байланысты.

Сіздер – алғашқы қарлығаштарсыздар. Мұрагер бағдарламаның құрастырушыларымен бірге алғашқы қадам жасаған сіздер боласыздар. Барлық қиындықтарды жеңіп келе жатқан сіздер. Біздің ортамызда кездейсоқ адамдар жоқ. Мұнда әр қайсысы – жеке тұлға. Ал барлығымызды бірге – рухани күш деп айтуға болады.

Осы жерде әр түрлі сұрақтар туындайды. Руханилығымыз неде? Оның ерекшелігі, жаңалығы, құндылығы неде? Оны қалай дәлелдеуге болады? Міне, осы сұрақтарға жауабын қарастырайық.

Мұрагер бағдарламаның ерекше, тіпті жаңа екенін бәрі түсінеді. Сондықтан болсын, оның жолы жеңіл деп айта алмаймыз. Өйткені, жаңаның жолы қашан да болсын қиын болатыны белгілі. Оның ерекшелігін де, жаңалығын да Мұрагер сөзі көрсетіп отыр. Бағдарлама – біртұтас, қаймағы бұзылмаған қазақ көшпелілік мәдениетке тән. Қазіргі ойшылдардың – философтардың сөзімен айтқанда, біздің көшпелі ата-бабаларымызға алғашқы рух болып табылған. Және де бұл рухты қағазға немесе суретке түсірмей, жүрегінде, жадында сақтай білген.

Мұндай ерекше шарттар ең алдымен ауызша мәдениет түрін дамытуға жол берген. Атап айтқанда, саз бен сөздің дамуына. Сондықтан болсын, біздің ата-бабаларымызда алғашқы қатарда музыка өнері биік дамыған. Басқа өнер түрлерімен салыстырғанда, музыка – ерекше өнер. Неге десе, ол сөзбен, тілмен, сөйлеумен тығыз байланысты. Сондықтан, адамның дамуы, Адам болуы, санасының қалыптасуы музыкамен байланысты. Олай болғаны, тілдің шығуына, сөйлеу дәуіріне дейінгі кезең бастаушы болды. Бұл кезең ертедегі адамның дене қимылы, ысқыру, тарсылдату сынды әдіс-тәсілдер пайда болған. Осындай сараланбаған ағынның қойнауында әуеннің ауызша сөзбен қосылып бекітілген сөйлеу тілі қалыптасты.

Мұндай жағдай көру арнасының ақпаратын пайдалануға байланысты өрбіді (оның үлес салмағын ғалымдар 80 пайыз шамасында деп бағалайды). Солай бола тұра, тарихта белгілі болғанындай, айқын екі кемшілікке ие болды: көз – көз аясында болатын ақпаратты береді және барынша қоршаған орта жарығының жеткілікті болуын қалайды. Сондықтан да көз, қараңғы түссе, адамға қажетті ақпаратты беру мүмкіншілігін жоғалтады. Осыдан да болса керек, дыбыстық сөйлеу адамдардың негізгі қарым-қатынас жасау тәсілі болды.

Жоғарыда айтылған мәдениеттің және адамның пайда болуы – дүниежүзілік құбылыс. Бірақ та, тек қана қазақ, түрк халықтарында ғана сақталған. Оны ұғымдардан байқауға болады. Мысал ретінде «саз» деген констатаны қарастырайық. Алғашқы адамдар бұл констатамен әр түрлі құбылыстарды белгілеген. Біріншіден, адамның пайда болуы туралы аңыз ретінде белгілі. Бұл аңыз бойынша, жаратушы саздан, яғни балшықтан алғашқы адамды жасап, пешке салған. Оны пеште аздау ұстағаннан соң, ол ақ, шикі болып шықты. Жаратушы екінші мүсін жасап тағы да пешке салады. Оны көп ұстап кеткен соң, ол қап-қара болып шығады. Үшінші мүсінді мезгіл ретінде ұстаған сол, ол сары болып шығады.

Келтірілген аңыз адамзаттың 3 расалары туралы: ақ – үнді-еуропалық халықтар; қара – афро-американдық; сары – түрік-монғол халықтар туралы мағлұмат береді.

Екіншіден, саз барлық түрік тілдес халықтарда музыканың синонимі. Олай болғаны, біздің ата-бабаларымыз саз балшықтың табиғи сапалы секілді адамның да мінезі нәзік, жұмсақ болсын деген көзқарасын білдіреді. Саз сырнай – саздан, яғни балшықтан жасалған үрмелі саздық аспап. “Сыр” деген сөздің өзі айтып тұрғандай дыбыс арқылы қымбат сезімдерді жеткізе алады.

Ал енді, осындай саз мәдениетіндегі сазгер тұлғаға келсек, ол – бір адам бойынан орындаушы да, шығарушы да табылатын шығыстың музыкант-кәсіпқой (кәсіпқор; кәсіпші, кәсіпкерінің – профессионал) түрі. Сазгер болу үшін төмендегідей

универсалды қабілеттер болу керек: орындау шеберлігі, жоғары әртістік, суырып-салмалылық пен шығарушылықтың шығармашылық қабілеті. Бұның бәрін үйрену мүмкін емес. Тек сирек кездесетін дарындылығы бар, өнерге деген шексіз махаббаты бар адам ғана өзінің қажырлы еңбегі арқылы сазгер деген атақа ие бола алады.

Жасыратын ештеңе жоқ, еуропалық көзқарасқа сүйенген ғалымдар ауызша мәдениетті төмен деп қарастыруы белгілі. Және де, сонымен қатар, мұндай төмен мәдениетті қолданған халықтарды да өздерінен төмен деп есептейді.

Шындыққа келсек, осындай биік – кәсіптік, немесе кәсіби – сатысына жеткен «төмен» мәдениетпен «төмен» қазақ халқы бүкіл Кеңес империясында 1986 желтоқсанда тәуелсіздікке алғашқы қадам басқан. Сосын ғана прибалттар, кавказ халықтары, Ресейдегі Ақ үй көтерілісі, болғаны қазіргі дүниежүзілік тарихта белгілі.

Енді тақырыпты әрі қарай жалғастырып, Мұрагер бағдарламасының рухани құндылық ретінде қазіргі Қазақстан Республикасындағы ұлттық білім саласы бойындағы орны және маңыздылығын талдайық. Жоғарыда қысқаша айтып кеткендей, саз сөзбен тығыз байланыста болған. Олай болса, саз, немесе дәстүрлі музыка мәселесі де, мемлекеттік тіл мәселесі секілді ұлттың және мемлекеттің рухани тіршілік контекстiсi, яғни жаңа ұрпақ қалыптастыру мәселесі болып табылады.

Біз бүгін тіл мәселесіне арнайы түрде тоқтамай қояйық. Бұл өте өткір және де күрделі мәселе екені белгілі. Ал біз тіл мәселесін музыка сабағымен, яғни саз бен сөздің байланысы ретінде қарастырайық. Және де мұндай мәселе тәуелсіз Қазақстандағы ұлттық білім беру жүйесіндегі орны мен маңызына тоқталайық.

Жоғарыда айтып кеткендей, Мұрагер бағдарламасы «Мәдени мұра» бағдарламамен сәйкес келеді, тіпті соған сүйенеді деп те айтуға болады. «Мәдени мұра» бағдарламасы мемлекеттің мәдениет саясатын жүргізуге сапалық жаңа көзқарасты айқындайтын ұлттық стратегиялық жоба екені белгілі. Бұл бағдарлама Қазақстанның орасан зор - рухани, тарихи-мәдени, гуманитарлық әлеуетін паш етті.

Мемлекет басшысы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев әділ атап көрсеткендей, «Мәдени мұра» бағдарламасы жалпы ұлттық топтасу, қазақстандық отаншылдық, ұлттың қалыптасуы және ұрпақтардың сабақтастығын қамтамасыз ету негіздерінің біріне айналды. «Мәдени мұра» бағдарламасының 2004-2006 жылдардағы бірінші кезеңінің іске асырылуы Қазақстан тарихында шын мәнінде теңдесі жоқ, жемісі мол ізгілікті іс болды. Отандық мәдениет пен ғылымды жоғары деңгейге көтеруге мүмкіндік беретін теңдесі жоқ жаңа тәжірибе алынды.

«Мәдени мұра» Мемлекеттік бағдарламасын іске асырудың екінші кезеңінде зерттеу нысандары ретінде ұлттық рәміздерге айнала алатын мемлекеттік маңызы бар шын мәніндегі ауқымды, асқақ жобаларды ғана қалдырады. Мұндай жобалар Қазақстанды көшпенділердің ежелден жалғасып келе жатқан дәстүрі, әлемдік социомәдениет серпініне елеулі үлес қосқан бай, бірегей өркениеті бар мемлекет ретінде танытатын болады.

Оның себебі «Мәдени мұра» бағдарламаның мақсаты – *«рухани, мәдени және білім беру»* аяларын үйлесімді де серпінді дамыту, мәдени прогресті және қазақстандық қоғамның топтасуын қамтамасыз ету, ұлт пен мемлекеттің бәсекелесуге қабілеттілігін арттыру үшін еліміздің тарихи-мәдени мұрасының сақталуын және тиімді пайдаланылуын қамтамасыз ету» болып табылады [1].

Мұндай бағдарламадағы қажеттілік қазіргі дәуірдің ерекшеліктерімен анықталады. Атап айтқанда, зерттеушілермен ол техногендік өркениеттен антропогендікке (антропо – адам) өту болып табылады. Ол деген, адам факторының күшеюі дегенді білдіреді. Өйткені технократиялық тәсілдеме адамзатқа жеке тұлғаның ерекшелігін сақтау, оның қазіргі өркениетте рөлін көтеру секілді әр түрлі ғалами проблемаларды әкелді.

Бұл мәселенің шешуін адамның рухани негізіне мәдениеттің, әсіресе тәлім-тәрбие, білім салаларының әсер тигізуі деп анықталады. Сөйтіп, адамның уникалды

ерекше генофонды, яғни тектік қоры, аса құнды деген ой-пікірлер бүгінгі күннің талабы болып табылады. Басқаша айтқанда, қазіргі күн талабына руханилық, рухани бастама негіз болу қажет. Сондықтан келешек ұрпақтың интеллектуалдық-мәдени деңгейін көтеруге арналған Қазақстандағы мемлекеттік концепция ерекше орынға ие.

Қорыта келе, қазақстандық қоғамның дүниежүзілік социомәдени кеңістікке кірігу, немесе интеграциялау үшін адам факторының ерекшелігі, яғни уникалдығы қажет. Сондықтан Қазақстан Республикасында мәдени-білім саясатқа және ұлттық білім беру жүйесіне аса көңіл аударылады. Оның алғашқы негізі рухани құндылық ретінде «Мұрагер» бағдарламасын құрайды. Өйткені, адам факторының күшейту үшін, уникалды ерекше генофондты, яғни тектік қорын, руханилықты сақтап жаңғырту жолы «Мұрагер». Екіншіден, оның ерекше мәні қазақ тілі, мемлекеттік тіл мәселесімен тығыз байланыстылығы болып табылады.

Басқаша айтқанда, елімізде «Мұрагер» бағдарламасын мемлекеттік деңгейде енгізілгені – бұл тәуелсіз Қазақстан Республикасының мәдениет және білім саласындағы үлкен жаңалық, тарихи оқиға. Бұл жаңа экономикалық және социомәдени жағдайдағы стратегиялық мақсаты қоғамның негізгі мәселерімен, атап айтқанда, ұлттың рухани және дене тәрбиесі денсаулығы, халық өмірінің биік сапалығы, келешек ұрпақтың ұлттық-мемлекеттік бірдейлігінің қалыптасуы болып табылады. Сондықтан ұлттық білім жүйесін жаңғыртудың, яғни модернизациялаудың нәтижесіне жету үшін қазіргі күн сұрақтарына сәйкес. Ал бұл идеяның негізінде дүниежүзілік тәжірибемен қатар жоғарғы үлгідегі қазақ халқының дәстүрі өзгермей, каймағы бұзылмай жеткен киелі де қасиетті мәдениетімен тәрбиелеу» [3]. Және де үш тілдік саясат. Міне осы үшеуі қазіргі ұлттық мектептің негізі болып табылады.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Б.М. Жапарова, А.К. Нурғалиева, А.Ш. Тлеулесова
ПГПИ, г. Павлодар*

Современный педагог - это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию. Большую актуальность приобретает вопрос многоуровневой подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования. Система непрерывного образования представляет собой единый комплекс, действующий на субординации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев, взаимосвязи и координации основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных учреждений.

Новый подход ориентируется на перспективы развития общества и производства, сближение и взаимопроникновение сферы образования и сферы профессиональной деятельности, рассматривает в качестве важнейшего фактора и условия развития деятельности включенность в научно-исследовательскую деятельность.

Феномен непрерывного образования концептуально связывается с доктриной «обучающегося общества», что ведет к объединению всей образовательной деятельности с ресурсами общества и направлено, в конечном счете, на гармоничное развитие потенциальных способностей личности. И это особенно касается педагогической профессии, которой любой, посвятивший свою жизнь, по сути, должен учиться на протяжении всей практической деятельности. Процесс этот, который мы называем непрерывным образованием, должен включать в себя общенаучную и

общекультурную подготовку, совершенствование собственно профессионального уровня каждого учителя.

Система нашего педагогического образования представляет собой:

- совокупность преемственных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского педагогического образования;
- сеть взаимодействующих между собой учебных заведений и организаций среднего, высшего и послевузовского образования;
- республиканскую и региональную систему управления педагогическим образованием.

Эти особенности позволяют считать ее системой непрерывного образования.

Казахстанское непрерывное педагогическое образование - это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость. Оно включает в себя ряд системных компонентов: содержание образования, формы, методы и технология обучения и воспитания и, конечно, субъекты образовательного процесса. Состояние системы непрерывного педагогического образования Казахстана досуверенного периода было представлено следующим образом:

- допрофессиональная подготовка (школа: педагогический класс, педагогический лицей);
- базовое педагогическое образование (педагогическое училище, педагогический колледж, педагогический университет (институт));
- профессиональное совершенствование (институт (факультет) повышения квалификации, факультет повышения квалификации, учебные заведения, стажировка, методическая работа, самообразование и т.д.);
- постдипломное образование (соискательство, аспирантура, докторантура) [1].

Если ранее под субъектами непрерывного педагогического образования подразумевались только школьники, студенты педагогических колледжей, институтов и университетов, педагоги, аспиранты и докторанты, то теперь в перечне направлений подготовки бакалавров и магистров выделена группа «Педагогические науки». Уточнены названия направлений подготовки бакалавров и увеличено их число, расширен список профилей подготовки бакалавров образования, возросло число магистерских программ в области педагогических наук. Система непрерывного педагогического образования в настоящее время находится в стадии становления.

К сожалению, серьезно нарушена сложившаяся еще в 1990-е годы допрофессиональная подготовка старшеклассников к учительской деятельности через систему педагогических классов. Несмотря на то, что опыт многих вузов того периода доказал, что наиболее предпочтительная категория будущих учителей - выпускники педклассов - как профессионально сориентированные, имеющие по сравнению с абитуриентами общего набора самую высокую мотивацию к обучению именно в педвузе.

Введение в 1992 году многоуровневой системы высшего профессионального образования, принятой во многих странах мира, внесло сумятицу и неопределенность в нашу систему образования. Надо сказать, что полного единства в соответствии степеней «бакалавр» и «магистр» в разных государствах нет - бакалавром может быть и выпускник высшей школы, и обладатель первой ученой степени или даже просто выпускник средней школы. А магистр - это в некоторых странах ученая степень между бакалавром и доктором наук. Обучение специалистов длится примерно пять лет, и как результат - диплом специалиста-практика («учитель», «инженер», «экономист», «механик» и т.п.), затем работа по профилю полученной специальности. У бакалавров: четыре года, и диплом об общем высшем образовании, после чего можно продолжить обучение на магистра в течение двух лет. Набор в магистратуру конкурсный и составляет примерно 20% от выпущенных бакалавров.

Магистратура существует не во всех вузах, и поступать в нее можно только с дипломом бакалавра. Первые года обучения у специалистов и бакалавров - одинаковые (базовое образование). С 3-го курса программы подготовки специалистов и бакалавров уже различаются. Разница между специалистом и магистром: магистров готовят для научной работы, а специалиста для профессиональной деятельности в отдельной отрасли. Имея диплом бакалавра из одного вуза, поступать в магистратуру можно и в другом вузе. Правда, снова может возникнуть проблема с разницей учебных планов в разных вузах [2].

В настоящий момент наши вузы полностью перешли на европейскую систему подготовки квалифицированных кадров, предусматривающую три уровня: бакалавр, магистр и доктор Pdg. Об этом в обществе самое разное мнение. Чтобы прояснить ситуацию, независимая исследовательская группа провела опрос с целью:

- оценить степень востребованности бакалавров на рынке труда;
- выявить специальности бакалавриата, наиболее перспективные с точки зрения трудоустройства;
- определить тенденции развития подготовки бакалавров и спроса на сотрудников с таким образованием.

Более 80% экспертов считают бакалавриат неполным высшим образованием, хотя в Европе это полноценное высшее образование. Конечно, адаптация - дело времени, но доверие формируется медленно, тем более что организованная информационная кампания не проводилась. Специалисты по трудоустройству оценивают востребованность бакалавров работодателями в целом высокую (46% прогнозируют 75-процентное трудоустройство). Однако 18% респондентов придерживаются мнения, что только 10% выпускников с таким дипломом смогут быстро найти место. На самом деле результат зависит от многих обстоятельств: профессионального опыта, полученного в годы учебы, личных качеств соискателя, специальности (редкой или массовой), личных связей и, конечно, имени вуза, доверие к которому очень часто служит решающим фактором [3].

Привлекательность вуза - это не только бренд, но и актуальность предлагаемых образовательных услуг. Привлекательность видов деятельности на уровне бакалавриата разнообразна.

Профессиональное совершенствование педагога (институт (факультет) повышения квалификации, учебные заведения, стажировка, методическая работа, самообразование и т.д.) в целом пока осталось без изменения. Ближайшими перспективами в этой области называют создание служб методического сопровождения, в которых каждый учитель сможет повышать свою профессиональную компетентность в рамках индивидуальной образовательной программы, разработанной с учетом его интересов и склонностей.

Литература

1. Бекметов Е.О. О подготовке учителя новой формации. М., 2011.
2. Туймебаев Ж. Елбасы және Қазақстан білімі. «Айқын» 22 маусым 2010.
3. Технологии и условия качества подготовки педагогических кадров.<http://do.gendocs.ru/docs/index-1702854.html>.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ҚАБІЛЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

К.Қ. Жаркина

№ 35 ЖОББМ, Павлодар қаласы

Адамның қоршаған орта ерекшеліктеріне икемделу, білім мен іскерлікті меңгеру оның қабілетіне байланысты. Қабілет дегеніміз адамның білімді, іскерлікті тез және сапалы меңгеруі. Жаңа туған баланың қоршаған ортаны, өзін-өзі танып білуге қабілетінің нышандары генотипінде болады. Осы нышандар қасиетке айналу үшін бала адамдар арасында өсіп, күнделікті тіршілік барысында қарым-қатынас жасауға, қоршаған ортада өзін емін-ерік сезінуге негіз болады. Барлық адамға тән іс-әрекет түрлеріне адамның қабілеті өз өмірінде қалыптасады.

Бастауыш сыныпта оқыту барысында баланық білім мен қабілеттілігін қалыптастырады. Қазіргі мектептегі дамыта оқыту баланың таным процестерін дамытып, барлық іс-әрекет түріне қабілеттілігін қалыптастыруға үлкен ықпал жасайды. Оқу барысында баланың танымдық қабілетін дамыту жолдарын зерттеген И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинский, Д.Б.Занков, М.И.Махмутов, Б.Тұрғынбаева, К.Бозжанова т.б. ғалымдар осы проблеманы жан-жақты зерттеген. Б.М.Теплов қабілет табиғаты және оны қалыптастыру жолдарын анықтаған.

Қабілеттің дамуына әсерін тигізетін факторлар өте көп. Олардың әрқайсысының тигізетін әсері өте мол.

Қабілеттің ойдағыдай дамуы адамға тиісті білім жүйесінің, икемділік пен дағдының болуына байланысты. Мәселен, оқушыда техникалық қабілеттің ойдағыдай дамуы үшін техникалық конструкциялардың құрылысын жақсы білуі, оны тәрбие жүзінде пайдалана алуы қажет. Баланың білімі тереңдеп, икемділігі артып, дағдысы көбейе түссе, оның қабілеті де ойдағыдай (дамуы үшін) дамып отырады. Мәселен, кейбір мұғалімдер өз оқушыларының үлгеріміне көңілі онша тола қоймайды. Ол өз оқушысының бар мүмкіндігімен жұмыс істемейтіндігін айта келіп, егер ол сабаққа бар ынтасымен кірісетін болса, бұдан да гөрі жақсы оқи алар еді-ау деп қынжылады. Бұл жерде мұғалім қолынан істесе, іс келетін, дағдыға тез машықтанғыш баланың, қажырлы әрекетке бостын жөнді ұсына алмағандықтан, қабілетін жөнді көрсете алмай отырғанын айтып отыр.

Оқу-тәрбие процесінде қабілет, білім, дағды, ептілік сияқты психологиялық ұғымдарды өз мәнінде түсіне алмау мұғалімдерді педагогикалық қателерге ұшыратуы да мүмкін. Мұны дәлелдейтін мысалдар көп. Сурет академиясына оқуға келген Суриковтың арнаулы қабілеті ерте көрінгенмен де, сурет салуға қажетті дағды мен білімі болмаған. Сондықтан да ол академияға қабылданбаған. Академияның мұғалімдері Суриковтың сурет өнеріне тиісті білімі мен дағдысының жоқтығына қарап, оның зор қабілеттілігін көре алмай, үлкен қате жіберген. Кейін ол өзінің зор қабілетінің арақасында сурет өнеріне қажетті білім мен дағдыны екі-үш ай ішінде меңгереді де, академияға түсуге құқылы болады.

Бұл мысалдар академиялардың Суриков жөніндегі пікірлері қате болғандығын аңғартады. Бұл мысалы адамның қабілеттілігін білімі мен икемділігі, дағдыларды тез меңгеруге жағдай туғызатынын, сондай-ақ балалардың қабілеттерін дұрыс байқай алып, онымен санасып отырудың қажеттілігіне мұғалімдердің зер салуын керек етеді.

Кез келген адамның екі-үш түрлі іс-әрекетті атқаруға бейімділігі болады. Бұл – адам қабілетінің жалпы түрі, өмір сүруі мен тіршілік етуге деген икемі және әрекетшіл көрінісі. Адам әрекетсіз, еңбексіз ешқандай іс тындыра алмайтын болса, ол өмір сүре алмас еді. Жалпы қабілет адамның жеке басының әрекетімен байланысты түрде жүзеге асады. Адамның даралық ерекшеліктерінен оның арнаулы (түрі) қабілеті де

аңғарылады. Қабілеттің арнаулы түрі белгілі бір істі үздік орындаудан, оған деген ықылас-ынтадан, дағды мен икемділіктен айқын көрінеді.

Адамның істеген ісі мен әрекетін бағалап көрмей тұрып, оны сол іске қабілетті не қабілетсіз деп келіп айтуға болмайды.

Қабілет негізінен екіге бөлінеді. Адамның ақыл-ой өзгешеліктерінің жеке қасиеттерін көрсететін кез келген адамнан табылатын қабілет жалпы қабілет деп аталады. Ақылдың орамдығы мен сыншылдығы, материалды еске тез қалдыра алу, зейінділік пен бақылағаштық, зеректік пен тапқырлық т.б. осы секілді ақыл-ой әрекетінде көрінетін өзгешеліктер жалпы қабілет болып табылады.

Іс-әрекеттің және салаларында ғана көрініп, оның нәтижелі орындалуына мүмкіндік беретін қабілетті арнаулы қабілет деп атайды. Бұған суретшінің, музыканттың, актердің, спортшының, математика - ғалымның, ақын-жазушының қабілеттерін жатқызуға болады. Соңғы кездері кейбір зерттеушілер қабілеттің үшінші түрі деп практикалық іске қабілеттілікті айтып жүр. Бұған ұйымдастырушылық, педагогтық, конструктивті-техникалық қабілеттерді жатқызады. Қабілеттердің осы түрлері іс-әрекеттің басты сапаларына орайлас бөлінеді.

Адам қабілетінің дамуы қоғамның дамуына, оның әлеуметтік сипатына ғылыми-техникалық прогреске байланысты болып отырады.

Адамдардың қабілетінде және адамға тән айырмашылықтар да болады, яғни іс-әрекет нәтижесі әр адамда әр түрлі. Біреудің ісі сапалы, екіншісінікі - сапасыз. Дәлірек айтқанда, адам қабілетіндегі айырмашылықтар олардың істеген істерінің нәтижесінен, немесе оның сәтті не сәтсіздігінен байқалады. Қызығушылық адамда объектіні жан-жақты танып білуге ұмтылудан туындайды. Ал бестімділік – нақты іс-әрекетті орындауға талпыну. Қызығушылық пен бестімділік сапаларының үнемі өзара үйлесім тауып, бір бағытта тоғысып отыруы өте қиын. Оған түрлі жағдайлар да себепші болады. Мысалы, адамның бейнелеу, көркемөнер туындыларын тамашалауы ықтимал, бірақ ол осы салалардағы өнер түрлерімен шұғылдануға бейімсіз болуы мүмкін. Дегенмен, белгілі бір іс-әрекет түріне қабілеті бар адамдардың қызығушылығы мен бейімділігі бір-бірімен үйлесім тауып, қабыса алады.

Адам қабілетін аз, көп деп сан жағынан өлшеудің ғылымға қажеттігі шамалы. Өйткені алғашқы кезде түрлі себептеріне көріне алмаған қабілеттің оның есейген шағында көрінуі де ғажап емес.

Іс-әрекетпен айналысқанда адамның жетістікке жетуі үшін қабілет, қызығушылық, бейімділіктен тыс оның мінез-құлқында мынадай сапалылық көріністер беруі қажет: ең алдымен, еңбексүйгіштік, табандылық, батылдық. Осындай ерекше қабілеттілігі бар адамның өзі де айтарлықтай табысқа қол жеткізе бермейді. Негізі, адам өзінің іс-әрекетіне, жеке басына сын көзімен қарап, басындағы жетістік, кемістігін икемі мен күш-қуатын, мінезінің ұнамды болуы ықтимал. Бұл мысалда да бірінші адамның іске қабілеттілігі екіншіге қарағанда әлде қайда жоғары екендігі көрініп тұр.

Қандай да болмасын бірер нәрсеге қабілеті жоқ адам болмайды. Ол біреуде күшті, біреуде шамалы болып келуі мүмкін. Тәжірибе мен парасат адамдардың тең емес екенін дәлелдейді дегенде теңдік деп адамдардың қабілеттерінің теңдігі немесе дене күштері мен рухани қабілеттіктерінің бірдейлігін түсінеді.

Қабілеттердің дамып қалыптасуы әр түрлі деңгейде жүріп отырады. Мәселен, оның алғашқы деңгейін репродуктивтік десе, екінші, негізгі деңгейін шығармашылық қабілет дейді. Бірінші деңгейде адам білім игеруге, іс-әрекетті қажетті дәрежеде іске асыруда икемділік көрсетсе, екінші деңгейде жаңа сапаны туынды жасай алу мүмкіндігін көрсетеді. Қабілет жалпы, арнаулы және тәжірибелік, ал соңғысы ұйымдастырушылық, мұғалімдік болып бірнеше түрге бөлінеді. Адам тіршілік иесі, оған қоса ол жаны бар нәрсе ретінде табиғи күшке, өмір қуатына ие, әрекетшіл тіршілік иесі онда бұл күштер нышан мен қабілет түрінде өмір сүрді дейді К.Маркс. Ғылым осы тұрғыдан қабілеттердің дамуында нышан туралы айтқанымыз жөн.

Әрбір адамның іс-әрекеті орындау тәсілі сол адамдардың психикалық таным процесінің даму ерекшеліктеріне, жүйке жүйесі талдағыштарының жұмысына, сезім мүшелерінің сыртқы тітіркендіргіштерге әсерленіп, қабылдау жылдамдығына және адамның жеке даралық қасиетіне байланысты. Қабілеттілік – адамдағы жеке дара өзіндік ерекшелік, яғни бір адамның екінші адамнан айырмашылығын көрсететін психологиялық сипат. Қабілеттің мұндай сипаттарын былайша түсіндіруге болады. Мысалы, саусақтарының салалы болуы - көбінесе музыканттарға, ал бойшаң болып келу – баскетболшы-спортшыларға тән ерекшелік. Адам бойындағы ерекшеліктер қабілеттіліктің тек белгілі бір іс-әрекетке орай табысқа жетуге көмектесетін белгілері ғана. Қабілеттілікке аса қажетті қасиет, мысалы, музыка саласында әуенді есту мен ырғақты сезу, оларды бір-бірінен айыру болып табылады. Ал қимыл-әрекет реакцияларының жылдамдылығын неғұрлым жоғары деңгейге болса, спорт түрлерімен шұғылдануға өзіндік әсері мен пайдасы тиуі даусыз.

Қабілеттіліктің өлшемі – белгілі бір істің нәтижелі болып орындалуында. Қабілет адамның іс-әрекетінің белгілі бір түріне, өнер саласының біріне жарамдылығын жақсы көрсете алады. Белгілі бір істі үздік орындауға мүмкіндік беретін адамның әр түрлі жеке қасиеттерінің қиысып келуін, яғни адам қасиеттерінің синтезін қабілет деп атайды.

Қабілеттің дамуы оны қажет ететін қызмет саласында және әрекетпен үйрену үстінде көрініп отырады.

Ұнамсыз сапаларын айқын ажырата аларлық деңгейде болуы керек. Адам қабілетінің даралық ерекшеліктеріне талант, дарындылық, данышпандық сияқты қасиеттер де жатады. Дарындылық – адамның белгілі бір іске деген айрықша қабілеттілігі, өмірдің қандайда бір саласында өзін ерекше қырынан көрсетуі. Мұны мынадан айқынырақ түсінуге болады: қазақ даласында өздерінің ақындық, әншілік, серілік қасиеттерімен танылған Ақан сері, Біржан сал, Әсет, Мәди тәрізді басқа да таланттарадан есімдері осы кезге дейін ел есінде. Қабілеттің жоғары деңгейде дамуы талант деп аталады. Талант – адамның нақты бір істі нәтижелі орындаудағы қабілеттінің біршама жағымды қасиеттерінің өзара байланысты түрде үндесуі. Талантты адам өмірде белгілі бір пайдалы әрекетпен шұғылданады, сол бағытта ірі жетістіктерге де жетеді.

Адам қабілетіндегі, дарындылығы мен таланты одан әрі дамып, данышпандық қасиетін тудырады. Бұл – адамның ақыл-асты мен іс-әрекетінің ең жоғары дәрежеге көтерілуі. Данышпандық қасиет – адамның жалпы және арнаулы қабілеттерінің жинақталып, ерекше нәтижелерге қол жеткізуі. Данышпан адамның іс-әрекет нәтижелері адамның әлеуметтік өмірі мен қоғамдық тіршілігінің жақсаруына елеулі үлес қосып, мәдени-рухани, саяси-экономикалық т.б. салалардық өркендеуіне әсер етеді, қоғамның тарихи дамуында өшпес із қалдырады. Сондай адамдар қатарына Аристотель, Платон, Әбу Нәсір, әл -Фараби сияқты ғұламалар, қазақтың Аблай хан, Төле би, Әйтеке би, Абай тәрізді біртуар перзенттерін жатқызуға болады.

Қабілетке қатысты мәселелерді қорыта айтсақ, қабілет – адамның даралық психологиялық қасиеті. Мұндай өзіндік қасиеттер жеке адамның тұлғасын, кісілік сипатын, іс-әрекетінің нәтижелерін жалпы қауымның игілігіне айналдырады. Психология ғалымында соңғы 1-1,5 ғасыр бойында адам қабілетінің даму деңгейі және оның қалыптасу тәжірибесі зерттеулер арқылы анықтала бастады.

Адам қабілетінің әр қилы болып келуі сигнал жүйелерінің ерекшеліктеріне де байланысты. Жүйе әрекетінің жеке көріністеріне келуін И.П. Павлов адамға тән жүйке қызметінің үш түрлі типі болады деп тұжырымдады. Егер адамның нерв әрекетінде, бірінші сигнал жүйесінің жұмысы басым болса, оны «өнерлі тип», ал, екіншісі, сигнал жүйесінің жұмысы басым болса, «ойшіл тип» деп атауды ұйғарды. И.П. Павлов сигнал жүйелерінің әрекеттің кез келген түрінен байқалады және олар өмірінде бір-біріне ауысып, өзгеріп отырады. Бұл өзгеруі тәлім-тәрбиемен байланысты деп көрсеткен.

Л.В. Лурияның зерттеулерінде адамның қабілетінің оқу, ойын барысындағы іс-әрекетпен байланысты екенін дәлелдеген.

Әдебиет

1. Айтмамбетова Б.Р., Керимов Л.К. Оқыту әдістері. Алматы, 2010.
2. Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 2009.
3. Бірмағамбетов Э. Бастауыш сынып пәндерін оқыту. «Бастауыш мектеп». 2013, 6.

КОМПЬЮТЕРЛЕР МЕН ИНТЕРАКТИВТІ ТАҚТА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТІЛДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН, ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ПОТЕНЦИАЛЫН ДАМУЫТУ ҚҰРАЛЫ

М.Т. Жунусова

№ 35 ЖОББМ, Павлодар қаласы

Қазіргі кезде біздің қоғамымыз дамудың жаңа кезеңіне көшіп келеді, бұл кезең ақпараттық кезең, яғни компьютерлік техника мен оған байланысты барлық ақпараттық коммуникациялық технологиялар педагогтер қызметінің барлық салаларына кірігіп, оның табиғи ортасына айналып отыр. «Білім берудегі АКТ» ұғымы «оқытудың жаңа ақпараттық технологиялары», «қазіргі ақпараттық оқыту технологиялары», «компьютерлік оқыту технологиялары» және т.б., тіркестермен тығыз байланысты.

Егемен елімізде жүзеге асырылып жатқан ілгерілеу саясаты қоғам өмірінің барлық саласына түбегейлі өзгерістер енгізуде. Қазіргі таңда қойылып отырған күрделі мәселелердің ішінде, жас ұрпаққа білім беруді әлемдік деңгейге жеткізу үлкен орын алады. Сондай қоғамдағы түрлі бағыттағы өзгерістердің бірі - 12 жылдық оқыту моделі.

Еліміз 12 жылдық орта білім беруге көшу мәселесін шешуде алыс-жақын шетелдердің іс-тәжірибелеріне және соңғы кездегі педагогика мен психология ғылымдарының алдыңғы қатарлы зерттеу нәтижелеріне сүйенуде. 12 жылдық орта білімге көшу аз уақыт ішінде, жеңіл түрде іске аса қоятын мәселе емес. Бұл білім беру орындарының үйлесімді дайындығын, әрбір мұғалімнің өз ісін қайта қарауды, білімнің теориялық және әдістемелік тұстарын жетілдіруді талап ететін мәселе. Сонымен қатар, 12 жылдық орта білімге көшу осыған байланысты жарық көретін әрбір мемлекеттік құжаттар талаптарының өз кезінде орындалуын және мұғалімдер мен оқушылар қауымына ұсынылатын оқулықтардың, оқу құралдарының педагогикалық, әдістемелік, психологиялық тұрғыдан негізделуін қажет етеді.

Ақпараттандыру жағдайында оқушылар меңгеруге тиісті білім, білік, дағдының көлемі күннен-күнге артып, мазмұны өзгеріп отыр. Мектептің білім беру саласында ақпараттық технологияларды пайдалану арқылы білімнің сапасын арттыру, білім беру үрдісін интенсификациялау мен модернизациялаудың тиімді тәсілдерін іздестіру жұмыстары жүргізіліп жатыр.

Ақпараттық –коммуникациялық технология электрондық есептеуіш техникасымен жұмыс істеуге, оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті тақтаны қолдануға, Интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламаларына негізделеді. Ақпараттық әдістемелік материалдар коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беруді жетілдіруді көздейді.

Әр мұғалім сабақ өткізген кезде оқушыларға сапалы білім беру үшін жаңа технологияларды пайдалана отырып, сонымен қатар компьютерді, интерактивті тақтаны қолдану арқылы білім берсе, оқушылардың қызығушылығы арта түсері анық.

«Активті экран» кешені білім үрдісінде қолданылатын ақпаратты көрсетуге және оны компьютермен басқаруға тағайындалған эмбебап интерактивтік жүйе болып табылады. Бағдарламалық-техникалық кешенді дидактикалық мақсатта пайдалану барысында олардың негізгі қызметі – жалпы ақпаратпен кәсіби біліктілікті жетілдіру бағытында қолданып, сонымен қатар бұл құралдың оқушылардың, ойлау және ойын қысқа және түсінікті түрде жеткізе білу қабілетін арттырып, өз ойларын жаңа технология құралдары көмегімен жүзеге асыруын қалыптастыруды қамтамасыз ете алатыны белгілі болды.

Бағдарламалық-техникалық кешеннің құрамына кіретін интерактивті тақтаны оқытушыға сабақты қызықты және динамикалық түрде мультимедиялық құралдар көмегімен оқушылардың қызығушылықтарын тудыратындай оқуға мүмкіндік беретін визуалды қор деп те атауға болады. Сабақты түсіндіру барысында мұғалім тақта алдында тұрып, бір мезетте мәтіндік, аудио, бейне құжаттарды DVD, CD-ROM және Интернет ресурстарын қолдана алады. Бұл кезде мұғалім қосымшаны іске қосу, Web-түйін мазмұнын қарастыру, ақпарат сақтау, белгі жасау тышқанды ауыстыратын арнайы қалам арқылы жазулар жазу және т.б. әрекеттерді жеңіл орындай алады.

Жаңа технологияның бізге ұсынып отырған тағы бір жетістігі бұл, әрине, мультимедиялық оқулығымыз - электрондық оқулық. Білім берудің кез келген саласында танымдық белсенділікті арттырып, ойлау жүйесін қалыптастыруға шығармашылықпен жұмыс істеуге жағдай жасайтын – электрондық оқулық. Электрондық оқулықты пайдалану мұғалімнің ғылыми-әдістемелік потенциалын дамытып, оның сабақ үстіндегі еңбегін жеңілдетеді. Оқытудың әр сатысында компьютерлік тесттер арқылы оқушыны жекелей бақылауды, графикалық бейнелеу, мәтіндері түрінде, мультимедиялық , бейне және дыбыс бөлімдерінің бағдарламасы бойынша алатын жаңалықтарды іске асыруға көп көмегін тигізеді. Электрондық оқулықтарды қарапайым оқулықтарға қарағанда пайдалану ыңғайлы және оларда өзін-өзі тексеру жүйесі бар. Осы электрондық оқулықтың артықшылығы болып табылады. Мұғалім үшін электрондық оқулық бұл күнбе-күн дамытылып тұратын ашық түрдегі әдістемелік жүйе, оны әрбір оқытушы өз педагогикалық тәжірибесіндегі материалдармен толықтыра отырып, ары қарай жетілдіре алады. Мазмұны қиындау бір үлкен тақырыптың бөліктерін өткенде қосымша бейнехабар және клиптер қажетті элемент болып табылады. Бейнеклиптер уақыт масштабын өзгертуге және көріністерді тез және жай түрде көрсетуге пайдалы. Электрондық оқулық таңдап алынған хабарды көшіруге мүмкіншілік туғызады. Электрондық оқулық арқылы түрлі суреттер, видеокөріністер, дыбыс және музыка тыңдатып көрсетуге болады. Бұл әрине, мұғалімнің тақтаға жазып түсіндіргенінен әлдеқайда тиімді, әрі әсерлі. Меңгерілуі қиын сабақтарды компьютердің көмегімен оқушыларға ұғындырса, жаңа тақырыпқа деген баланың құштарлығы оянады.

Компьютерлер мен интерактивті тақта оқушылардың тілдік құзыреттілігін, шығармашылық потенциалын дамыту құралы ретінде пайдалану интеллектуалдық, эстетикалық және ақпараттық сауаттылығын арттыруға көмектеседі, ал көрнекі құрал ретінде пайдалану оқу-танымдық үрдіс тиімділігін арттырады.

Әдебиет

1. Бөрібаев Б., Балапанов Е. «Жаңа ақпараттық технологиялар», Алматы, 2003.
2. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан экономикалық, әлеуметтік және саяси жаңару жолында», «Егемен Қазақстан» газеті, 3/ III-2005. № 13
3. Істеміров Н «Қазіргі педагогикалық технологиялар мен оқыту құралдары», Алматы, 2007.

МЕКТЕПТЕ МАТЕМАТИКА ПӘНІН ОҚИТУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ

Р.О. Зилькенова, С.З. Ақылжанова, К.М. Әміртаева
Кенжескөл жалпы орта білім беретін мектебі, Павлодар қаласы

Қазіргі уақытта адамның жалпы білімін көтеру кең ауқымды мәселе болып отыр. Жалпы білім беретін мектептің түріне, типіне, тіпті орналасқан жеріне де қарамастан білім берудің сапасын одан әрі жетілдіру басты, әрі маңызды мәселеге айналды. Қалалық жерде, әрине, бала саны көп, ауылдық жерлерде бала саны аз болғандықтан салыстыруға да келмейді. Бірақ білім беретін мектептердің алдына қойған талап та, мақсат та бір.

Балаларды оқытуға оларға білім беруге, жан-жақты даярлауға қоғам мен мемлекеттің қазіргі кезеңде ерекше назар аударуы да сондықтан. Елімізде жүргізіліп жатқан білім саясаты әлемдік білім кеңістігімен ықпалдасуға бағдарланған. Бүгінгі таңда мектеп қоғамның әр түрлі салаларының сұраныстарына сәйкес ертеңгі күннің қажеттіліктеріне сай бола алатын және де мектеп бітіруші түлектің алдағы өміріне қажетті білімінің берік іргетасын қалауы керек. Жалпы білім берудің ең маңызды мақсаты - өзгермелі білім жағдайына тез бейімделетін өз жолын дұрыс тандай білетін, қандай жағдай болмасын дұрыс шешім қабылдай алатын тұлғаны даярлау.

Осы тұрғыда сабақ барысында мұғалімнің басты талабы - оқушының:

- білімге құштарлығын арттыру;
- өздігінен ойлау қабілетін жандандыру;
- еңбек етуге баулу;
- жауапкершілік сезімін қалыптастыру.

Математика саласын алсақ, математикалық әдістер мен логикалық ойлау ғана емес, оқушылардың жалпы ғылыми дүниетанымы, көзқарасы да жаңаруда. Мектепте математикалық білім беру мазмұнын жаңарту мен оны оқыту әдістемесін жетілдіруден бұрын математикалық білім беру сапасын арттыруымыз қажет. Математика пәні мұғалімі өз алдына қоятын мақсаттарының бірі - ол оқытудың озық ақпараттық - инновациялық технологиялар әдістерінің тиімді негіздерін пайдаланып, математикалық білім жүйесін дамыту, сапалы білім беру. Сондықтан математикалық білім беру ісінде біріншіден математикалық сауаттылық болу керек. Ал, сауаттылық мәселесі математика пәні мұғалімінің дайындық сапасының деңгейіне байланысты:

- мұғалімнің теориялық және практикалық әдістерінің жан - жақтылығы;
- мұғалімнің кәсіби дайындық негіздері, (курстар, семинарлар т.б.);
- пән дамуының бағыттары;
- мұғалімнің логикалық тұрғыда ойлауының жан - жақтылығы.

Қазіргі кезде білім беру: пәндік – мазмұндық, мазмұндық – әрекеттік және мазмұндық – тұлғалық байланыста болуы керек.

Оқушыларға білім беруді дамытудағы білім сапасын анықтау бағыттары:

- толықтығы;
- тереңдігі;
- жеделдігі;
- икемділігі;
- нақтылығы;
- жалпыланғандығы;
- жүйелілігі;
- түсініктілігі;
- беріктігі.

Оқушылардың ойлау қабілетін дамыту, нығайту және де пәнге қызығушылығын арттыру бағытында бір қатар педагогикалық зерттеу жұмыстарын жүргізу қажет. Сол жасалатын жұмыстардың негізінде оқушының:

- есептің берілгенін толық оқып шығуға дағдыландыру;
- теорияны білу оны логикамен ұштастыру;
- шапшаң ойлау қабілетін қалыптастыру;
- көру, есте сақтау қабілетін дамыту;
- есепті шығаруда тиімді жағын көруге баулу;
- пәнге деген құзырылылығын арттыру.

Белгілі орыс академигі И.Лернердің айтуынша: «Білім мазмұнын тұрғыдан қарастыра болсақ, ол мынадай бөліктен тұрады: білім (мәліметтер мен деректер), икемділіктер мен дағдылар, шығармашылық іс – әрекеттер және көңіл – күй құндылықтары».

Білім мазмұнының «мәліметтер мен деректер» атты алғашқы бөлігін (ұғымдарды анықтау, қасиеттерді түсіндіру барысында) гуманитарлық пәндерде көбірек сарапқа салынатын болса, «икеңділіктер мен дағдылар» атты келесі бөлігі (ережені негіздеу, есеп шығару) жаратылыстану пәндерінде жиі қарастырылады. Бұл бөліктің алғашқыға қарағанда салмағы ауырлау болады. «Шығармашылық іс – әрекеттер» атты білім мазмұнының үшінші бөлігі мектепте сыныптан тыс жұмыстарда, одан да инновациялық мектептерде ғана өз мәнінде қолға алынуда, ал жаңа буын оқулықтарындағы шығармашылық тапсырмалар танымдық бағытында берілгендіктен, оларды сабақта тиімді қолдану үшін мұғалімнің шеберлігі мен қызығушылығы жоғары деңгейде болуы тиіс.

Ал, өз іс - тәжірибемізден байқаймыз:

негізі математиканы терең меңгерген бала басқа пәндерді де сапалы игереді. Оларға физика, биология, химия пәндері де оңай көрінеді. Тіпті, ағылшын тілін оңай үйренеді екен. Бұндай балалар шынайы шеберлігімен талабын үзбей ұштайды. Алған білімін шығармашылық еңбекке ұластыруына ықпал етеді. Күнделікті істерімен де байланыстыра алады. Адам капиталы – еліміздің 2020 жылға дейінгі стратегиялық даму жоспарына еңгізілген жаңа ұғым. Бұл ұғымды экономикалық сөз тіркесі деп айтуға да болады. Қадағалап қарағанда адамгершілігі, пайым-парасаты жоғары, денсаулығы мықты, білікті маман ұғымын береді. Адам капиталы – **ұлт болашағы, яғни, бүгінгі мектеп партасында білім алушы ұлдар**, келешекте еліміздің экономикасының негізін қозғаушы күші, халықтың жағдайын жақсартушы. Ондай адам әлемнің кез келген жерінде білім алуға, қызмет етуге қабілетті. Ғылым мен техниканың қай түрін де жете меңгерген, ана тілінен бөлек бірнеше өзге тілде еркін сөйлесе алатын, бәсекелестікте мығым тұлға.

Қазіргі кезде кез келген мектеп компьютермен, т.б. техникалық құралдармен ішінара болса да жабдықталған. Интернет жүйесі іске қосылған, басқа да ақпараттық құралдар, әдістемелік оқу құралдары, мерзімді басылымдар: газет, журналдар бар. Оқушыларды қабілетіне қарай дамытатын жағдай да бар: кабинет, тиісті құрал-жабдық, мектептің материалдық-техникалық базасы нығайтылған. Бір сөзбен айтқанда бүгінгі таңда оқушылардың оқуын одан әрі жалғастыруға мектептерде баланың толыққанды, жан-жақты дамуына барлық жағдай жасалған. Осыған байланысты жаңа педагогикалық технологияларды, өзге елдің оңтайлы озық тәжірибелерін қалай тиімді қолданып, білім деңгейін әлемдік стандартқа сай болуына қалай қол жеткізуге болады деген сауал қазіргі жағдайда маңызды мәселе. Өйткені жалпы орта білім беретін мектептердің басты бөлігі ауылдарда орналасқан. Ал мектептегі білім беру сапасы әрине, мұғалімнің қолында.

Мектепте әр пәнді оқытудың өзіндік ерекшеліктері бар, яғни оңтайлы жағы да, қиындығы да бар. Осы орайда мектепте математика пәнін оқытудың кейбір мәселелеріне тоқталмақпыз. Алдымен екі тілде сабақ беру кезіндегі оқушылардың

ұлттық ерекшелігіне тоқталсақ. Орыс тілді сынып оқушыларының сабақта өздерін еркін ұстап, сабақта белсенділік танытатыны байқалады. Ал, қазақ тілді сынып оқушыларының ұлтымызға тән ұяңдық басым, көбіне ашылып сөйлей алмайтыны байқалады. Әр оқушының қабылдау деңгейі, белгілі жұмысты орындау шапшаңдығы әр түрлі. Ең негізгісі, ақыл-ой әрекетінің ерекшелігі болатынын ұмытпауымыз керек. Сабақта оқушылардың жас ерекшелігін негізге алып, тапсырамаларды меңгере алатындай, сұрақтарға дұрыс жауап іздей алатындай етіп қоюға тырысамыз. Сабақ барысында мынадай ұсыныстарды негізге алу қажет:

- мұғалім оқыту кезінде билік жүргізу әдісінен арылуы керек;
- оқыту үрдісі кезінде сабақтағы басты тұлға білім беретін мұғалім емес, осы білімді қызыға қабылдауға дайын оқушы болуы тиіс;
- балалардың оқуға деген ынтасын күшейту керек;
- өз дербестігін, белсенділігін дамыту қажет;
- оқу, дамыту жұмысын ұтымды жүргізу үшін баланың табиғи талабын, қасиетін дер кезінде айқындау керек.

Сонда осы қағидалар оқушының өзін-өзі дамытуына, өз біліміндегі олқылықтарды өзі тауып, өз сұрағына өзі жауап іздеп жан –жақты білім алуына көмектеседі. Мұғалім таңдаған оқытудың әдіс-тәсілдері алдымен оқушы үшін тиімді болуы керек, яғни осыдан жақсы нәтижеге қол жеткізіп жатса, неге сол тәсілдерді қолданбасқа? Математиканы оқытуда практикалық мәселеге көп көңіл бөлінеді, атап айтқанда есеп шығаруға үйрету. Топтар құруға бала саны жеткілікті болғандықтан оларды үйірмелерге бөліп жұмыс жасататын болдық.

Үйірмелер арқылы жұмыстың ерекшеліктері:

- оқушылар арасында өзара көмек, саналы ынтымақтастық, сабақтастық іске асады;
- оқушылар арасында еңбек нәтижесімен тікелей алмасу мүмкіндігі туады;
- оқушылар арасында туындайтын бәсекелестік есебінен олардың сабақтағы белсенділігі артады;
- оқушылардың логикалық ойлау қабілетін, есте сақтау, қырағылық дағдысын дамытады;
- оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, өзара көмек, бір-біріне деген жанашырлық сезімін оятады.

Үйірмелер арқылы оқыту білім сапасын көтереді. Өйткені, оқушыларға әртүрлі әдіс-тәсілдермен шешілетін есептер ұсынамыз. Олар өздігімен мысалдар мен есептер құрастырып, оны өздігімен шығаруға тырысады. Сабақтың аяғында - ой қорытуға арналған, дағды қалыптастыратын тапсырмаларды ұсына отырып, әр баламен жеке жұмыс жасау мүмкіндігі туады.

Үйірмелерге арналған тапсырмалар бір неше кезеңге бөлінеді:

- 1) «Ой қозғау» - оқушылардың ойлау қабілетін жетілдіруге берілетін тапсырмалар. Бұлар: логикалық есептер, ребустер мен сөз жұмбақтар;
- 2) Өтіп кеткен материалды реттеу және жүйелеу бойынша тапсырмалар;
- 3) Оқулық бойынша есеп шығару;
- 4) Жеке тапсырмалар орындау (карточкамен жұмыс);
- 5) Шағын тест жұмысын алу.

Сабақты бекіту кезеңінде түрлі тесттермен жұмыс жасау дағдысы дамытылады. Бірақ соңғы сөз (қорытынды бағалау) келесі сабақтың басында айтылады. Себебі, сыныпта үлгермеген тапсырмаларды әр оқушы үй тапсырмасы ретінде үйде жалғастырып орындайды.

Қорытынды жасай отырып, үйірмелер арқылы оқыту технологиясының негізгі ерекшелігін, ұтымдылығын, тиімділігін айтсақ – олар:

- жаңа материалды оқып-үйренуге және оқып игеруге деген оқушылардың пәнге қызығушылығы артады;

- жаңа білімнің мазмұнын жоспарлағанда оқушыға берілетін тапсырма оқушының қабілетін ұштайтындай, ойын, қиялын дамытатындай етіп дайындауды үйрендік;

- оқушы өзін жеңімпаз ретінде сезіне алатындай тапсырмаларды әртүрлі дәрежеде орындату арқылы оқушылардың білімін саралауды ұйымдастырдық;

- білімді дайын күйінде бермей, оқушының өзі білімді қарқынды ой еңбегін қажет ететін тапсырмаларды орындауы арқылы жетуін ұйымдастырдық;

- оқушылардың шығармашылық мүмкіндіктерін тудыратын, қабілеттерін жан-жақты дамытатын әр түрлі белсенді оқыту әдіс-тәсілдерді кеңінен қолдандық;

- оқушылардың білім алу нәтижелерін жүйелі талдап, бағалап, қорытынды жасап отырдық.

Нәтижесінде оқушылар өзінің оқу танымдық іс-әрекетіне өзіндік талдау жасауға және өзін-өзі бағалауға белсенді түрде кіріседі, сонымен бірге өзінің мүмкіндігінше жұмыс жасайды. Мұндай сабақтарда мұғалім, негізінен кеңесші рөлін атқарады. Ал берілген уақыттан тапсырманы ерте бітірген оқушылармен жеке кеңес өткізу мүмкіндігіне ие болады.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Г.К. Канасова

КазНПУ, г. Алматы

Современная цивилизация на стыке двух веков признала наличие мирового кризиса образования. Высокоэффективная система образования является одним из основных факторов развития общества, этот очевидный факт признают как политики, так и ученые. Глобальная задача модернизации профессионального образования в контексте мирового опыта во Франции решалась в естественных условиях поэтапных реформ.

Современные казахстанские компаративисты, рассматривая приоритеты образования в зарубежных странах, указывают, что в высшей школе уделяется большое внимание «обеспечению высокого качества образования, прежде всего, за счет совершенствования процедур, механизмов и стимулов системы контроля качества и содействия интеграции образования и науки в рамках объединенной Европы, сохраняя при этом идентичность и высокую конкурентоспособность французской системы образования» [1, с. 24].

Интеграция Франции в общемировое образовательное пространство, смена парадигмы образования, формирование модели «Учителя 21 века» не оставляют без внимания вопросы качества подготовки педагогических кадров, тех, кто будет решать задачу воспитания молодого поколения с инновационным типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием. Такое направление изменений связано с тем, что, признавая кризис, французская система образования приоритет отдает профессионализму педагога, главного субъекта реформ.

Анализируя работы французских ученых П. Бернара, М. Дабэна, М. Деброка, Ф. Дебизэ, И. Дельсо, Б. Корню, мы находим подтверждение этому. При этом личность учителя, рассматриваемая как личность профессионала, по мнению Корню Б., приобретает новый статус, так как происходит «рождение новой профессии» в новом веке – профессии «Учителя 21 века».

Информационное общество, которое раздвигает границы межнациональной, межкультурной коммуникации, влияет на сформированные представления о статусе

учителя, его функций. Современный учитель, как считают французские исследователи, должен адаптироваться к новым требованиям, для чего, в первую очередь, должен измениться сам. Данные требования, с одной стороны, усложняют труд учителя, с другой стороны, так как это адекватная реакция общества на глобальные изменения в мире, требуют новых научных исследований в данном направлении.

Ученые Ф. Кро, Ж.-П. Обэн, Л. Порше, Д. Раймон, исследуя проблемы подготовки учителей, приходят к выводу о необходимости постоянного обучения учителя, к идее непрерывности педагогического образования.

Мировые тенденции, связанные с формированием профессиональных компетенций, находят свое отражение в трудах П. Бурдонкля, Б. Корню, А. Фейфан и других ученых.

Пройдя путь от структурирования и построения системы профессионально значимых личностных качеств учителя, который является главным источником знаний и опыта, французские исследователи приходят к выводу о необходимости для учителя рефлексии собственной деятельности, для развития собственных компетенций и для продуктивного взаимодействия с учащимися.

Процесс расширения и диверсификации международных связей имеет богатую историю и основной точкой отсчета целесообразно считать 1949 год, когда был создан Совет Европы для решения ряда социальных, экономических проблем, равно как и вопросов образования, культуры и межуниверситетских связей. Остановимся на ключевых, на наш взгляд, этапах в развитии международного сотрудничества в области образования и науки.

Среди основополагающих документов Совета Европы середины XX века можно выделить следующие: «Европейская конвенция об эквивалентности дипломов, ведущих к доступу в университеты» (1953 г.), «Европейская конвенция об эквивалентности периодов университетского образования» (1956 г.), «Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций» (1959 г.).

С разработкой и принятием в 1954 году Европейской культурной конвенции и созданием в том же году Фонда культуры начинается новый этап в деятельности Совета Европы. Отныне организуются различные конференции, семинары и симпозиумы, направленные на разработку совместных программ по культурному обмену между университетами стран-партнеров, проводятся исследования по актуальным проблемам образования, поощряются различные проекты и исследовательская деятельность. На принципиально новый уровень развития выходит межвузовское сотрудничество и постпрофессиональное образование.

Огромное значение для развития высшего профессионального образования имеет «Всемирная декларация по высшему образованию для XXI века», принятая по итогам Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже (9-14 октября 1998 г.). Основополагающим положением данной конференции было признание образования высшей человеческой ценностью, вследствие чего современный человек для того, чтобы достойно отвечать вызовам времени, поставил перед собой необходимость постоянно повышать уровень собственной квалификации, следуя принципу «Образование через всю жизнь».

В данной декларации, так же как и в ряде документов Совета Европы, выдвинуты принципы и задачи современных университетов, среди которых можно выделить следующие:

1. всеобщая доступность высшего образования;
2. способность давать университетское образование, а не только готовить к профессиональной деятельности;
3. доступность краткосрочного обучения, повышения квалификации, дистанционного обучения, экстерната и т.д.;

4. формирование общества, в котором знания представляют собой наивысшую человеческую ценность;

5. солидарность и сотрудничество с различными институтами в решении не только тактических, но и стратегических проблем в преодолении кризисов, принимая, таким образом, вызов современности;

6. поддержка качества, системности и высоких стандартов образования и этики, которые применимы как к академическому персоналу, так и к студентам;

7. развитие различных форм и новых информационных технологий в образовании, предоставление различных возможностей подготовить обучаемых как граждан для жизни в обществе, умело работающих в коллективах;

8. осуществление движения к европейской интеграции и далее к глобализации через согласование программ, квалификаций, стандартов;

9. ответственность и инициативность образования [2, с. 107-113].

Суммируя вышеописанные задачи, стоящие перед современной системой образования, выделим ряд требований, которые являются, на наш взгляд, ключевыми: образование в течение всей жизни, его общедоступность, гарантия качества, инновации, мобильность, международное сотрудничество. Результатом совокупности предъявленных требований должен стать профессионал, мобильный, обладающий рядом профессионально-личностных качеств, способный качественно осуществлять свою деятельность, внося свой вклад в развитие мировой экономики и культуры.

Основные идеи вышеупомянутой конференции были реализованы в ряде международных документов и легли в основу Болонского процесса.

Основоположниками Болонского процесса принято считать Великую хартию университетов (*Magna Charta Universitatum*, Болонья, 1988) и Сорбонскую декларацию (Париж, 1998). Эти документы отчасти отразили представления о социальной и исторической роли университетов на пороге третьего тысячелетия. Принципами существования университетов были признаны моральная и научная независимость от политической и экономической власти (автономия), неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности; свобода преподавания, исследований и обучения; преодоление политических и географических границ и необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур.

Подписание Болонского соглашения от 19 июня 1999 г. стало началом нового этапа в развитии современной системы образования.

Долгосрочная цель Болонского процесса – создание единого образовательного пространства с единым рынком труда, через повышение мобильности граждан на рынке труда и усиление конкурентоспособности европейского высшего образования.

Наряду с этим были сформулированы основные задачи, которые должны быть выполнены, согласно Болонскому соглашению, до 2010 года. Среди основополагающих задач выделяют:

1) введение трехуровневой системы подготовки во всех странах, первая ступень бакалавра (не менее трех лет), вторая ступень магистра и третья – докторантура;

2) повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей;

3) обеспечение конвертируемости дипломов, в том числе и при помощи внедрения «Приложения к диплому»;

4) создание системы кредитов, как средства повышения мобильности студентов, преподавателей, исследователей и административного персонала университетов;

5) организация информационного обеспечения и культурного обмена;

6) развитие сотрудничества в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий.

В рамках Болонского процесса был также принят ряд международных соглашений и конвенций, способствующих развитию академической мобильности. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие: Лиссабонское соглашение

(14 декабрь 2000 г.), Пражское коммюнике министров (2001 г.), наряду с этим были проведены многочисленные международные конференции и семинары.

«Реформы высшего образования затронули и содержание образования, включая следующие основные аспекты:

- разработку учебных программ, обеспечивающих уровень подготовки специалистов, необходимый как для современного, так и для перспективного производства; определение логической структуры и последовательности изучения учебных дисциплин; внедрение междисциплинарного при организации учебного процесса;

- оптимизацию распределения учебного времени между аудиторными занятиями и самостоятельной работой с усилением акцента на последнюю;

- индивидуализацию обучения» [Кусаинов А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы. – Алматы: «Издательство ROND@A», 2005. – С.45]

Литература

1. Кусаинов А.К., Булатбаева А.А. Образовательная политика: сравнительный анализ: Монография. - Алматы: ROND@A, 2009. - С. 24.

2. Желтов В. Болонская декларация и российское образование// Педагогика. – 2007. - №9. – С. 107-113

3. Кусаинов А.К. Развитие образования: проблемы и перспективы. – Алматы: «Издательство ROND@A», 2005. – С. 45

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕДЕГІ АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕЛЕУ ИДЕЯЛАРЫНЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ

А. Каранеева

*І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті,
Талдықорған қаласы*

Ұлттық сана-сезімі дамыған, жалпы адами құндылықтарды игеруде дағдыларымен меңгерген полимәдени, бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру қазіргі қоғамның жастар тәрбиелеудің стратегиялық бағдары болып табылады. Бұл ойлар «Мектепке дейінгі және мектеп жасындағы балаларды тәрбиелеу Концепциясы», «2015 ж. дейін Қазақстан Республикасының Білім Концепциясы» және мектептің біртұтас педагогикалық үрдісін ұйымдастыру бойынша Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің басқа құжаттарында өз бейнесін таба алған.

Оқушылардың адамгершілік тәрбиелеу мәселелері үстем таптардың көзқарастарынан балаларды оқыту мен тәрбиелеудің қажеттілігін негіздеме жасаған теоретиктердің әр түрлі көзқарастарымен күресу жолында дамыған.

Ежелгі ойшылар тәрбиелеудің мақсаты адамгершілікті тәрбиелеу болуы тиіс екенімен келіскен. Алайда нені адамгершілік деп есептеуге болады деген сұраққа олардың пікірлері әр түрлі болған. Сократтың пікірінше тәрбиелеудің мақсатында заттың жаратылысын зерттеуде емес, өзін-өзі тану, адамгершілікті жетілдіруде болу тиіс. Сократтың шәкірті Платон сезім, қайрат, ақылды тәрбиелеу жөнінде ойларын айтқан. Мұндай тәрбиелеу мемлекетпен ұйымдастырылу керек екенін және ойшылдар мен жауынгерлер сияқты үстем таптардың қызығушылықтарына сәйкес болу екенін айтқан. Платонның шәкірті Аристотель тәрбиелеудің мақсаты ақылды және қайратты адамның жоғары жақтарының дамуында тұратынын көрсеткен.

Демократиялық педагогиканың әйгілі өкілі чехтің педагог-демократы, жаңа заманның педагогикасының негізін қалаушысы Ян Амос Коменский тәрбиелеудің күшіне сенетін. Оның пікірінше, тәрбиелеу үш мақсатты жетуге бағытталған:

өзін-өзі және қоршаған ортаны тану (ақылдық тәрбие), өзін-өзі басқару (адамгершілік тәрбие) және имандылыққа ұмтылу (діни тәрбие). Оқыту мен тәрбиелеудің әдістерін, ұстанымдары және мақсаттарын ашу барысында ол мұғалімнің тұлғасына, оның мектептегі оқу-әдістемелік жұмысының рөліне көп назар аударған. Мұғалімге, жас ұрпақтың тәрбиешісі оқыту мен тәрбиелеудің өнерін игеру; неге, қайда және қашан қатандықты көрсету білу; балаларда білім мен ілімге жалынды ұмтылуын жандандыру сияқты қасиеттерді білуі керек. Мұғалім адал және еңбеккер болып, ғана мүмкін, сондай-ақ оларды өз сөзімен және әдетімен, ата-аналық мейірімділігімен тәрбиелеу қажет.

Дж.Локктің педагогикалық жүйесі 3 аспектті қамтиды: дене шынықтыру тәрбиесі, жанның тәрбиесі (адамгершілік тәрбие) және білім. Адамгершілік тәрбиесінің негізін Дж.Локк мейірімділік туралы дұрыс түсінігін қалыптастыруда көрген, ал тәрбиенің басты мақсаты – «алдын-артын байқап және ойланып өз істерін жасау» адамды, джентльменді қалыптастыру. Ж.Ж.Руссо тәрбие мақсаты қоғамдық құндылықтарын қалыптастыруына бағыну пікірінде нақты тұрған.

Песталоцци бойынша, тәрбие мақсаты – адамның барлық табиғи күштері мен қабілеттерінің дамуында, бұл даму жан-жақты және үйлесімді болу тиіс. И.Г.Песталоцци оқудағы баланың ақылдық, адамгершілік және дене шынықтыру қабілеттерінің тығыз өзара әрекет жасау және байланыс маңыздылығын, ол адамның үйлесімді дамуын қамтығанын белгілеген.

И.Гербарт бойынша тәрбие мақсаты – ол мейірімді адамды тәрбиелеу, яғни орнатылған құқықтық тәртіпті сыйлайтын, барша қарым-қатынастарға бейімделу білетін адамдарды тәрбиелеу.

Кейінірек білімділік саласындағы демократиялық тенденциялар педагог-демократ А.Дистервегтің еңбектерінде өз дамуын алған. А. Дистервег тәрбиенің жоғары мақсаты ретінде «шындық, сұлулық пен мейірімділікке қызмет етудегі өз әрекеті» деп анықтаған. А.Дистервег мұғалімнің табысты жұмыс істеу үшін өз пәнін сүйгіштікті, сабақты оқыту әдістемесімен игеруді, оқушыда оқу қалауын қызықтыруды негіздеме деп есептеген. Алайда бұл негіздемелер тек жүйелі өздігінен білім алуда, өз мамандығында жетілдіруде, педагогика және әдістемені жүйелей оқуда ғана өз күшін алады деп ол есептеген. Оның пікірінше, білім ешқашан және ешқайда аяқталмаған, ол жасауда және өзгерісте орналасқан, іс-әрекетті және қозғалуда жүзеге асырылады. Сондықтан ол өз білімімен жалпы – адам және азамат ретінде, арнайы – мұғалім ретінде үнемі жұмыс істеу тиіс. А.Дистервег әрбір нақты оқытуда үш факторды белгілеген: істің білуі, іске және оқушыға сүйіспеншілік, мұғалімнің педагогикалық қасиеттері мен қабілеттері. Мұғалімге жоғары біліктілік, мәдениет, тәрбие өте қажет. Өзінде жоқты ешкім басқаға бере алмайды, өзі дамыған, тәрбиелі және білімді болмаса, басқаларды дамытуға, тәрбиелеуге және білім беруге мүмкін емес. Ол өзінің тәрбиесі мен білім алу бойынша жұмыс істегенше ғана шын мәнінде тәрбиелеуге және білім беруге қабілетті.

Адамгершілік тәрбиелеу мәселелеріне орыс педагогы К.Д.Ушинский ерекше үлес қосқан, ол мұғалімнің әлеуметтік және адамгершілік рөлін белгілеген. Ол мұғалімнің барлық іс-әрекеті халықтың қызығушылығына, қоғамдық өміріне әсер етуіне бағыну тиіс деп есептеген. Мұғалім – өмір және мектеп арасында делдал. Алайда, К.Д. Ушинский пікірінше, ол бұл қызметтерді қоғам алдындағы парызын, өзінің әлеуметтік және адамгершілік рөлін, үлкен белсенділігін түсінсе, қоғам дамуының, өмір талабының шынайы тенденцияларын сезгенде ғана орындау мүмкін.

К.Д.Ушинский мұғалімнің тұлғалық қасиеттеріне ерекше талаптар қойған. Тәрбиелеуде бәрі тәрбиешінің тұлғасына негізделу тиіс, өйткені тәрбиелеу күші тек адам тұлғасының жанды қайнар көзінен ғана шыға алады.

Тәрбие ісінде ешқандай жарғы мен бағдарламалар, мекеменің ешқандай жасанды ағзасы тұлғаның орнын ала алмайды, тәрбиелеушінің мінезіне әсер ететін

нақты тәрбиелеу жұмысы тәрбиешінің жекелеген ықпалысыз мүмкін емес. Тек жеке тұлға ғана тұлғаның дамуына ықпал жасауы мүмкін, тек мінезбен ғана мінезді жасау мүмкін. Мұндай адамгершілік магнетизмнің себептері адамның табиғатында анық білінбейді. Адамгершілік тәрбиесінде басты орындарының бірі патриотизмге мән берген. Оның бала тәрбиесі жүйесінде авторитарлық деген ұғым жоқ, ол жағымды үлгінің, мұғалімнің адамгершілік ықпалдың күшінде құрылып, адамға белсенді түрде сүйіспеншіліктің дамуын талап етті.

Тәрбиенің басты мақсаты ретінде Н.И. Пирогов қоғам үшін өз өзімшілдік ұмтылуынан бас тартуға дайын жоғары адамгершілік тұлғаны белгілеген. Ол үшін адамгершілік пен демократизм ұстанымдарының негізінде барлық білім жүйесін қайта құру қажет. Тәрбиелеу үрдісінде жоғары тұтас көзқарасы және адамгершілік сенімдерді жасауына көп назар аударған. Оқытудың міндеттерін ол тұлғаның адамгершілік дамуы және тәрбиеге бағымды деп есептеген.

Ресейде әлеуметтанушы-демократтар әлемге тәрбие мақсаттары бойынша өз көзқарасын ұсынды. XIX ғ. 40-шы жылдарында В.Г. Белинский патшалық және крепостнойлықпен күресушінің тәрбиесі туралы жазған. А.И. Герценнің айтуынша, тәрбиенің мақсаты – қоғамдық жамандықпен күрес жүргізетін еркін, адамгершілік, жан-жақты үйлесімді тұлғаны даярлау.

Л.Н. Толстойдың барлық педагогикалық шығармашылығының негізі тұлға дамуы рухани-адамгершілік негіздерінің мәселесі болған. Тұлғаның дамуын жазушы іс-әрекеттің әр-түрлі саласында адамгершілікті қалыптастыру деп түсінген. Л.Н.Толстойдың діни-адамгершілік ілімінде адамның рухани өсу идеясы орталық орын алып отыр.

Тәрбиенің әлеуметтік қызметі туралы прогрессивтік педагогиканың идеялары 20-шы жылдарындағы П.П. Блонский және С.Т. Шацкий сияқты орыс педагогтердың еңбектерінде жана даму алған.

П.П. Блонскийдің пікірінше адамгершілікті, тәрбиелі және білімді адамдар мұғалімдер болу тиіс деп есептеген. Олар өз білігін және шеберлігін үзіліссіз жетілдіру, олар өмірді сүйетін, қызықты тұлғалар болу тиіс. Оның айтуынша балаларды қалай дамыту екенін үйретуде асықпау керек, біріншіден өзін-өзі қалай дамытуды үйрету керек, яғни балалардың адамгершілік тәрбиесі алдында өзін-өзі тәрбиелеуі болу керек, ол педагогикалық теориясы мен мектеп іс-тәжірибесінің тығыс байланысына, теориялық және практикалық дайындықтың органикалық бірлестігіне шақырған. «Мұғалімнің тәрбиесі, оның балаға көңіл бөлуінің дамуы – бұл еңбек мектебі үшін қажеттілік. Мұғалімнің дайындығы дәстүрлі түрде мұғалімнің даярлауында емес, балаларға көңілді және сыпайы қарайтын адамның тәрбиелеуінде болу тиіс. Осындай адам ғана жақсы еңбекті мектепті дұрыс ұйымдастыра алады.»

Баланың тұлға ретінде қалыптастыру және балалықтың өзіндік концепциясын поляк ұстазы Януш Корчак жасаған. Корчак бойынша тәрбиенің мақсаты - әр нақты баланың ішілік күштері мен қабілеттерінің толық, еркін және үйлесімді дамуында, тұлғаны мейірімділік, әдемілік, еркіндік идеалдарының рухында, өз қадірін сезіну және ішілік дербестігімен қалыптастыруда.

Педагог-гуманист В.А. Сухомлинский бала тұлғасын жоғары құндылық ретінде қадірлеу, адамгершіліктің ұстанымына негізделген педагогикалық жүйесін жасады. В.А. Сухомлинский оқыту үрдісін қуанышты еңбек сияқты құрған: оқушылардың көзқарасын қалыптастыруына көп назар аударған, оқытуда көркемдік шығармаларға, балалармен бірге ертегілерді ойластыруға, сөйлеуде көркемдік стильмен айтуға, мұғалімнің сөзіне және т.б. ерекше мән берген. Ол табиғат құралдарымен «әдемілікке тәрбиелеу» деген кешендік адамгершілік-эстетикалық бағдарламасын жасады.

Адамгершілік адамның тұлғалық мінездемесі болып табылады және ұжымдық, тәртіп сақтаушылық, еңбекқор, әділеттік, адалдық, шындық, мейірімділік сияқты қасиеттерді біріктейді. Сондықтан ұлы Абайдың шығармашылығында адамгершілік

тақырыбы кездейсоқ емес, ол адамның ұжданына, даналығына бет бұрып, әрқайсымызды «Адам бол», «Өзін-өзінде адамилығыңды сақта» деп шақырған.

А. Байтұрсынов «Қазақша оқыту туралы», «Мектеп қажеттілігі», «Бастапқы мектеп» атты өз еңбектерінде оқушының бейнесін анықтап, оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу бойынша мұғалім жұмысының мазмұнына ерекше көңіл бөлген. Ол балаларға білім және тәрбие беруімен айналысатын адамдар оқытудың сұрақтарын жақсы білуде ғана емес, табиғатты және баланың көңілін сезуді білу керек. Баланың ішілік жағдайын оның әрекеті бойынша айыра білу керек. Оның пікірінше балалардың оқыту сәттілігі мұғаліммен, оның рухани бейнесімен, білімімен, шеберлігімен және педагогикалық дайындығымен анықталады. Мұғалім – мектеп жүрегі. Мұғалім қандай болса, мектеп те сондай болады, яғни оқушылардың білім сапасы мұғалімнің дайындығы және оқыту әдістерін қаншаға игергеніне байланысты.

Ж. Аймауытов балалардың оқыту мен тәрбиелеу мәселелерін «Тәрбие», «Әдеттер рөлі туралы» және т.б. еңбектерінде қарастырған. Ол Сократ, Аристотельдің еңбектерінде антикалық заманында тәрбие ерекшеліктеріне сипаттама беріп, шетел педагогтері Я.А. Коменский, Д. Локк, К.Н. Руссо, И.Г. Песталоцци және орыс педагогтері К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстойдың еңбектеріне сүйеніп «тәрбие» ұғымына ғылыми түсінігін берді. Сонымен қатар оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу барысында мұғалім тұлғасының үлгісіне ерекше көңіл бөлген, Ж. Аймауытов оқушыны тәрбиелеу кезеңінде сабақтың және оқу пәндерінің рөліне назар аударған.

Оқытудың теориясы мен практикасының сұрақтарын және оның дайындық кезеңін неғұрлым жан-жақты және толық М. Жұмабаевтың көптеген жұмыстарында мазмұндама алған, ол қазақ тіліндегі жазылған педагогика бойынша оқулықтың тұңғыш авторы. Оның «Педагогика», «Үлкендер үшін әліппе» атты еңбектері және басқа да оқу, әдістемелік құралдары қазіргі кезде Қазақстан Республикасында өзіне теңдесі жоқ.

М. Жұмабаев тәрбиені төрт негізгі түрге бөлген: дене шынықтыру, ақылдық, эстетикалық және мінездің тәрбиесі. Осында ол тәрбиенің мақсатына, сондай-ақ баланың даму сұрақтарын, оның білігі мен ақылы, қайраты, түйсіктері, зейіні және қиялының тәрбие сұрақтарын анықтауға назар аударған.

Соңғы жылдары педагогикалық зерттеулерде, әр түрлі конференцияларда мектептегі тәрбие жұмысы ұйымдастырудың жалпы және жеке сұрақтары қарастырылды. Бұл мәселе көптеген зерттеушілердің назарындағы объектісі болып табылады. Бұл мектеп алдында қазіргі оқушы тұлғасын қалыптастыруға жоғары талап қойылғанымен түсіндіруге болады. Сондықтан тәрбие жұмысының ерекшелігін есептеу отырып ғылыми ыңғай табудың қажеттілігі пайда болды, ол қазіргі жастар дамитын, сондай-ақ жастардың рухани дамуының жас ерекшелігіне қарай және басқа айырмашылық қасиеттер шарттардың ерекшеліктерінде.

Қазақстан Республикасында зерттеушілер ұжымымен орта білім мектебінің тұтас педагогикалық үрдісті ұйымдастыру мен педагогтің дайындығымен оны басқару ерекшеліктерінің арасындағы өзара байланысты анықтау арқылы тұлғаның адамгершілік даму мәселерінің әр түрлі аспектілері белсенді түрде жасалынып жатыр. Бұл мұғалім даярлау мәселесінде негізгі орын алуда.

Бүгін болашақ мұғалімді даярлауда келесі бағыттар белгіленіп отыр:

- ЖОО оқу және тәрбие жұмысының әдістері мен формалары анықтауда;
- мұғалім-тәрбиеші даярлауда ЖОО қоғамдық және жастар ұйымдарының рөлі орнатуда;
- болашақ мұғалімді кәсіптік даярлау жүйесінде оқу пәндер рөлінің ерекшелігі белгіленуде;
- болашақ мұғалімнің тұлғасын қалыптастыратын шарттары, оқушыларды тәрбиелеу үшін оның адамгершілік және кәсіптік қасиеттері анықтауда, педагогикалық іс-әрекет жасауға психологиялық дайындық зерттеуде.

Жастардың адамгершілік тәрбиелеу мәселелері ТМД елдерінің педагогтері мен психологтердің назарында әрқашанда болған. Бұл мәселенің әр түрлі аспектілері зерттеп қарастырғандар: Л.М. Архангельский, Н.И. Болдырев, З.И.Васильева, В.А. Сластенин және т.б.

Тұлға тәрбиелеудің негізгі факторы тұлғаның негізгі қасиеті ретінде Л.И.Божович бағыттылықты қарастырады.

Адамгершілік және ізгілік мәселелерін зерттеу барысында белгілі қазақстандық ғалымдар өз үлесін қосты. А.А.Калюжный, В.А.Ким гумандік аспектілердің бірі адамгершілікті бір көрініс ретінде зерттейді. К.С.Успанов өз зерттеуінде мұғалім мен оқушының өзара іс-әрекет жасауында бағалау көрсеткіші болып табылатын кәсіптік маңызды қасиет ретінде гумандік мәніне анықтама береді. Н.Н.Хан ізгілікті педагогикалық үрдісіндегі мұғалім және оқушылардың өзара әрекет жасау барысында көреді.

Г.К.Нұрғалиева адамгершілік құндылықтарының әр түрлі салаларына қатысты тұлғаның құндылық бағдарлау тәсілін қарастырады. Құрылымдық түрінде бұл тәсіл үш компоненттен тұрады. Бірінші компонент ретінде танымдық құрылым – қатысты қызметімен көзқарасты сипаты бар білім мен біліктің жүйесі – болып табылады. Екінші компонент операциялық құрылым болып табылады. Ол ерекше түрі бар рационалдық тәсілдердің біртұтасы, жағдаяттар мен құбылыстырдың адамгершілік бағалауы (тәртіп формалары) жағдаяттарды қалаған (мақсатты) айналдыру үшін болып ұсынылған. Үшінші компонент мотивациялық (себептік) құрылым болып табылады. Ол өз тәртібін реттеу ретінде игерген теориялық білім мен нормаларға сүйеніп, тұлғаның тұрақты дайындығы сияқты ұсынылған түрткілеу қызметін атқарады.

Сонымен, педагогикалық ойдың эволюциясын қарастыра отырып, гумандік немесе адамгершіліктің сыртқы табиғатынан адамның табиғатына бұрылу айқын тенденциясын белгілеуге болады: егер Коменский адамға адамгершілік көзқарасын ашса, Руссо оны баланың жағына айналдырды, Песталоцци адамгершілік тәрбиесінің ерекше рөлін белгіледі, себебі мектеп білімі мен оның құралдарының соңғы нәтижелері шындық адамилықты қалыптастыру - тәрбиенің жалпы мақсатын жүзеге асыруға шақырады.

Әдебиет

1. Бақтыбаев Ж.Ш. Электрондық мәдениеттану бағдарламалар негізінде оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу, оқу құралы. - Талдықорған, 2010 ж.
2. Нурғалиева Г.К. Психолого-педагогические основы ценностного ориентирования личности: дис. ... доктора пед. наук. – Алматы, 2003
3. Әлиева К. “Адамгершілік сезімін қалыптастырудың теориялық негіздері” Бастауыш мектеп. 2004 ж. №3
4. Ғабдуашева “Адамшылықтың шуағы сөнбесін” Сынып жетекшісі 2002ж. №3
5. Жарықбаев Қ. “Тәлім – тәрбие”, Алматы. - 2005 ж.

РЕАЛЬНОЕ КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ

О.Г. Колосова
СурГУ, г. Сургут

Выбор методов обучения обусловлен содержанием материала и целями обучения. Учебная дисциплина «Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности» имеет практическую направленность. Цель дисциплины – подготовить студентов к использованию методики анализа и диагностики финансово-хозяйственной

деятельности предприятия для обеспечения его устойчивости на рынке и повышения эффективности деятельности. Это предполагает не только сообщение студентам соответствующих знаний, но и формирование компетенций, необходимых в практической работе. Лекции позволяют сообщить новые знания, выделить главные моменты темы, познакомить с методическими рекомендациями по самостоятельному изучению материала. Они незаменимы при передаче большого объема информации в структурированной форме. Однако достичь цели обучения невозможно при использовании однонаправленных – от преподавателя к студенту – методов обучения.

Подготовка менеджеров требует использования активных форм обучения, приближающих учебный процесс к условиям производственной деятельности. В процессе использования активных методов наиболее полно реализуются основные принципы обучения: научность, системность, связь теории с практикой, сознательность обучения, единство конкретного и абстрактного, доступность, прочность знаний. При активном обучении происходит приобретение знаний методом самостоятельного творческого поиска. Усвоение материала переживается студентами как своеобразное, самостоятельно сделанное открытие. У них возникает чувство сопричастности к делу, на овладение которым нацелен процесс обучения, появляется стремление освоить приемы рациональной работы. Развитие у студентов практических навыков достигается, главным образом, за счет активных методов. При активном восприятии информации обучаемые удерживают в памяти 90% того, что делали сами.

В последние десятилетия широкое распространение получил метод конкретной ситуации. В нем наиболее полно воплощен ситуационный подход к управлению. Анализ конкретной ситуации дает возможность на основе исследования конкретных фактов и выделения в них существенного, основного прийти к общим выводам, которые могут быть использованы в аналогичных условиях. В связи с этим ситуацию следует рассматривать, с одной стороны, как элемент теории и практики, с другой – как основной метод изучения. Метод конкретной ситуации развивает у студентов широту и гибкость мышления, помогает научиться использовать информацию, самостоятельно анализировать факты, чувствовать ситуацию и оценивать ее, критически рассматривать различные точки зрения, защищать собственную позицию, быть готовыми к применению различных средств и методов, находить оптимальные решения.

Изучение методики является неполным без применения ее на практике. Рабочей программой дисциплины «Анализ и диагностика финансово-хозяйственной деятельности» предусмотрено выполнение курсовой работы. Курсовая работа "Анализ финансово-экономической деятельности предприятия" является завершающим этапом изучения дисциплины и служит подготовительным этапом к дипломному проектированию. Цель работы - привитие студентам навыков самостоятельного анализа финансового состояния, конечных экономических результатов деятельности предприятия, оценки эффективности его работы и диагностики развития в условиях рыночной экономики, углубление теоретических знаний по дисциплине, а также развитие у студентов исследовательской деятельности и творческой инициативы. Курсовая работа по дисциплине – самостоятельная работа студента, основной целью и содержанием которой является развитие навыков практического характера в области экономического анализа. Тема курсовой работы должна быть актуальной и реальной. Реальной следует считать тему, результаты разработки которой могут быть полностью или частично внедрены в практику деятельности организации.

Основные требования и критерии, предъявляемые к курсовой работе:

- навыки работы с массивом данных, умение интерпретировать показатели;
- умение составлять аналитический отчет, делать выводы и рекомендации.

Анализ финансово-экономической деятельности предприятия – это расчет, интерпретация и оценка комплекса финансовых показателей, характеризующих различные стороны его деятельности. Одна из проблем в работе аналитиков –

«технический» подход к решению задач финансового анализа. Такой подход становится причиной некорректных выводов и рекомендаций. Реальное курсовое проектирование позволяет не сводить изучение методики к изучению исключительно алгоритмов расчета показателей и коэффициентов, учит понимать суть процессов, как тот или иной коэффициент связан с другими показателями, какова область его влияния и каковы факторы, определяющие его величину и финансовое состояние предприятия в целом.

Целью проведения финансового анализа является получение информации, необходимой для принятия управленческих решений. Принятие любого решения невозможно без обладания достоверной информацией. Достоверность информации во многом определяется пониманием сути процессов, знанием конкретных методик и подходов. В финансовом анализе один и тот же по содержанию показатель может обозначаться различными терминами и, напротив, под одним и тем же наименованием показателя могут скрываться различные алгоритмы расчетов.

Для выполнения курсовой работы используются:

- законодательные и нормативные правовые акты;
- бухгалтерская отчетность предприятия;
- учетная политика предприятия;
- сводная отчетность и информация по сегментам;
- данные аналитического бухгалтерского учета;
- налоговые декларации;
- данные статистического учета: унифицированные формы Росстата и ежегодные статистические сборники;
- иная информация: данные планов (бюджетов) и внеучетная информация предприятия, информация о предприятиях-конкурентах;
- нормы и нормативы, установленные законодательством;
- рекомендуемые (общепринятые) значения отдельных относительных показателей деятельности предприятия в условиях рыночной экономики.

Студент должен собрать существенную информацию, системно проанализировать факты применительно к конкретному объекту. В качестве предприятия – объекта анализа – для бакалавров профиля «Производственный менеджмент» (нефтяная и газовая промышленность) выбираются российские нефтяные компании или ОАО «Газпром». Студент вправе использовать любые данные с обязательной ссылкой на источники. Возможно использование материалов из сети интернет, в том числе с официальных сайтов компаний.

Задача финансового анализа – охарактеризовать состояние предприятия на текущий момент времени и динамику его изменения, определить, какие параметры работы являются приемлемыми и могут сохраняться на сложившемся уровне, какие неудовлетворительны и требуют оперативной корректировки. Прежде чем приступить к проведению финансового анализа предприятия, необходимо представлять:

- какие параметры деятельности предприятия должны быть проанализированы;
- каковы возможные причины изменения финансового положения предприятия – в чем состоят закономерности, присущие экономике предприятия.

Приступая к проведению анализа финансово-экономической деятельности предприятия, необходимо представлять принципиальную схему диагностики. Знание закономерностей позволяет проводить качественную диагностику предприятия на основании минимума показателей. Без понимания основных закономерностей в экономике предприятия расчет самого большого числа коэффициентов окажется практически бесполезным.

Наиболее целесообразна такая последовательность анализа:

1. Изучение источников формирования и размещения капитала предприятия, оценка качества управления его активами и пассивами, определение операционного и финансового рисков.

2. Анализ эффективности и интенсивности использования капитала, оценка деловой активности предприятия и риска утраты его деловой репутации.

3. Исследование финансового равновесия между отдельными разделами и подразделами актива и пассива баланса по функциональному признаку и оценка степени финансовой устойчивости предприятия.

4. Изучение ликвидности баланса (равновесие активов и пассивов по срокам использования), сбалансированности денежных потоков и оценка платежеспособности предприятия.

5. Общая оценка и прогнозирование финансовой устойчивости и платежеспособности предприятия, диагностика степени вероятности его банкротства.

6. Выработка корректирующих мер по стабилизации и укреплению финансового состояния предприятия.

Анализ финансового состояния предприятия основывается главным образом на относительных показателях, так как абсолютные показатели баланса в условиях инфляции трудно привести в сопоставимый вид.

Относительные показатели анализируемого предприятия можно сравнивать с:

- общепринятыми «нормами» для оценки степени риска и прогнозирования возможности банкротства;

- аналогичными данными других предприятий, что позволяет выявить сильные и слабые стороны предприятия и его возможности;

- аналогичными данными за предыдущие годы для изучения тенденций улучшения или ухудшения финансового состояния предприятия.

Проблемы с платежеспособностью, финансовой независимостью, рентабельностью имеют единые корни:

- либо компания имеет недостаточные результаты деятельности для сохранения приемлемого финансового положения;

- либо компания нерационально распоряжается результатами деятельности.

Справедлива аналогия с персональным бюджетом: нехватка денег (низкая ликвидность), недовольство своим уровнем жизни (низкая рентабельность), долги знакомым (зависимость от кредиторов, низкая финансовая устойчивость) связаны либо с тем, что мы мало зарабатываем, либо с тем, что много тратим.

Основания говорить о проблемах в финансовом положении компании появляются в том случае, если значения коэффициентов становятся ниже допустимого уровня.

Результатами деятельности компании является получаемая прибыль. Под распоряжением результатами деятельности подразумевается использование прибыли на финансирование активов компании, а также осуществление платежей из чистой прибыли, таких как дивиденды, поддержка объектов социальной сферы, погашение основного долга по привлеченным заемным средствам.

Оптимизация состояния компании за счет более рационального распоряжения результатами деятельности эффективна, но ее возможность со временем сокращается. Базой устойчивого финансового положения компании в течение длительного времени является прибыль.

При одном и том же объеме реализации размер получаемой прибыли может изменяться за счет изменения доли переменных и постоянных затрат. Целесообразно изменять долю переменных и постоянных затрат за счет элементов, имеющих значительный удельный вес в составе затрат. Изменение принципов начисления заработной платы, передача отдельных технологических операций для выполнения на сторону. При росте объемов продаж возникает вопрос об организации производства отдельных

комплектующих силами самого предприятия, отказа от их приобретения на стороне. При росте объемов реализации – выгодна высокая доля постоянных, низкая доля переменных затрат. При снижении объемов продаж – выгодна низкая доля постоянных затрат.

Для обеспечения приемлемого уровня ликвидности и финансовой устойчивости необходимо, чтобы за счет собственных средств компании были профинансированы наименее ее ликвидные активы. К наименее ликвидным активам следует относить внеоборотные активы, материальные запасы, незавершенное производство и авансы поставщикам. Сравнивая минимально необходимый собственный капитал, определенный расчетным путем, с фактической величиной собственных средств, можно сделать вывод о достаточности или недостаточности уровня собственного капитала компании. С точки зрения влияния на состояние компании, важен рост или снижение периода оборота совокупных активов.

Каждый день, когда сырье лежит на складе, находится в незавершенном производстве, каждый день нахождения продукции на складе, и каждый день неоплаченного покупателями счета стоит денег. Помимо затрат на производство продукции, которые находят отражение в себестоимости реализованной продукции, компания несет расходы по «обеспечению производственного процесса».

Для роста коэффициента общей ликвидности и обеспечения минимально необходимой его величины необходимо:

- осуществлять инвестиционные вложения в пределах получаемой прибыли и привлекаемых долгосрочных инвестиций;
- стремиться к разумной минимизации запасов и незавершенного производства.

При обеспечении необходимого уровня собственного капитала компания может допускать опережающий рост доли заемных средств и тем самым наращивать объемы производственной деятельности и наращивать рентабельность капитала.

Анализ оборотных активов и краткосрочных обязательств необходимо сочетать с анализом оборачиваемости. Рост коэффициента оборачиваемости в динамике свидетельствует о повышении эффективности использования имущества с точки зрения извлечения дохода и способствует росту рентабельности капитала.

Опыт руководства реальным курсовым проектированием в подготовке менеджеров позволяет нам сформулировать его достоинства:

- студент активно участвует в приобретении знаний, навыков, компетенций и практического опыта;
- он выполняет работу под руководством, что позволяет избежать многих типичных ошибок и ускорить обучение;
- студент не только учится эффективно выполнению определенной работы, но и знакомится со многими, связанными с ней задачами.

Использование реального курсового проектирования позволяет достичь следующих учебных целей:

- активизация процесса обучения и тем самым повышение его результативности;
- разработка комплексных решений;
- повышение готовности и умение принимать решения.

CONDITIONS OF UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

N.P. Korogod
PSPI, c. Pavlodar

Nowadays the problem of university teacher's professional competence development is actual and still undecided one in both pedagogical science and practice. The notion "university teacher's professional competence" as well as its content, essence, and structure are not defined still, and the system of criteria for evaluation of effectiveness of university teacher's professional competence achievement is not developed. The notion "professional competence" overlaps with psychological, sociological, pedagogical notions and categories, which mean capabilities of a person, who works as a teacher. General meaning of the term "competent" is possessing of knowledge, experience, and rights in a certain area – such understanding is interpreted in dictionaries and encyclopedias. One of the most suitable definitions of "university teacher's professional competence", in our opinion, is given by A.K. Markova [1]. She thinks that teacher's work is professionally competent, when pedagogical activity and pedagogical communication occurs on a higher level, personality of a teacher is realized, students' achievements and behavior are good. It is necessary to remember about university teacher's research activity in the context of modern tendencies of integration of science and university teaching process also.

The notion of professional competence includes of course aspiration for self-development, self-learning, and motivation to achieve professional heights. In real practice the majority of higher school teachers (if they are not graduates of a pedagogical university) do not have professional training on how to teach subjects, and conduct tutorial work at all. Nowadays a university teacher can receive necessary training in several ways in conditions of developing the system of continuous education: on extension courses, probations, programs of professional retraining, through communication with colleagues, and self-learning and etc. In other words, it means possibility of additional professional (non-formal) education, and spontaneous (informal) education besides formal (professional) education, and combination of these types of educational activity. These types of learning were defined for the first time in "A Memorandum on Lifelong Learning" (2000), where three types of educational activity were set in theory and practice: formal learning that leads to receiving recognized diplomas or qualifications; non-formal learning that does not typically lead to formalized certificates. Non-formal learning may be provided in educational institutions or civil society organizations, groups, and during individual lessons with private tutor or trainer; informal learning is an individual cognitive activity that is a natural accompaniment to everyday life, and it is not necessarily intentional learning. It is worth to notice that nowadays there is an integration of these types of educational activity, and formal learning is inferior to the other types.

Training of teachers to organize an educational process in conditions of existent systemic changes in education should firstly be oriented on transformation of his professional position that is based on understanding of new nature of knowledge. It supposes development of his subjectivity in the choice of educational content and development of methodological basis of educational process, in independent choice of concrete effective practical transformations of educational process, in aspiration for agreement of his position and actions with team of teachers, which realizes basic educational programs. Transformation of teacher's professional position occurs gradually: on the level of stimulation of high professional motivation on individual extension courses, probations, then returning to work, and again to extension courses, but for deciding new problems and difficulties in pedagogical activity, and also involvement of teachers in scientific-pedagogical discourse on modern problems of science and education that allows to acquire "anticipatory" knowledge, forecast of directions

of higher education development, and it means to take into account one more demand of training of a modern specialist – its anticipatory character.

There are several interpretations of terms “anticipatory training” and “anticipatory manpower training”. Anticipatory manpower training presumes their professional training and retraining until introduction of new innovative approaches and technologies that significantly decreases time of their application and nonproductive costs, while anticipatory education creates a fundamental basis for adaptation of a person to changes at the cost of continuous professional training and retraining [2]. The second approach interprets “anticipatory education” as training, when the level of worker’s professional education anticipates the level of production development itself [3,4]. As applied to university (or the other educational institution), it is true, in our opinion, not only in terms of theoretical teacher training on corresponding scientific specialty, but in terms of their professional competence connected with teaching school subjects and courses, development of methodological basis of educational process in general. Such training will promote development of teacher’s ability to choose anticipatory mechanisms of professional activity, ability to make proactive decisions and control. Anticipatory character of training provides communicative education (training of establishing relationships between teachers, colleagues in science, with students, employers, social institutes, and society). In other words, the aim of the university is to transfer to functioning in the regime of learning organization [5]. In informational society it is necessary not only to give a teacher ready methodological recommendations, actual knowledge, but mainly “growing” university teacher’s ability of independent reflexive and planning activity that is necessary for the work in new conditions. Strategy of teacher training to create educational process in conditions of systemic changes can be based on ideas of learning organization:

Realization of this strategy is possible in different models of university teachers’ training and extension courses:

- The model of “growing” of new theoretical knowledge through participation in different scientific interdisciplinary projects (projects, training seminars, contests); training of interdisciplinary teams of teachers – developers of educational programs; internships of teachers to the other universities and faculties, in teams of developers of basic educational program (BEP); self-education and professional self-development;
- Consultative-modular training through exchange of experiences and learning in permanently active methodological, scientific-practical seminars, masterclasses;
- The model of “growing” new practical experience through application of programs of additional qualification and retraining (“Higher school teacher”); programs of extension courses (variable, modular, net); participation in expert activity (examination of programs of different types, self-examination, mutual examination);
- The model of team training through participation of teams of basic educational programs in experimental work;
- Participation in expert activity - examination of programs of different types, self-examination, mutual examination of elements of methodological supply.
- So, development of university teacher’s professional competence in conditions of continuous education occurs during integration of three types of educational activity: formal learning, non-formal (additional) learning and spontaneous (informal) learning. Moreover, the basic goal is to create conditions for realization of his requirement of self-development, actualization of personal knowledge.

References

1. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formation of motivation to study. [Formirovanie motivacii uchenija]. Teaching aid/ — M.: Prosveshhenie, 1990. — 192 p. - ISBN 5-09-001744-1.

2. Lukin G.I. Formation and development of private innovative higher school institutions. [Stanovlenie i razvitie negosudarstvennyh innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshej shkoly]. / G.I. Lukin //Menedzhment

3. Novikov A.M. Russian education in a new epoch. [Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe]. // Paradoksy nasledija, vektory razvitija. - M.: Jegves, 2000. - 272 p.

4. Ursul A.D. From modernization to futurism of education: innovative-anticipatory processes in the interests of sustainable development. [Ot modernizacii k futurizacii obrazovanija: innovacionno-operezhajushhie processy v interesah ustojchivogo razvitija]. // Bezopasnost' Evrazii. 2008. № 3.

5. Senge P. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. [Pjataja disciplina : iskusstvo i praktika samoobuchajushhejsja organizacii]: translated from English – M.: CC «Olimp-Biznes», 1999.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б.А. Нурмагамбетова, С.Т. Жарова

Павлодарский государственный педагогический институт

Современное гуманитарное образование производит противоречивое впечатление. На фоне большого разнообразия направлений и форм гуманитарного образования, а также типов образовательных гуманитарных учреждений, наблюдается бедность собственно педагогических идей. Можно даже утверждать, что в настоящее время отсутствует удовлетворяющая педагогическое сообщество и методологическим требованиям концепция (концепции) гуманитарного образования, что негативно сказывается на программах и практике гуманитарного образования на всех его уровнях. Хотя о гуманитарном образовании написано и сказано немало, в методологическом отношении большинство из этих размышлений не выдерживают серьезной критики или малосодержательны.

Особенности и принципы гуманитарного образования. Что можно считать гуманитарным образованием? Во-первых, это специальное образование для будущих специалистов-гуманитариев (литературоведов, искусствоведов, историков, языковедов и лингвистов, психологов, культурологов и т.д.). Понятно, что, получив гуманитарное образование, они должны быть готовы войти в практику гуманитарной жизни или в гуманитарную науку или в обе указанные области. Во-вторых, гуманитарное образование — это аспект общего образования, способствующий становлению полноценной личности в современной культуре. Оно предполагает личность, умеющую создавать и понимать (переживать) культурные тексты и произведения, участвующую в культурном процессе, в частности вырабатывающую отношение к другим точкам зрения и интерпретациям, склонную жить реалиями символической жизни. В-третьих, гуманитарное образование — это специальное образование для негуманитариев (инженеров, естествоиспытателей, техников, проектировщиков и т.д.), то, что обычно имеют в виду, например, говоря о гуманизации и гуманитаризации технического образования. Дальше, гуманитарное образование — это педагогическая практика, удовлетворяющая принцип «гуманитарной сообразности», т.е. готовящая человека к жизни и деятельности именно в сфере гуманитарной образование.

Неясно, прежде всего, что собой представляет «сфера гуманитарного» (гуманитарный подход, культура, мышление), в чем его специфика, как она относится к другим областям человеческой деятельности или практикам. А если мы этого не понимаем, то и не можем правильно строить педагогическую деятельность [1]. Не лучше обстоит дело и со сложившейся практикой гуманитарного образования. Если

исключить опыт отдельных талантливых педагогов и экспериментальных школ, современное гуманитарное образование воспроизводит идущую еще из XIX в. практику, где в центр ставится гуманитарное знание и теоретическая рефлексия. Считается, например, что, если учащийся усвоил знания о литературных произведениях и правильные образцы критики и литературоведческого анализа, он подключился к сфере литературы. А как быть с тем, что он не умеет читать и думать, не познакомился с альтернативными или просто другими интерпретациями тех же самых произведений, не почувствовал прелести гуманитарной полемики, не имеет собственной позиции как участник гуманитарного процесса, вообще не включен в него? Возможно, когда-то гуманитарные знания и теоретическая рефлексия были эффективны в педагогическом отношении, но сегодня они порождают формализм, мертвое знание вместо живого гуманитарного опыта. В качестве еще одной проблемы можно назвать отсутствие связи гуманитарного образования с запросами современности. Но когда образование только традиционно, оно способствует воспроизводству типа человека ушедших веков. Современная же эпоха выдвигает свои требования и вызовы, на которые гуманитарное образование не может не отвечать [2].

Отсюда эта практика должна строиться таким образом, чтобы учитывать особенности и проблемы гуманитарной практики жизни и гуманитарной науки, разрешать проблемы гуманитарного образования (см. выше), удовлетворять требованиям, предъявляемым обществом к современному гуманитарному образованию. Например, если обособление технической и гуманитарной культур становится нетерпимым, способствует углублению кризиса нашей цивилизации, то нужно работать на их сближение, стремиться к целостной гуманитарно-технической личности.

Идеал — целостный, органичный человек, ориентирующийся в обеих культурах, являющий собой «ростки» («очаги») новой культуры, где уже не будет самой этой оппозиции «гуманитарное — техническое». Или другое требование — соединить в гуманитарном образовании выработку умения и способностей работать с текстами, понимания и истолкования произведений с овладением гуманитарной рефлексией, гуманитарным изучением. Наконец, требование, общее для любого образования, — усваивать не знания, а интеллектуальные ситуации, способы деятельности и мышления (подходы, методы, рефлексивные знания). Наметим теперь основные принципы гуманитарного образования [5, 6, 7]:

- Гуманитарное образование не может строиться как обычная педагогическая практика дисциплинарного научения и теоретической рефлексии. Вне передачи живого гуманитарного опыта работы и включения учащегося в гуманитарный процесс подлинное гуманитарное образование невозможно.

- Необходимо различать три типа гуманитарного образования: а) для гуманитариев-специалистов; б) как аспект общего образования и в) для негуманитариев. Назовем модель гуманитарного образования, ориентированную на первый тип «Гуманитарий», на третий «Технарий», на второй тип «Гуманитарный навигатор».

Гуманитарное образование обязательно предполагает «авторский подход» со стороны педагога и «гуманитарное самоопределение» со стороны учащегося. Это означает, что первый не просто излагает какие-то представления, но и артикулирует в связи с этими представлениями свой взгляд и подход, а второй учится вырабатывать отношение к подходу и взглядам как педагога, так и других участников гуманитарного процесса.

- В гуманитарную реальность (гуманитарную практику жизни и науку) можно пройти только через работу с текстами и произведениями, а также активно участвуя в гуманитарной коммуникации (процессах «понимания — непонимания», диалоге, самоопределении, споре и прочее).

- Гуманитарное познание ориентировано прежде всего на ценности и видение самого исследователя, а также отношение других участников гуманитарной коммуникации, затем на разрешение гуманитарных проблем и, наконец, на логику и особенности гуманитарного познания.

- Наряду с традиционными формами образования, уходящими здесь на второй план, гуманитарное образование предполагает переход к новым образовательным технологиям. В качестве примера можно привести «лекции-диалоги» (один из вариантов — подобные лекции ведут сразу два педагога, каждый из которых проводит и отстаивает свой гуманитарный дискурс) или «образовательно-учебное творчество». Образовательно-учебное творчество представляет собой индивидуальную и групповую работу по решению реальных творческих (теоретических или практических) гуманитарных задач, в ходе которой учащийся осваивает (и самостоятельно, и с помощью более опытных студентов или педагогов и специалистов-гуманитариев) гуманитарные способы мышления, гуманитарные знания и концепции, уясняет ситуацию в гуманитарной науке или практике жизни, позиции разных школ или отдельных интересных гуманитариев. Для этого создаются образовательные группы («проекты»), куда входят на равных правах как начинающие, так и более продвинутые учащиеся, наконец, педагоги и состоявшиеся гуманитарии. Работая над решением данных задач, учащиеся вместе с группой овладевают необходимыми для решения этих задач знаниями и теориями, методологией решения подобных задач, уясняют встающие проблемы. При этом они сами или группа в целом могут «уходить» в историю вопроса или в историю гуманитарной дисциплины (практики), обсуждать дискуссии по поводу сходных задач и проблем, анализировать свое понимание и мышление, создавать самостоятельные теоретические объяснения и т.д. Так происходит вхождение в гуманитарную сферу и развитие студента. Решение реальных, творческих задач и проблем, а также совместная деятельность с педагогами и опытными гуманитариями образуют тот нужный контекст, в котором освоение гуманитарной действительности приобретает творческий и живой характер. Какая бы образовательная технология ни применялась, учащийся должен войти в конкретное поле гуманитарной жизни. Другими словами, он должен читать, слушать музыку, посещать выставки, интересоваться историей и современностью, знать произведения и позицию основных деятелей культуры. Никакая технология и рефлексия не могут заменить конкретную гуманитарную практику жизни. Думаю, нет нужды в данном случае доказывать прикладной характер этих исследований. Затем они явно гуманитарно ориентированы и явно предполагают определенный тип социального действия, главные принципы которого — культуросообразность, рефлексивность, эффективность. Имеет смысл обратить внимание на другое.

Новации (реформы, проекты и т.п.) в современной культуре, тем более в современном мире, могут рассчитывать на успех только в том случае, если они инициируют участие субъектов культуры, соединяются с их инициативами. Лишь во встречном, совместном движении «сверху» и «снизу», при соединении рационального расчета и индивидуального понимания происходящего разными субъектами культуры возникает желанный органический синтез, а социальное действие может стать осмысленным.

Литература

1. Лестер Туроу. Будущее капитализма. - Новосибирск, 1999. - С. 92.
2. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. - М., 2001. - С. 31-32.
3. Основы открытого образования / Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А. и др. Т. 1. - М., 2002. - С. 75-77.

4. Медушевская О.М. Профессионализм гуманитарного образования в условиях междисциплинарности // Проблемы источниковедения и историографии. Материалы II Научных чтений памяти академика И.Д. Ковальченко. - М., 2000. - С. 351.

5. <http://bugabooks.com/book/103-kulturologiya/61-4-priroda-i-smysl-gumanitarnogo-obrazovaniya.html>

6. <http://bugabooks.com/book/103-kulturologiya/61-4-priroda-i-smysl-gumanitarnogo-obrazovaniya.html>

7. <http://bugabooks.com/book/103-kulturologiya/61-4-priroda-i-smysl-gumanitarnogo-obrazovaniya.html>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Е.А. Петухова

АлтГУ, г. Барнаул

В настоящее время происходят кардинальные изменения не только в экономике, политике, но и в образовании: создается система непрерывного образования. Специалист должен постоянно пополнять свои знания в связи с возникновением новых технологий производства и средств профессиональной деятельности, динамикой становления рыночных отношений, быстрым изменением условий труда. Таким образом, учебная и профессиональная деятельность все теснее переплетаются в жизни взрослого человека.

Понятие «условие» позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо (в нашем случае – реализация процесса обучения взрослых людей) и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется (в частности, сам процесс обучения взрослых) [1]. С позиций философии данный термин отражает отношение предмета (явления) к окружающим явлениям, процессам. «Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются», которая может быть раскрыта в терминах конкретной сферы жизнедеятельности и которую возможно целенаправленно конструировать [2]. Таким образом, педагогические условия представляют собой качественную характеристику основных факторов, процессов и явлений образовательной среды, отражающую основные требования к организации деятельности, совокупность объективных возможностей, обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи, комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса. Цель, с которой создаются педагогические условия, сущностные характеристики планируемого результата, и особенности среды, в которой осуществляется процесс достижения цели, в свою очередь, определяют выбор адекватных педагогических условий.

В образовательной практике создание специфических условий связано с психологическим и педагогическим аспектами. Психологический аспект предполагает изучение внутренних характеристик изучаемого феномена, моделируемого явления во внутренних структурах личности с целью направленного воздействия на них. Педагогический аспект связывает психологическое содержание с факторами и механизмами, обеспечивающими желаемое развитие процессов, явлений, свойств; он предполагает выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействий [3].

В образовании понятие «психолого-педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (учащийся), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка.

Андрагогическая модель содержит в себе все, выше перечисленные, элементы, однако отличается от педагогической модели. Ее отличие состоит, прежде всего, в активной, сознательной и деятельностной позиции взрослого обучающегося. Таким образом, условие, при котором взрослый начинает учиться – это нужда в необходимой информации для решения своих профессиональных и личных проблем.

Взрослые люди обычно приходят учиться с противоречивыми потребностями и чувствами. С одной стороны, для них важно сохранить статус-кво, без ущемления чувства собственного достоинства войти в группу; с другой стороны, им свойственны любопытство, готовность к риску и желание изменений. Следовательно, необходимо создать комфортные условия для взрослых обучающихся, с тем, чтобы обучение для них было увлекательным, не несло в себе угрозы, не вызывало стресс и страх. Оптимальным психическим состоянием взрослого обучающегося являются: расслабленная нервная система, уверенность в себе, наличие внутренней мотивации к обучению.

Учебная мотивация — «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [4, с. 46]. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется в первую очередь направленностью, устойчивостью и динамикой. В русле изучения учебной мотивации как таковой центральным вопросом зачастую становится вопрос о структуре учебной мотивации, видах мотивов, ее составляющих.

Ряд исследователей в учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями учащегося с другими людьми [4]. Среди познавательных мотивов, в свою очередь, выделяют широкие познавательные мотивы, определяющиеся ориентацией человека на усвоение новых знаний, и учебно-познавательные мотивы, характеризующиеся ориентацией на усвоение способов добывания знаний, а также мотивы самообразования — направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания. К социальным мотивам относят: широкие социальные мотивы — стремление быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы — желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества — стремление к осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм. Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость присутствия обеих составляющих (познавательных и социальных мотивов) для эффективности учебной деятельности. Таким образом, внутренняя мотивация взрослых обучающихся будет складываться исключительно из разнообразных личных интересов к обучению. В связи с этим необходимо, чтобы взрослые обучающиеся сами ставили перед собой учебные цели.

Еще одним, немало важным условием, является создание творческой атмосферы. Обучение взрослых должно быть обусловлено не только характером их работы, но и требованиями, предъявляемыми к компетентным специалистам в условиях глубоких социально-экономических преобразований. К таким требованиям можно отнести:

высокий уровень умений реализовывать свои интеллектуальные возможности, использовать весь свой творческий потенциал для проявления инициативы и предприимчивости; необходимость непрерывного повышения уровня научных знаний; решение задач в условиях жестких механизмов рыночной экономики. В рамках профессиональной деятельности творчество становится эффективным средством формирования конкурентоспособности и самоутверждения профессионала.

Также необходимо учитывать жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт взрослых обучающихся, который играет весьма важную роль как один из источников обучения.

Таким образом, одним из основных психологических условий обучения взрослого является его личностная включенность в учебно-познавательную деятельность. Психолого-педагогические условия личностного включения взрослого в процесс обучения обусловлены его индивидуально-психологическими характеристиками, социальными установками и отношениями, образовательным и профессиональным опытом, а также спецификой организации учебного процесса.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография [Текст] / Н.М. Борытко // Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е.А. Ганин. – 2003. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>
4. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности [Текст] / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974. – 128 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Т.К. Раусова

ОДПН МСУ, г. Павлодар

Познавательные процессы умственно отсталых детей формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции замедленно развиваются и обладают своеобразными чертами.

Изучением познавательных процессов умственно отсталых детей занимались такие известные ученые, как А.А. Катаева, Л.С. Выготский, Х.С. Земский, К. Грюневальд, Б.П. Пузанова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн и многие другие [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

В связи с особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у них практически не происходит. Исследователи [7; 8; 9; 10], изучающие особенности развития детей с нарушением интеллекта, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему миру. Умственно отсталые дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и

игрушками. Необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности.

Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы воздействия, которые направлены на преодоление этих отклонений, активизацию их познавательной деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Значительное место в процессе обучения и воспитания имеют дидактические игры. Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка [11]. В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Дидактическая игра — средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, а также включаться в музыкальные занятия, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

При отборе дидактических игр мы, прежде всего, преследовали коррекционные цели и учитывали особенности развития умственно отсталых детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении — это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

В связи с особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей необходимо использовать такие способы воздействия, которые могли бы привлечь внимание, заинтересовать каждого ребенка.

При поступлении в ОДПН МСУ умственно отсталые дети с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта.

Уже на начальном этапе работы логопед проводит игры на формирование эмоционального контакта со взрослыми.

Большинство умственно отсталых детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Движения рук бывают неловкими, несогласованными, у них часто не выделяется ведущая рука. Дети порой не в состоянии одновременно действовать двумя руками сразу.

Для преодоления данных нарушений в занятия включаются игры на коррекцию и развитие ручной моторики:

- Поймай мяч.
- Переложи игрушки.
- Пирамидки.
- Мозаика.
- Мишка спрятался.

Также проводятся дидактические игры на коррекцию и развитие тактильно-двигательного, слухового восприятия:

- Узнай предмет на ощупь.
- Чей домик.
- Обведи, покажи, назови.
- Что гудит и др.

Дидактические игры на коррекцию и развитие мышления:

- Кто где живёт.
- Принеси такие же.
- Сделай целое.
- Нарисуй целое.

В ходе коррекционного обучения через дидактические игры умственно отсталые дети учатся различать цвета, овладевают пространственными представлениями и ориентировкой в пространстве. Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию.

Таким образом, особая роль дидактической игры как средства коррекции познавательной деятельности детей с умственной отсталостью в обучающем процессе детского психо-неврологического медико-социального учреждения определяется тем, что дидактическая игра должна сделать сам познавательный процесс эмоциональным, действенным, позволить умственно отсталому ребенку получить собственный познавательный опыт.

Литература

1. Олигофренопедагогика: Хрестоматия / сост. А.А. Катаева. – М.: Академический проект, 2013. – 457 с.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Избранные психологические исследования. – М.: Наука, 2010. – С. 453-480.
3. Земский Х.С. Умственно отсталые дети. – М.: Владос, 2011. – 239 с.
4. Как учить и развивать умственно отсталых детей / сост. К. Грюневальд. – СПб.: Питер, 2013. – 325 с.
5. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие/под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия, 2010. – 237 с.
6. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Знание, 2012. – 143 с.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Академический проект, 2013. – 273 с.
8. Құмаржанова К. Мүгедек балаларды тәрбиелеу. – Алматы.: Кітап, 2009. – 289 б.
9. Дамуында ауытқулары бар балалар: электрондық оқулық / К. С. Тебенова. – Қарағанды: ҚарМУ, 2006. – 197 б.

10. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / ред. И.М. Бажноковой. – М.: Владос, 2007. – 239 с. – (Коррекционная педагогика).

11. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Академический проект, 2013. – 375 с.

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г. Рутц

АлтГУ, г. Барнаул

Современная система образования теснейшим образом связана с теми социально-экономическими и политическими условиями, в которых она существует. Изменения, происходящие в экономической системе России, создают принципиально новую ситуацию в сфере высшего образования, требующую модернизации в ее организации, в содержании образования и научных исследований, во взаимоотношении вузов с регионами, друг с другом, с существующими в стране общественными институтами.

Системы высших учебных заведений, функционирующие на конкретной территории, являясь одним из важнейших ее социально-культурных и научно-технических элементов, должны во все большей мере ориентироваться на реальные условия и специфические требования конкретных национально-административных и производственно-территориальных образований на основе сочетания общегосударственных, национальных, местных и индивидуальных интересов. Сочетание и реализация этих интересов должны проходить в различных формах по всем сферам и направлениям воздействия вузов на жизнь региона: социальной, экономической, демографической и др.

В части социального развития деятельность высших учебных заведений способствует повышению уровня и качества жизни населения путем предоставления ему все более широкого и разнообразного круга профессионально-образовательных и культурно-просветительных услуг, направленных на постоянное повышение уровня культуры и образования жителей региона; профессиональную подготовку и переподготовку работников в соответствии со спросом населения и экономики на тот или иной вид образования, обеспечение тем самым социальной защиты населения от возможной безработицы, придание ему высокой профессиональной мобильности.

Сформировалось информационное влияние высших учебных заведений на регион. Система профессионального образования особенно ярко проявляет свое воздействие в районных центрах, где филиалы вузов могут стать единственным центром информатизации, культуры, науки, главным поставщиком кадров. Развитие университета определяется повышением профессиональной мобильности населения в условиях системы переподготовки кадров и многоуровневых образовательных структур, привлечением в край активной грамотной молодежи, сохранением и подъемом собственного кадрового потенциала. Для этого в АлтГУ создана и действует разветвленная сеть филиалов по принципу сопряжения специальностей в системе «колледж-вуз» внутри крупных населенных пунктов края, университетские лицеи, центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. Таким образом, активно развивается интеграционная система многоуровневого довузовского, вузовского и послевузовского образования на базе АлтГУ.

Значение университета для региона обусловлено его возможностью решать региональные комплексные проблемы. Одной из таких проблем является формирование системы непрерывного образования.

Непрерывное образование, как целенаправленное получение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни, дает возможность постоянно удовлетворять развивающиеся потребности личности и общества в образовании, предоставляя каждому возможность реализовать собственный путь получения образования независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, места жительства. Благодаря этому реализуется цель непрерывного образования – поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, общеобразовательной и профессиональной подготовки.

В связи с этим в образовательных учреждениях возникает потребность в дополнительном образовании, дополнительных образовательных услугах.

На необходимость реализации дополнительных образовательных услуг в вузе (например в АлтГУ), указывает высокий уровень конкуренции среди вузов края и страны в целом, насыщение рынка труда специалистами с высшим образованием, повышение требований к качеству подготовки выпускников, повышение требований к образовательным организациям и изменение порядка оценки их деятельности.

Основными причинами такого положения дел выступает недостаточность (по оценкам работодателей) знаний и навыков, получаемых по основным образовательным программам для практической деятельности выпускников; желание и потребности студентов в получении современных знаний в нескольких областях для более успешной профессиональной адаптации и расширения возможностей трудоустройства и развития карьеры; существенная дифференциация в уровне знаний среди студентов.

Реализация дополнительных образовательных услуг в вузе способствует повышению качества подготовки и востребованности образовательных программ среди студентов; повышению уровня трудоустройства выпускников; поступлению дополнительных денежных средств и повышению экономической эффективности образовательной деятельности; усилению конкурентоспособности вуза.

Естественно, получение образовательных услуг выгодно как студентам, так и работодателям: повышается интеллектуальный и культурный уровень знаний студентов в различных сферах; появляется возможность раннего начала профессиональной деятельности и формирование широкого спектра профессиональных компетенций, как по основному направлению подготовки, так и в смежных направлениях; растут шансы выпускников на трудоустройство и успешную карьеру.

Концептуальные основы и нормативное правовое обеспечение дополнительных образовательных услуг опирается на целый ряд постановлений [1].

Основные направления реализации дополнительных образовательных услуг связаны с развитием квалификаций в смежных областях профессиональной деятельности, увеличивающих шанс на успешное трудоустройство и предоставляющих дополнительные возможности для развития карьеры (на получение дополнительных компетенций, не предусмотренных ООП) и получение дополнительных квалификаций в иных областях профессиональной деятельности (программы дополнительной квалификации).

В АлтГУ студенты имеют возможность получить дополнительную квалификацию «Преподаватель». При анализе такой многомерной реальности, какой является труд преподавателя, исследователи традиционно опираются на три базовые категории отечественной психологии – деятельность, общение, личность. Педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога – три основные стороны труда преподавателя. В процессе труда эти три стороны вступают в сложные отношения друг с другом, при этом каждая может выступать то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде преподавателя всех этих трех сторон. Кроме того, труд преподавателя характеризуется и его результатом – теми изменениями в развитии учащихся, которые возникают под влиянием его труда. Таким

образом, эти стороны труда преподавателя являются основой системного анализа профессиональной компетентности преподавателя.

Анализ работ, связанных с пониманием педагогических компетенций показывает, что практически важным является подход к определению педагогических компетенций через описание того, что должен уметь человек как субъект данной деятельности. Студенты АлтГУ, получающие дополнительную квалификацию «Преподаватель» овладевают педагогическими компетенциями через изучение блока психолого-педагогических дисциплин: «Психология и педагогика», «Основы возрастной и педагогической психологии», «Методология и методы педагогического исследования», «Педагогика воспитания»; специальных дисциплин: «История и методология науки», «Методика преподавания предмета», «Научные основы школьных курсов предметов», «Практикум по преподаванию предмета», а также «Инновационные образовательные технологии» и др., кроме того, предлагаются предметы по выбору студентов. Студенты, осваивая программу «Преподаватель» активно участвуют в семинарских, практических занятиях, конкурсах, конференциях, педагогической практике, написании выпускной квалификационной работы и др. У студентов присутствует обобщенный образ компетентного учителя, который включает организационные качества: активность, умение работать в группе, пунктуальность, работоспособность, трудолюбие, коммуникабельность, исполнительность, конкурентоспособность, умение передавать информацию, умение управлять, организовывать, увлекать. Профессиональные качества: высокий профессиональный уровень, творчество в педагогической деятельности, интеграция информации, чувство долга, рефлексия, самообразование – повышение профессионального мастерства, мотивация педагогической деятельности. Психолого-педагогические качества: корректность, тактичность, волевой фактор, адаптация к педагогической деятельности, адаптация к предметной деятельности, внешний имидж педагога, индивидуальные психологические особенности, нравственность, стрессоустойчивость.

Применение рейтинговой системы, построенной на основе компетентностного подхода, как необходимого условия организации учебного процесса способствует повышению эффективности контроля и оценки результатов образования студентов по овладению педагогическими компетенциями в классическом университете. Такая подготовка поможет студентам, будущим учителям стать более компетентными в работе, а также успешнее интегрировать свой опыт с современными педагогическими достижениями.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. №23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов»; Постановление Правительства Российской Федерации от 30 марта 2013 г. №286 г. «О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги»; Приказ Минтруда и соцзащиты от 12.04.2013 №148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

TRAINING STUDENTS TO PRACTICE

*Е.А. Шнайдер,
ПКТук, г. Павлодар*

*С.А. Шнайдер,
ИнЕУ, г. Павлодар*

*Д.Ж. Сакенов
ПГПИ, г. Павлодар.
Д.Ж. Абдулхамидова
ЛСШ, п. Акку*

For a solution of the problem of preparation of students of pedagogical higher education institution to professional activity when studying humanitarian disciplines, it is necessary to develop model of formation of readiness of students of pedagogical higher education institution to professional activity when studying humanitarian disciplines and to formulate the pedagogical conditions providing its functioning. Within our research in organizational and procedural aspect we attach to this problem great value.

Today, in system of high school pedagogical education dominates purely educational, and reproductive, instead of scientific and methodological training in humanitarian disciplines, formal, instead of qualitative interrelation with profile disciplines. Students almost psychologically don't prepare and they can't motivated and use further consciously possibility of humanitarian disciplines for the complete solution of professional tasks. The lack of this approach to studying of humanitarian disciplines is connected with an inefficiency of management of informative activity of students. On the basis of the carried-out analysis of works of Larionov V.V. Mane, L. Etc. [1; 2] the option of formation of readiness of students of pedagogical higher education institution to professional activity when studying the humanitarian disciplines which model is presented in fig. 1 is offered.

For effective functioning of model of formation of a preparation of students to future professional activity when studying humanitarian disciplines the following pedagogical conditions are revealed:

- implementation of diagnostics of formation of readiness of students of higher education institution to professional activity in the course of studying of humanitarian disciplines;
- inclusion of details of professional activity when developing detailed designs in the course of studying of humanitarian disciplines;
- application of technology of design activity of students in educational process;
- motivation and involvement of students to design activity

Comprehensive diagnostics is carried out on a lecture and practical training on the psychology, realized in IT technology on the basis of the experimental specialized multimedia audience with feedback. The specialized audience is equipped with personal computers for work of students. The teacher does poll in the form of testing through the Platon's system and quickly receives information on level material assimilation, about degree of readiness of students to the further to the decision and assimilation of a new material in a real mode of time.

For the accounting of psychological features of students, for identification of dominating tendencies in behavior of students, researches of effective educational strategy [2, page 519; 6] and their initial level of a motivation to professional activity the first classes with students are given by the psychologist. The psychologist receives all necessary psychological characteristics of students. Psychological feedback is based on parameters of model of formation of readiness of students of pedagogical higher education institution to professional activity when studying humanitarian disciplines where the complex of the psychological techniques defining and the dominating tendencies of behavior in educational activity of the

student and his motivational mechanism is professionally selected and adapted: valuable orientation, leading way of an activity and behavior strategy in achievement of the educational purpose, psychology of personal meanings; expressiveness of types of thinking, and also their development; emotional reaction being trained in situations of check of its level of knowledge, his competence of a training material. Based on the results received by the psychologist, formation of student's design groups is carried out.

Inclusion of elements of professional activity on the basis of a application of design technologies for the solution of tasks with a professional orientation in a course of humanitarian disciplines happens to use of design approach to training of students of pedagogical higher education institution. To training of students we understand such approach as design approach in training, a basis which is the independent design activity of the student which has been psychologically focused on the solution of professional problem situations. For a realization of this approach psychological tasks with a professional orientation are shown to students. In the course of discussion solutions of psychological tasks through implementation of individual projects which are consolidated further in the uniform scientific project are formed.

At introduction of design approach it is necessary to organize: consecutive training of students of design activity in the training process in humanitarian disciplines, detection of psychological features of students, development of ability to work individually, and also abilities to solve problems in team [3; 4; 5]. At the first stage disclosure of psychological specifics of design activity and its value for professional activity of students is carried out. At the second stage training of individual design activity is carried out. The teacher needs to give the chance to each student to realize itself in training process to humanitarian disciplines, to understand its fundamental mission for further mastering by future specialty, to learn to apply humanitarian knowledge during further professional activity. At the third stage the motivation and training of students of a group design activity is carried out. The teacher needs to motivate students to work in team, creatively to approach to the solution of professional tasks.

Taking into account experience of the similar researches Larionov V.V. Sakenov D.Zh. etc. [1; 5], we will allocate the following indicators of readiness of students to future professional activity:

- a) level of proficiency in a theoretical material;
- b) level of formation of the professionally focused on design abilities;
- c) motivation level to professional activity.

It is necessary to create at students certain abilities in the field of the corresponding humanitarian knowledge for further application in professional activity. Integration of professional and humanitarian knowledge is carried out on the basis of selection of the contents humanitarian material for presentation of the tasks focused on professional activity. Selection of a material is carried out according to the next requirements: compliance to the state educational standard; compliance to a level of development and training of students; concrete communication with the content of future professional activity.

Important stage when studying humanitarian disciplines is presentation to students the humanitarian tasks considering specifics of future professional activity of students. Tasks break into the structural components which assimilation is checked in audience with the return into communication, and then those problem situations which are caused by insufficient communication of humanitarian disciplines with problem problems of future professional activity of students come to light. The idea of the solution of psychological tasks through the complex project is formed. Originally students carry out individual projects, and then reduce them in the uniform complex project. Work of students on projects increases level of proficiency in a theoretical material. The report of students in the form of presentation, animation demonstrations define a level of development of professional design abilities and create a humanitarian basis of future professional activity. We agree with Burden Robert L

data. [4, page 294] that humanitarian preparation of future teacher will positively be reflected in efficiency of his professional activity at school.

The motivation of students to professional activity is estimated on the purposes which are put by students of pedagogical higher education institution.

The I level (low) - is characterized by small positive motives to future professional activity. Generally it is motives of avoiding of inconveniences, discomfort or personal. The informative interests amorphous, situational.

The II level (average) - is shown interest to future professional activity, all positive motives are connected only with the productive party, focused on success, achievement of result, the doctrine acts as means of achievement of the purpose.

The III level (high) - formation of all components, a motivation accurate, an orientation of informative motives steady.

Between results of assimilation of a theoretical material in investigated groups are available dynamics and statistically significant differences.

Level of formation of professionally focused the design abilities was estimated taking into account ability to analyze problem humanitarian situations (1), to receive new information for the solution of the put problems (2), to choose means and methods of the solution of humanitarian tasks (3), to work in team (4). Interpretation of the received results shows a tendency to indicator growth a possession a theoretical material, formation level professional the focused design abilities; motivation level to professional activity when using this scheme of training.

Thus, need and possibility of a decision of a problem of formation of readiness of students of pedagogical higher education institution to professional activity from a position of gradual and continuous transition from subject to vocational training on condition of realizing of transfer of educational activity of the solution of humanitarian tasks in professional design activity is confirmed.

list of references

1. Larionov V.V., etc., 2010. Preparation of technical college students for professional careers in the process of studying physics. *Innovation in Education*, 10:63-75.

2. Mane, L. Miville, Changming Duan, Roberta L. Nutt, Charles A. Waehler, Lisa Suzuki, M. Carole Pistole, Patricia Arredondo, Michael Duffy, Brenda X. Mejia, Melissa Corpus, 2009. Integrating practice guidelines into professional training. *Journal of Counseling Psychologist*, 37: 519-563.

3. Gideonse, H.D., 2003. The governance of teacher education and systemic reform. *Journal of Educational Policy*, 4(7): 395-426.

4. Burden Robert, L., 1994. Trends and developments in educational psychology. An international perspective. *School psychology international*, 4(15): 293-347.

5. Sakenov D.Zh. etc, 2012. Preparation of students of higher education institution for professional activity in the course of studying of pedagogical disciplines. *World Applied Sciences Journal*, 19(10): 1431 - 1436.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

О.Б. Самиева, А.Н. Сбитнева
СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

В настоящее время модернизация системы казахстанского образования затрагивает некоторые аспекты деятельности различных учебных заведений, в том числе и сферы высшего образования. Главная идея современного образования состоит в

создании такой системы, которая обеспечит каждому человеку возможность получения и пополнения знаний, развитие, совершенствование, самореализацию на протяжении всей жизни. Развитие человека в системе непрерывного образования предполагает, прежде всего, движение, а значит, и мобильность.

Мобильность (от латинского *mobilis* – подвижный) – подвижность, способность к быстрому передвижению, действию. По мнению Э.А. Морылевой и Н.Н. Суртаевой, категория «мобильность» выражает ту тенденцию в деятельности людей, в их стремлении достичь удовлетворения своих все возрастающих материальных и духовных потребностей, которая еще недавно представлялась такой естественной, но обернулась отторжением человека от результатов своего труда, природы, социума, культуры и, следовательно, от будущего, а теперь выразилась в стремлении достичь гармонии со всем окружающим миром и самим собою как частью этого мира [1].

Одним из основных принципов Болонского процесса является академическая мобильность студентов, преподавателей и персонала высших учебных заведений.

Истоки академической мобильности можно обнаружить в Великой хартии университетов: «Как и в далекие первые годы их истории, университеты поощряют мобильность преподавателей и студентов». Эта установка нашла продолжение в Сорбонской декларации (1998 г.), где определено: «Открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество» [2]. На всех уровнях образования студентов следует поощрять, проводить, по меньшей мере, один семестр в университетах за пределами своей страны, а преподаватели и исследователи должны работать и помимо своей собственной, в европейских странах.

Понимая выгоды, которые несет в себе развитие мобильности для роста конкурентоспособности вузов, страны и всего европейского образования, развития единого рынка труда, правительства и европейские организации начали с новой энергией поддерживать развитие академической мобильности, видя в ней и инструмент, и одну из целей Болонского процесса.

Болонская декларация формулирует задачи в данной области как содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

- учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;
- преподавателям, исследователям и административному персоналу – признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом [3].

В 2002 году Казахстан после присоединения к Болонскому процессу взял ориентир на реализацию основных его принципов, это подтверждается полным переходом на трехуровневую модель подготовки специалистов: бакалавр - магистр - доктор Ph.D, принятием Концепции развития академической мобильности в высшем образовании. Согласно основным положениям данной концепции, академическая мобильность - это перемещение обучающихся или преподавателей-исследователей на определенный академический период (включая прохождение практики), как правило, семестр или учебный год, в другое высшее учебное заведение (внутри страны или за рубежом) для обучения или проведения исследований, с обязательным перезачетом в установленном порядке освоенных образовательных программ в виде кредитов в своем вузе [4].

Принятые в Республике Казахстан программные документы определяют приоритеты подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и

профиля, конкурентоспособного на рынке труда, адаптированного в своей профессии и ориентированного в смежных областях деятельности, свободно владеющего современными технологиями, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В рамках академической мобильности в Казахстане поставлена цель повышения качества образования через улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе.

Программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы является своеобразной основой реализации академической мобильности казахстанских студентов. В программе предусмотрены приоритеты для студентов национальных университетов перед региональными образовательными учреждениями.

Главная цель мобильности – дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы.

Согласно концепции, к 2020 г. академическая мобильность будет способствовать [4]:

- интеграции казахстанского образования в международное образовательное пространство;
- повышению качества знаний и уровня развития человеческого капитала;
- сопоставимости и признанию казахстанских образовательных программ с программами зарубежных университетов;
- усилению интернационализации высшего и послевузовского образования.

Академическая мобильность – одна из важнейших сторон процесса интеграции вузов и науки в международное образовательное пространство. Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран.

В высших учебных заведениях академическая мобильность осуществляется посредством реализации следующих механизмов:

- организация летнего семестра для освоения модулей образовательных программ с приглашением преподавателей и студентов из других вузов;
- изучение обучающимися отдельных дисциплин или модулей образовательных программ в других организациях образования республики, а также за рубежом;
- выезд студентов за рубеж на практическую подготовку по своим образовательным программам;
- организация стажировок для ППС с целью расширения академического обмена;
- освоение дополнительных образовательных программ и курсов посредством дистанционных технологий.

В связи с этим приоритетными задачами в области развития академической мобильности являются [5]:

- активизация внутренней мобильности;
- обеспечение качества внешней мобильности;
- обеспечение качества пребывания иностранных преподавателей, исследователей и студентов в Казахстане (входящая мобильность);
- дальнейшая реализация принципов полиязычного образования (соразмерное обучение казахскому, русскому, английскому и другим иностранным языкам; обучающие курсы и учебные программы, основанные на соизучении языка и культуры);

- расширение прямых связей вузов с зарубежными вузами-партнерами и международными организациями;
- совершенствование нормативной и правовой базы академической мобильности;
- разработка и реализация программ социальной поддержки «мобильных» обучающихся и преподавателей (развитие инфраструктуры вузов).

Академическая мобильность – исключительно важный для личного и профессионального развития студентов процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры, которые подсознательно развивают в нем определенные качества:

- умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность к межкультурной коммуникации;
- способность признавать недостаточность знания, т.е. знание о недостатке знания, которое
 - определяет мотивацию к учебе;
 - способность изменять самовосприятие;
 - способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте;
 - знание о других культурах, изученных изнутри, и др.

Таким образом, в настоящее время одной из приоритетных задач современной системы образования является ее усовершенствование, а также повышение доступности, качества и эффективности образования. И в решении данной задачи важную роль имеет развитие академической мобильности студентов.

Литература

1. Морылева Э.А., Суртаева Н.Н. Функциональное значение социально-профессиональной мобильности в подготовке педагога в вузе // <http://tgpi.tob.ru/info/nauka/conf/old/cont%2004/22.htm>.
2. Сорбон декларация.
3. Болонская декларация (1999).
http://nkaoko.kz/bolon_process/key_documents_of_the_bologna_process/136/
4. Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан.
<http://www.enu.kz/downloads/Concept%20of%20academic%20mobility.pdf>
5. Стратегия академической мобильности в Республике Казахстан на 2012 - 2020 г.
<http://naric-kazakhstan.kz/ru/akademicheskaya-mobilnost/111-ctrategiya-akademicheskoy-mobilnosti-v-respublike-kazakhstan-na-2012-2020-gody>

ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

О.Б. Самиева, А.Н. Сбитнева

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

Молодежь как субъект психологических, социокультурных, этнических и экономических отношений воплощает в своем поведении определенные культурные традиции и ценности, осуществляя взаимодействие с другими социальными и возрастными группами, образовательным и досуговым пространством. Молодое поколение призвано играть основополагающую роль в социокультурном воспроизводстве общества, т.к. она играет важную роль в обновлении общества,

являясь интеллектуальным и духовным резервом общества, способным воспринять и реализовать инновацию и быстро адаптироваться в новых условиях жизни.

Существует множество определений термина субкультура, многие исследователи (Е.Е. Ливанова, В.Ф. Левичева, Ф.Э. Шереги, И.Ю. Сундиева, Г.И. Забрянский, В.Г. Еремина, Е.Л. Омельченко, А.Л. Салагаев, А.М. Фишер, Т.Б. Щепанская, С.И. Левикова, И.Е. Ферапонтов, А.В. Мудрик, А.Е. Медведев, М.А. Славко и др.) стараются отразить в нем свое видение определения.

Субкультура – это система норм и ценностей, отличающих группу от большинства общества. Это понятие, характеризующее культуру группы или класса, которая отличается от господствующей культуры или же является враждебной этой культуре. Современное общество, базирующееся на разделении труда и социальной стратификации, представляет собой систему многообразных групп и субкультур, находящихся в различном отношении друг к другу. Под субкультурой понимают также особую форму организации людей, чаще всего молодежи, автономное целостное образование внутри господствующей культуры, определяющее стиль жизни и мышления ее носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже институтами (М. Брейк, Р. Швендтер) [1].

Молодежная субкультура – это эзотерическая, эскапистская, урбанистическая культура, созданная молодыми людьми для себя; это культура, нацеленная на включение молодых людей в общество; это – частичная культурная подсистема внутри системы «официальной», базовой культуры общества, определяющая стиль жизни, ценностную иерархию и менталитет ее носителей [2, с. 17].

Молодежная субкультура – это культура определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов, это характеристика именно целого поколения, некоего «субкультурного ядра», которое присуще в той или иной мере всему молодому поколению» [2, с. 9].

Как социокультурная система молодежная субкультура характеризуется следующими особенностями [3, с. 32]:

1. она является частью или подсистемой того общества, к которому принадлежит молодежь, однако всегда сохраняет самостоятельность;
2. представляет собой гомеостаз, отличающийся демократизмом и мобильностью, включающей в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков (таких, как ценностные ориентации, нормы поведения, жаргон, способы времяпрепровождения), каждый из которых обладает относительно устойчивой структурой, адекватно отвечающей меняющимся социокультурным реалиям;
3. субкультуры молодежи разных стран при кажущейся типичности обладают своими особенностями;
4. является продуктом неформального свободного общения, основным регулирующим принципом взаимоотношений является групповая или возрастная, поколенческая солидарность.

Типичными характеристиками молодежных субкультур и объединений являются [4, с. 48]:

- спонтанное возникновение на базе стихийного общения в конкретных условиях, конкретной ситуации;
- самоорганизация и независимость от официальных (формальных) структур;
- обязательные для участников модели поведения, направленные на реализацию не удовлетворяемых в обычных формах жизнедеятельности потребностей (самоутверждение, социальный статус, защищенность, престижная самооценка);
- относительная устойчивость и определенная иерархия;
- ярко выраженные особенности мировоззрения, ценностных ориентаций, отношений к внешнему миру, поведенческих стереотипов;

- атрибутика, подчеркивающая принадлежность к той или иной конкретной группе.

Как неформальное объединение молодежи субкультура имеет специфические черты [3, с. 57]:

- молодежная субкультура представляет собой социальную общность, каждый представитель которой сам причисляет себя к ней; члены такой общности могут формировать как группы непосредственного контакта (компании, объединения, тусовки), так и виртуального общения;

- вхождение молодого человека в ту или иную молодежную субкультуру означает принятие им и разделение ее норм, ценностей, мировосприятия, манер, стиля жизни, а также внешних атрибутов принадлежности к данной субкультуре (прическа, одежда, украшения, жаргон);

- как правило, молодежные субкультуры возникают вокруг какого-либо «центра», выразителя тех или иных пристрастий к музыкальным стилям, образу жизни, отношения к определенным социальным явлениям;

- значимые для той или иной молодежной субкультуры идеи и ценности получают внешнее выражение в обязательной для ее членов символике и атрибутике группы.

Молодежные субкультуры и движения позволяют реализовать потребность в социальной принадлежности, культурной нише, сформировать отличительный стиль и идентичность, предоставляя человеку в индивидуалистическом обществе новые возможности солидарности, недостаточные в семье, школе и на работе.

Молодежные субкультуры способствуют самовыражению, самосознанию, глубокому познанию собственного мира и мира окружающих людей. Сама по себе субкультура является неким миром, который бесконечно видоизменяется, дополняется, не стоит на месте.

Литература

1. <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/d/subkultura.html>
2. Левикова С.И. Молодежная субкультура. – М., 2004.
3. Левикова С.И. Молодежная культура. – М.: Вузовская книга, 2002.
4. Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность. – Томск: Томский государственный университет, 2005.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

К.В. Сухонос, К.А. Жагупарова, Е.П. Мусина
Кенжекольская средняя общеобразовательная школа,
г. Павлодар

В эпоху высочайшего динамизма, глобализации, интенсивного развития общества одной из актуальных проблем казахстанского общества является формирование конкурентоспособной личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, изменяя ее к лучшему. Именно начальная школа призвана заложить фундамент духовно-нравственных ценностей, интеллекта, познавательной активности, деятельности ребенка в общении с окружающим миром. Ведущей идеей на начальной ступени обучения является целостное развитие личности школьника, реализация которой возможна лишь в условиях уважения, доверия, объективности внимания к личным интересам и возможностям ребенка. В этой связи обязательно видение модели

выпускника начальной школы, вступившего в школу 12-летнего образования, способного к:

- сохранению и укреплению собственного здоровья;
- адаптации и саморегуляции к творческому развитию в изменяющихся условиях;
- оценке культурно-исторического наследия, любящего родной край, ценящего культурные традиции;
- самостоятельности, инициативности, деловитости, ответственности, готового к дальнейшему образованию, самообразованию;
- умению ставить простые гипотезы и находить доказательства для их защиты, анализировать успехи, определять причины неудач и ошибок;
- справедливости и милосердию [1, С. 3].

Несомненно, что именно развитие мыслительной деятельности в начальной школе становится одной из актуальных задач на современном этапе.

Распространенным примером в практике преподавания является организация учителями действий учащихся по образцу: излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества мышления, как глубина, критичность, гибкость, которые являются сторонами его самостоятельности.

А для этого учащимся надо не только заниматься учебной деятельностью, но и участвовать в различных предметных олимпиадах, интеллектуальных играх и т.д.

Для диагностики мышления учащихся мы использовали следующие методики:

1. Методика «Четвёртый лишний».
2. Методика «Закономерности числового ряда».
3. Тест «Невербальная классификация».

Методика «Четвёртый лишний» проводилась с целью выявления уровня развития логического мышления. Ребёнку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребёнку предлагается найти «лишнее» слово и объяснить, почему оно «лишнее». Стимульный материал состоит из 11 карточек с четырьмя словами (или четырьмя изображениями), одно из которых лишнее. В процессе тестирования ребёнку последовательно предъявляются 12 карточек. Помощь взрослого заключается только в дополнительных вопросах типа: «Хорошо ли ты подумал?», «Ты уверен, что выбрал правильное слово?», но не в прямых подсказках. Если ребёнок после такого вопроса исправляет свою ошибку, ответ считается правильным. Результаты исследования показали: высокий уровень наблюдается у 28% учащихся, средний у 52%, низкий уровень - 20%.

Следующая методика «Закономерности числового ряда» позволила выявить логический аспект мышления, т.е. умение мыслить стройно и последовательно. Учащимся предлагаются семь числовых рядов, где нужно написать недостающие числа, время проведения 5 минут. Учащиеся должны найти закономерность построения каждого ряда и за кратчайшее время найти правильное решение. Оценка производится по количеству правильно написанных чисел. Норма для учащихся младшего школьного возраста - три и выше балла.

Результаты исследования показали, что количество детей с высоким уровнем составляет 6%, со средним - 53%, с низким уровнем - 40%. Действительно, учащиеся, показавшие высокий и средний уровни мышления, обучаются на «хорошо» и «отлично».

Следующий тест «Невербальная классификация» направлен на изучение словесно-логического мышления у детей 7-10 лет.

Стимульный материал этого теста состоит из 20 картинок предметов, относящихся к двум классам близких по смыслу понятий, например, диких и домашних животных, овощей и фруктов, одежды и обуви и т.п. Также могут быть использованы картинки из лото,

картинки, вырезанные из книжек или нарисованные. Важно, чтобы они были одинаковыми по яркости (не должно быть сочетания цветных и черно-белых изображений) и по размеру, а также количество картинок в каждой группе должно быть одинаковым, например, 10 диких и 10 домашних животных, 10 фруктов и 10 овощей и т.д.

Инструкция: «Посмотри внимательно, что я буду делать» - после этого инструкция прерывается, и взрослый начинает распределять картинки на две группы, не объясняя принципа этой систематизации. После того как взрослый выложил три картинки, он передает их ребенку со словами: «А теперь раскладывай карточки дальше, делая так же, как и я».

В процессе работы время практически не ограничено, хотя, как правило, классификация 20 картинок занимает в норме не больше 5-7 минут (для детей рефлексивных, с медленным темпом деятельности время может быть увеличено до 8-10 минут). Главное внимание обращается на характер работы и количество ошибок, которые допускает ребенок.

Результаты исследования показали, что количество детей с высоким уровнем составляет 13%, со средним - 53%, с низким уровнем - 33%.

Мышление занимает основное место в процессе обучения, поэтому проблема развития мышления учащихся - одна из важнейших задач в психолого-педагогической практике. Главный путь решения данной задачи мы видим в эффективной организации всего учебного процесса. Известно, что деятельность может быть репродуктивной и продуктивной. Репродуктивная деятельность сводится к воспроизведению воспринимаемой информации. Лишь продуктивная деятельность связана с активной работой мышления и находит своё выражение в таких мыслительных операциях, как анализ и синтез, сравнение, классификация и обобщение. Включение этих операций в процесс усвоения математического содержания обеспечивает реализацию продуктивной деятельности, которая оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций.

Далее мы продолжили работу над логическим мышлением учащихся, а для этого на уроках математики, литературы и познания мира предложили детям различные задания. В процессе использования этих заданий на уроках математики выявилась некоторая положительная динамика влияния этих упражнений на уровень развития логического мышления младших школьников.

Очень часто на развитие мышления влияет тревожность учащихся, какие-то негативные переживания и т.д. С целью коррекции тревожности совместно с психологом нами были проведены несколько занятий.

Занятие «Настроение». Цель: помощь в преодолении негативных переживаний, учить самостоятельно принимать решения, уменьшение тревожности. Дети по кругу предлагают способы, как можно повысить настроение. Например: сделать доброе дело, поговорить с другом, поиграть с домашними животными, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картину, улыбнуться себе в зеркале, подарить улыбку другу. Игра «На что похоже настроение?» Цель: эмоциональное осознание своего самочувствия, развитие симпатии. Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое? «Ведущий обобщает - какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое и т.п. В процессе игры приходилось много подсказывать, потому что дети затруднялись выразить свое мнение.

Игра «Настроение и походка». Цель: снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов. Ведущий показывает движения и просит изобразить настроение: «Покапаем, как мелкий и частый дождик, а теперь - как тяжелые, большие капли. Полетаем, как воробей, а теперь - как чайка, как орел. Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдемся, как

маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкрадемся, как кошка к птичке. Пощупаем кочки на болоте. Задумчиво пройдемся, как рассеянный человек. Побежим навстречу маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее». Детям очень понравилась игра, все принимали активное участие.

С учетом вышеизложенного мы разработали ряд рекомендаций для учителей начальных классов:

- использовать на уроках разноуровневые задания;
 - внедрять современные образовательные технологии;
 - учить учащихся уметь выделять главное, сравнивать, анализировать, конкретизировать, обобщать и делать умозаключения;
 - развивать речь учащихся;
 - сотрудничать с психологом школы и родителями;
 - осуществлять индивидуальный подход;
- привлекать учащихся к участию в интеллектуальных играх.

Мы считаем, что соблюдение данных рекомендаций позволит эффективно развивать мыслительную деятельность учащихся, что в конечном счете повлияет на успешность в обучении.

Литература

1. Концепция 12-летнего среднего общего образования в Республике Казахстан. - Астана, 2007.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Просвещение, 1988.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Прогресс, 1992.
4. Развитие школьников в процессе обучения. / Под ред. Л.В. Занкова. - М.: Просвещение, 1988.
5. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. - М.: Просвещение, 1992.

ГИПЕРБЕЛСЕНДІ БАЛАЛАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТҮРҒЫДАН КОРРЕКЦИЯЛАУ ЖОЛДАРЫ

Б.Ш. Тұрғанбаева

Семей қаласының Шәкәрім атындағы мемлекеттік университеті, Семей қаласы

Қазіргі таңда гипербелсенді синдромына шалдыққан балалар саны күннен күнге артып келе жатқаны бәрімізге мәлім. Сондықтан әрбір ата-ана бала денсаулығына құрсақта жатқан шағынан бастап, аса назар аударуы қажет. Бүгінгі жас ұрпақ – ертеңгі ел болашағы болғандықтан, баланың денсаулығы тек ата-ананың ғана емес, бүкіл қоғам алдындағы жауапты міндет. Аса белсенділікпен назар жетіспеушілігі синдромы балалардың басым көпшілігінде кездесетіндіктен, күн тәртібіндегі көкейкесті мәселелердің бірі болып отыр.

Гипербелсенді бала – өте көп қимылдайтын (қозғалатын), шаршауды білмейтін, айтқанға көне бермейтін, басқа балалардан мінез-құлқы мен қимылы өзгеше бала. «Гипер» сөзі «шамадан тыс жоғары деңгейде» дегенді білдіреді.

XIX ғасырдың ортасында неміс дәрігері психоневролог Генрих Хоффман шектен тыс қозғалмалы балаға сипаттама жазып және оған «Непоседа Фил» деген лақап ат берді. XX ғасырдың 60-шы жылдары дәрігерлер мұндай жағдайды патологияға жатқызып, мидың минемалды дисфункциясы атты терминді енгізді. XX ғасырдың 80-ші жылдары шектен тыс қозғалыс белсенділігін өзіндік ауру ретінде бөліп қарастырып,

назар аударудың жетіспеушілігі деген атпен Халықаралық сырқаттар классификациясына енгізді.

Гипербелсенді балаға төмендегідей мінез-құлық тән:

- ✓ ұйқысы тұрақсыз, түннің бір уағында да оянып, ойынын жалғастыра береді;
- ✓ энергиясының көптігінен бір орында байыз таппай, секіріп, жүгіріп, ұйқыға

кеткенше дамылдауды білмейді;

- ✓ әлденеге қызығушылығы жылдам өзгеріп, барлығын білмекке ұмтылады;
- ✓ тез сөйлейді;
- ✓ өзгенің мазасын жиі алуына байланысты қатарластарымен достаса алмайды;
- ✓ тек өзінің қалауымен жүреді;
- ✓ өзінің үлкен бауырларымен жағаласып, кішілерін жылатады;
- ✓ жүгенсіздігін айтып балабақшада тәрбиешесі, мектепте ұстазы шағым

жасайды.

Бұл жағдай көбіне көп баланың артынан іле-шала екінші сәби туылған уақытта орын алады, бауырынан ата-анасын қызғану белгісі оның мінезіне әсер етеді. Сондай-ақ гипербелсенді синдромына шалдыққан балалардың 90 пайызға жуығы кесар тілігі отасы арқылы өмірге келгендер. Сонымен қатар, туысынан сабырлы баладан аяқ асты гипербелсенді синдромы ұшырасуы мүмкін, мұны психологтар отбасында болған жағымсыз жайттың нәтижесі деп те түсіндіреді. Балалардың аса белсенді болу құбылысына психолог және психотерапевт мамандар

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы (Синдром дефицита внимания и гиперактивности, «СДВГ») деген атау қойды. Оның пайда болуы үш шартпен анықталады. Бұлар: алаңғасарлық, аса белсенділік және импульсивтілік.

«Алаңғасарлық» сөзінің түсініктемесі мен белгілері

✓ Әдетте бала заттарға мән бермейді, ойын жинақтай алмайды, сол себепті, кез келген тапсырманы орындауда (мектепте, бала бақшада) көптеген қателіктер, жаңылысулар жасайды.

✓ Балаға қарап сөйлегенде, бала тыңдамайды, ол бұны әдейі істемесе де, айналасындағы адамдар айтқан сөздер мен ескертулерді аяққа басып, елемегендей көрініп тұрады.

✓ Бастаған жұмысын бала соңына дейін аяқтай алмайды. Көбінде бала бұл қылығымен істегісі келмеген жұмысқа қарсылығы мен наразылығын білдіріп тұрғандай көрінеді. Алайда бала берілген жұмыстың мән жайы мен тәртібін түсінгісі келсе де түсіне алмайды.

✓ Бала өзінің шығармашылығын пайдаланып бір жұмысты істеуде (төртбұрыштардан үй соғу, мектеп шығармалары) көптеген қиыншылықтар сезінеді.

✓ Бала ой өрістетіп, ойландыратын тапсырмалардан қашқақтай бастайды.

✓ Бала үнемі өзінің құрал жабдықтары мен заттарын жоғалтып жүреді, мейлі мектепте болсын, үйде немесе балабақшада болсын. Анасы алдын ала барлығын дайындап берсе де, мектепте өзінің қаламсабын, күнделігін немесе кітабын таба алмай отырады.

✓ Бала бөтен қызықтырушы заттарға тез көңілін айдарады.

✓ Бала үнемі барлығын ұмытып жүреді.

✓ Балаға алаңғасарлық деген диагноз қою үшін жоғарыдағы белгілірдің кем дегенде алтауы кездесуі керек, және бұл қылықтардың басталып, жалғасқанына алты айдан асқан болуы керек.

«Гипербелсенділік» сөзіне түсініктеме

✓ Бала үнемі әбігерге салынып, еш тыныш отырмайды. Баланың көбінде себепсіз қолдарын, аяғын қимылдатып, үстелде отырғанда қисаңдап, жан-жағына қарап отырғанын байқауға болады.

✓ Бала бір орында ұзақ отыра алмайды, рұқсатсыз тұрып кетіп ары бері жүреді.

✓ Баланың қозғалыс белсенділігінің көзделген бағыты жоқ. Ол бекерден бекер жүгіріп, айналып, өрмелеп, әр жерге бір шығып жүреді, көбінде бұл қылықтары қауіпсіз бола бермейді.

✓ Бала тыныш ойындар ойнай алмайды, демалу, бір орында тыныш отыру, белгілі бір жұмыспен айналысу дегенді білмейді де олай істемейді.

✓ Бала үнемі қозғалыста болады.

✓ Көп сөйлейді.

«Импульсивті» сөзінің түсінігі

✓ Бала өз кезегін күте алмайды, ол жағдайды түсінбейді;

✓ Бала айналасындағылардың әңгімесіне, ойынына араласып, басқаларға кедергі жасайды.

Баланы гипербелсенді деп тек жоғарыдағы жағдайдың кем дегенде алтауы кездесетін болса ғана және бұл қылықтардың жалғасып жатқанына алты айдан асқанда ғана айтуға болады.

10 жыл бойы жүргізілген зерттеу нәтижесі гипербелсенділікпен ауыратын балалар мен жеткіншектердің бас миының 3-4 пайызға кіші болатындығын дәлелдеді. Сондай-ақ бас қаншалықты кішкентай болса, гипербелсенділік соншалықты жоғары болады. Бұл деректер гипербелсенділік дұрыс тәрбиелемеудің нәтижесі емес, биологиялық сипатқа ие екендігін дәлелдейді. Гипербелсенділіктің пайда болуының бір себебі тағамдық аллергия екендігін дәлелдейтін деректерде кездеседі. Өйткені технологиялық өңделген өнімнің құрамында түрлі химиялық тағамдық қоспалар болады, олар: консерванттар, бояғыштар, иіс берушілер және т.б.

Бала өмірінің алғашқы жылдарында ата-аналарында үрей тудыратын жайт, ол баланың шектен тыс қозғалмалылығы.

Балада гипербелсенділіктің белгілерін, оның өмірінің бірінші күндерінен ақ байқауға болады. Мұндай балалар орап қойған жөргектен шығуға тырысып, құндақтағанға оңайлықпен көнбей жылайды. Олар кішкентай кезінен себепсіз әрі жиі құсатын болады. Бұл балалардың кішкене ғана лоқсып құсып жіберуі емес, жаңадан жегенінің барлығын бірден қайтып шығарып тастайды. Бұл жағдай жүйке жүйесінің бұзылғандығын көрсетеді.

Гипербелсенді балар бір жасына дейін нашар әрі аз ұйықтайды әсіресе түнде. Ұйықтауы қиын, оянуы жылдам. Мұндай балалардың 2-4 жасында диспраксия пайда болады: қопалдық, қызықты ойыншық болса да, бар зейінін оған аудармауы, айтылған ертегілерді соңына дейін тыңдай алмайды.

Бала үшін 3 жас ерекше болып табылады. Бұл кезең баланың зейіні, ойлауқабілетінің дамуындағы белсенді кезең және бірінші дағдарыс кезеңі болып табылады. Бұл кезеңнің негізгі сипаты қыңырлық, қырсықтық, негативтілік. Бала өзін жеке тұлға ретінде сезінеді. Міне осындай жағдайда, ата-аналар баласының әрекеттерін қалыптан тыс деп тауып, дәрігердің көмегіне жүгінеді. Гипербелсенділіктің белгілері бала бақшада айқын көріне бастайды. Себебі сол жақта бала шынайы өмірмен беттеседі. Тәрбиешілер мен мұғалімдер шағымдана бастайды. Бірақ баланың еш жазығы жоқ, себебі ол қанша түсінгісі келсе де түсіне алмайды, бұл кішкентай бүлдіршін үшін өте қиын кезең.

Жоғары мектепке дейінгі кезеңмен, кіші мектеп жасындағы балалардың ата-аналары мен педагогтары келесі алаңдатарлық мәселелерге көңіл бөлгендері дұрыс:

✓ Солақайлық (сол қолмен жазу);

✓ Зейінін шоғырландыра алмау, алаңдаушылық;

✓ Сөздерді дұрыс оқымау;

✓ Жұмыс істеу барысындағы алаңдаушылық;

✓ Жазу жазу барысындағы көптеген қателіктер, және т.б.

Синдром қыз балалармен салыстырғанда, ұл балаларда 4-5 есе жиі кездесетіндігін айта кеткен жөн. Бір қуантарлық жайт, гипербелсенді балалардың бір

бөлігінде бұл аурудың синдромдары жеткіншек жаста жоғалады. Бірақ, кейбір зерттеулерде 30-70% балаларда назар аударудың жетіспеушілігі синдромы жеткіншек және ересек жаста да, байқалатындығын көрсетеді.

Гипербелсенділікті жою үшін педагогтерға да, баланың ата-аналарының өзіне де зор күш жұмсауға тура келеді. Бұл жағдайдағы бірнеше кеңес тізбесін келтіруге болады. Бастауыш мектеп оқушысы әрекетінің маңызды түрлерінің бірі ойын болып табылатыны бәріне белгілі, демек, бала қозғалысы көп ойындарды рахаттана ойнайтын болады. Мұның саяхаттау, қыдыруға бару болуы мүмкін, осылайша оның гипербелсенділігі шығындалады.

«Гипербелсенді балалар және оларды педагогикалық тұрғыдан коррекциялау жолдары» тақырыбына жүргізілген зерттеу жұмысымды қорытындылай келе, гипербелсенді балалардың *ата-аналарына* келесідей *ұсыныстарды* ұсынғанды жөн көрдік:

✓ Баланы физикалық жазалауға жүгінбеңіз, оны әрдайым мақтауға тырысыңыз және балаға әрдайым сенім артыңыз;

✓ Балаңызды үй шаруаларын атқаруына мүмкіндік беріңіз және өзіңіз сол шаруаға араласпаңыз, тек бақылағаныңыз жөн;

✓ Балаңыздың күн тәртібін сақтауын қадағалаңыз;

✓ Балағыздың ұйқысы қануына мән беріңіз, өйткені ұйқысы қанбаса, зейінінің төмендеуіне әкелуі мүмкін;

✓ Балаңыздың дұрыс тамақтануына (витаминді) да көңіл бөлгеніңіз абзал.

✓ Балаңызды жедел түрде емдету, түзету жұмыстарын жүргізгеніңіз дұрыс

✓ Гипербелсенді балалар бар *сынып мұғалімдеріне* келесідей *ұсыныстарды* ұсынамын:

✓ Гипербелсенділік байқалған балаларға көп көңіл аударғаныңыз дұрыс;

✓ Гипербелсенді балалармен сыныптан тыс жұмыстар жүргізсеңіз де болады;

✓ Оларға арналған тренингтер мен ойындар жүргізгеніңіз абзал;

✓ Ата-аналарымен тікелей қарым-қатынаста болыңыз;

✓ Баланы түсінуге тырысып, қатаң жазалаудан аулақ болыңыз, оларды әрбір істеген істері үшін мақтасаңызда болады, өйткені олар мақтағанды ұнатады.

Міне, осы жоғарыда айтылған ұсыныстар ескеріліп, орындалса, біз гипербелсенді балаларға азда болса көмектесе аламыз деген ойдамыз. Қоғамдағы балаларды түзету және дамыту біздің, педагогтердың басты міндеті. Гипербелсенді балаларға үнемі қолдау көрсетуіміз қажет.

Әдебиет

1. М. Раттер. Помощь трудным детям. - Москва: «Прогресс», 1987 г., с 276-290
2. Дошкольное воспитание, 2009. №8, с. 108-113.
3. Здоровье детей. – 2007. №2, с. 8-11.
4. Қазақстан жоғары мектебі. – 2012. - №1. – 66-69 бб.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

А.А. Утегенова
СОШ №27, г. Павлодар

Термины «неблагополучная семья», «семейное неблагополучие» давно уже стали привычными и прочно вошли в нашу речь.

Какую семью можно назвать неблагополучной? Семью, где родители злоупотребляют спиртным? Или где родители все время работают, а ребенок целыми днями на улице? Сегодня многие специалисты утверждают, что семья, в которой мать или отец пьют, лишь немногим хуже той, где взрослые не страдают никакими вредными привычками, кроме одной – им нет дела до собственных детей.

Ребенок из неблагополучной семьи сталкивается с довольно широким спектром проблем, которые затрагивают как материальное положение семьи, так и взаимоотношения с окружающими и обучение в школе.

Ребенок, считающий свою семью неблагополучной:

- более подвержен насилию как со стороны близких, так и на улице, в школе;
- чаще сталкивается с непониманием своих желаний и проблем у окружающих его людей и имеет более узкий круг людей, которым может довериться;
- получает значительно меньше внимания со стороны родителей, которые мало проявляют интерес к школьным делам детей, к его времяпровождению. Внимание, оказываемое детям в неблагополучных семьях, носит часто негативный характер;
- более подвержен негативному влиянию среды и чаще приобретает дурные привычки, рано вступает во взрослую жизнь.

В восприятии родителей дети в неблагополучных семьях сталкиваются с рядом проблем, чаще всего связанных с материальными затруднениями, с обучением в школе и взаимоотношениями с окружающими.

В Казахстане на сегодняшний день официально термин «неблагополучная семья» утвержден только в Законе РК «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности». В частности, в главе 1, ст.1 сказано: «неблагополучная семья – семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению, содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение». Под воспитанием подразумевается «непрерывный процесс воздействия на ребенка со стороны родителей или других законных представителей, а также работников государственных органов по привитию ему правил и норм поведения, принятых в обществе и направленных на его духовное, физическое, нравственное, психическое, культурное, интеллектуальное развитие и защиту от отрицательного влияния социальной среды». В обязанности по содержанию детей входит «создание родителями или другими законными представителями несовершеннолетнего в пределах своих финансовых возможностей и способностей условий для его здорового развития, защиты его имущественных и неимущественных прав и интересов и государственных минимальных социальных стандартов». Наличие термина «неблагополучная семья» именно в данном законе было вызвано необходимостью определения благополучных и неблагополучных семей, для привлечения родителей последних к ответственности. Однако в этом определении нет четких критериев оценки неблагополучия семьи.

Неблагополучная семья для ребенка – это не синоним асоциальной семьи. Существует великое множество семей, о которых ничего плохого не скажешь с формальной точки зрения, но, тем не менее, для данного ребенка эта семья является неблагополучной. Разные бывают семьи, разные встречаются дети, понятие

«неблагополучие семьи» может рассматриваться только в системе отношений «семья – ребенок», так как именно в большинстве случаев данное определение возникает в отношении конкретного ребенка, на кого это неблагополучие воздействует.

Неблагополучная семья подразумевает следующие социально незащищённые группы населения:

- малообеспеченные семьи (low-income families);
- неполные семьи (single-parent families);
- семьи, в которых родители имеют низкий уровень образования, не выполняющие родительские обязанности и/или имеющие историю психологических расстройств;
- семьи, нуждающиеся в социальной поддержке;
- дети и семьи в развивающихся странах.

Проведенный в нашей школе опрос показал, что в большинстве семей воспитанием детей занимается мать – 67,1 %, оба родителя одинаково вовлечены в этот процесс у 15,5% семей, бабушки/дедушки занимаются воспитанием в 12,3% случаев и лишь в 5,1% семей этим занимаются отцы.

Для благополучных семей более характерно участие в процессе воспитания обоих супругов. В неблагополучных семьях отцы совершенно исключены из процесса воспитания.

64,5% родителей отмечают благотворное влияние бабушек и дедушек на воспитание детей, хотя какого-то влияния этого фактора на благополучие семьи обнаружено не было.

Воспитание детей подразумевает вовлечение детей в ежедневную работу по дому, присвоение им каких-то обязанностей. И, по мнению родителей, дети должны заниматься следующим – уборка квартиры (34,2%), мытье посуды (27,9%), приготовление еды/помощь в приготовлении (20,7%), покупка продуктов (20,7%), стирка (19,8%), присмотр за младшими или другими членами семьи (19,8%), ведение домашнего хозяйства (огород, уход за скотом и др. 14,4%), починка домашней утвари, вещей (12,6%).

Похвала родителей влияет на ощущение благополучия своей семьи у детей. Очень часто родители хвалят 13,7% детей, часто - 44,4%, не часто, не редко – 28,5%, редко - 9,9%, очень редко - 3,2%. В благополучных, по оценке детей, семьях детей хвалят чаще, чем в неблагополучных. Так, 50% детей, назвавших свои семьи благополучными, отметили, что их родители хвалят часто, 17,5% - очень часто, тогда как в семьях, оцениваемых детьми как неблагополучные, только 25% сообщило, что их хвалят часто и ни один не выбрал ответ «очень часто». Основным методом похвалы детей является «просто словесная похвала» (63%). Более теплые методы, такие, как поцелуи, применяют 34% родителей. Тревожно, что 15-17% родителей считают, что лучшая похвала для ребенка – это покупка обновки или деньги, что дает основания предполагать замещение родителями духовных ценностей материальными. Как отмечают дети, на 3,2% из них родители сердятся очень часто, часто - на 9,8%, не часто не редко – 41,8%, редко – 29,8%, очень редко – 13,3%. И, соответственно, в семьях неблагополучных, с точки зрения ребенка, он чаще сталкивается с тем, что родитель часто сердится на него, чем в благополучных (19,4% против 7,5% в благополучных семьях). Если говорить о наказаниях, то 30% детей отметило, что родители никаким образом не наказывают их, что тоже не должно радовать, так как ребенок должен понимать, что за каждый неправильный поступок следует ответственность. В таких семьях сформирован попустительско-снисходительный стиль реагирования, когда родители не придают значения проступкам детей, не видят в них «ничего страшного», считают, что «все дети такие», либо рассуждают «мы сами такими были». По-прежнему очень распространенными методами наказания остаются «крики» родителей, доля которых составляет 26% и «запреты на прогулку» - 30%.

В семьях, которые самими детьми оцениваются как неблагополучные, родители в качестве наказания чаще кричат на детей (44,4%) и не выпускают гулять на улицу (41,7%). В благополучных семьях дети чаще сообщают, то их не наказывают (41,7% против 16,7%), а если наказывают то тем, что не выпускают гулять (66,7%).

Для того, чтобы выяснить отношение родителей к телесным наказаниям, их попросили в общем оценить долю родителей, применяющих те или иные виды наказаний. По результатам этой оценки, легкие виды наказания используют до 50% родителей, средние – 20-30% и тяжелые - до 20% родителей. То есть, можно сказать, что пятая часть родителей используют наказания, которые не способствуют конструктивному воспитательному процессу, и зачастую к тяжелому наказанию родители прибегают в результате своей родительской некомпетентности, отсутствия соответствующих знаний о психологии ребенка.

В ходе профилактической работы с учащимися, аналитической работы с документацией нами выявлено, что правонарушения и преступления в большинстве случаев совершаются подростками из неблагополучных семей. Причинами, побуждающими к совершению преступлений, правонарушений, являются материальные проблемы, низкий социальный уровень, бесконтрольность со стороны родителей, так как в основном эти подростки предоставлены сами себе. Несовершеннолетние легко попадают под влияние улицы, становятся зависимыми от наркотиков, алкоголя, следовательно, формируется негативный контингент общения, побуждающий их совершать различные правонарушения.

В Казахстане наблюдается заметная тенденция к уменьшению размера семьи, особенно в сельской местности, уменьшению количества зарегистрированных браков, притом, что количество разводов не уменьшается. Наиболее важной причиной неблагополучия семьи, подтвержденной статистически, является алкоголизм одного из родителей, что приводит к распаду семьи – разводу. На наш взгляд, рост количества неблагополучных семей, родителей, лишенных родительских прав, будет оставаться неизменным, пока значительно не сократится количество людей, употребляющих алкоголь. Так как именно эта причина лежит в основе разводов, внутрисемейных конфликтов.

На сегодня в Казахстане действует ряд национальных законодательных документов, действие которых должно гарантировать обществу обеспечение защиты прав детей: Конституция Республики Казахстан, Гражданский кодекс Республики Казахстан, Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан», Закон Республики Казахстан «О браке и семье», Закон «О труде в Республике Казахстан», Закон Республики Казахстан «Об образовании», Закон Республики Казахстан «О детских деревнях семейного типа и домах юношества», Закон Республики Казахстан «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан», Закон Республики Казахстан «О профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждении детской безнадзорности и беспризорности» и другие. В указанных законодательных документах приоритетной областью деятельности государственных учреждений, местных исполнительных органов определяется реализация государственной политики в интересах детей, которая включает в себя обеспечение их прав и законных интересов. Мы наблюдаем, что на уровне законодательства есть закрепленные правовые нормы за родителями в плане исполнения обязанностей по воспитанию своих детей. Однако минус в том, что нигде не прописано, что конкретно включают «обязанности по воспитанию и обучению несовершеннолетних детей». Поэтому зачастую можно определить нарушение родительских обязанностей уже в поздних случаях нарушения прав ребенка, когда уже обнаруживаются факты психологического и/или физического насилия над ребенком. В Законе РК «О браке и семье» указано, родителям, осуществляющим родительские права в ущерб правам и

интересам детей, на ответственность в установленном законом порядке (глава 10 ст. 64).

С целью предупреждения правонарушений среди подростков необходима коррекционная работа с семьей. На основании результатов обследования материально-бытовых условий проживания несовершеннолетних учащихся, выявляются неблагополучные семьи и берутся на контроль. В течение учебного года неоднократно посещаются квартиры данных семей, родители приглашаются на заседание совета профилактики и КДН. Родители постоянно информируются о том, что они несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условий жизни, необходимых для его физического, психического, нравственного и духовного развития.

Чтобы добиться от ребенка желаемого поведения, родители могут прибегать к достаточно разнообразным методам воздействия: надо с ребенком поговорить и нормально все объяснить, говорить с ребенком на одном уровне, применять адекватные меры наказания

В системе школьного образования три главных участника: ученик, учитель, родитель. У каждого из них свои цели и задачи, своя стратегия и способы организации деятельности. Но без определения главных общих целей и стратегий невозможно достичь успеха и согласованности требований. Принимая ребенка в школу, мы традиционно проводим исследование типа семейного воспитания. Анализ результатов этого исследования позволил сделать вывод о том, что, если ещё десять лет назад самый большой процент искажений приходился на гиперопеку и «воспитание в культуре болезни», то сейчас всё чаще встречается гиперпротекция («кумир семьи»), система жёстких взаимоотношений и гипопротекция (моральное отвержение или безнадзорность). Ребёнок всё чаще остаётся один на один со своими проблемами в силу занятости родителей, лишь половина родителей проводит выходные дни с ребёнком, только шестая часть родителей посещает с ребёнком театры, кино.

Литература

1. Ерусланова Р.И., Зуйкова Е.М. Семья как объект социальной работы (региональный опыт) - Чебоксары. – Клио. - 1999. - 192 с.

ЖАЛПЫ ОРТА БІЛІМ БЕРУ МЕКТЕПТЕРДЕ ПАРАМЕТРЛІ АЛГЕБРАЛЫҚ ТЕҢСІЗДІКТЕРДІ ОҚЫТУ

***Ж. Хырхынбай**
ПГПИ, г. Павлодар*

Теңсіздіктердің математика ғылымында алатын орны ерекше. Заттарды санауға байланысты және әр түрлі шамаларды салыстыру қажеттілігінен теңдік ұғымы пайда болды. Бұл ұғыммен қатар «артық» және «кем» ұғымы шыққан.

Сондықтан теңсіздіктердің түрлері мен оларды шешу әдістері мектеп математикасының дамуына үлкен үлес қосады. Мектеп бағдарламасының алгебра курсына теңсіздіктерге маңызды орын беріледі. Ең алғашында – санды теңсіздік пен бір айнымалысы бар сызықты теңсіздіктер, бір айнымалысы бар екінші дәрежелі теңсіздіктер, иррационал теңсіздіктер, одан кейін логарифмдік, көрсеткіштік және тригонометриялық теңсіздіктерді оқытады. Расында да теңсіздіктер арқылы шама, санның модулі, шек және тағы басқа математикалық ұғымдар енгізіледі.

Жаратылыстану ғылымдарының жалпы есептерін шығару барысында кейбір шамалардың өзгеруіне байланысты берілген есептің шешімінің бар болуын, егер бар

болса, қанша шешімі болатындығын және ол шешім қандай заңдылықпен сипалатындығын қарастыруға тура келеді.

Мысалы, бастапқы жылдамдығы v_0 м\с болатын дене жоғарыға тік лақтырылған болсын. Қанша секундтан кейін ол h метр биіктікте болады?

Жоғарыға тік лақтырылған дененің t уақыттан кейін қандай биіктікте болатындығы

$$h = v_0 t - \frac{gt^2}{2}$$

формуламен есептелетіндігі мектептегі физика пәнінен белгілі. Мұнда есептің мағынасына сәйкес $v_0 \geq 0, h \geq 0, t \geq 0$. Сонда t -ға қарағанда келесі квадрат теңдеуді аламыз:

$$gt^2 - 2v_0 t + 2h = 0$$

Бұл теңдеудің шешімі $D/4 = v_0^2 - 2gh$ дискриминантының таңбасына байланысты.

Егер $0 \leq v_0 \leq \sqrt{2gh}$ теңсіздігі орындалса, онда $D \leq 0$ болады. Бұл жағдайда есептің шешімі болмайды. Себебі бастапқы жылдамдық денені h метр биіктікке көтеру жеткіліксіз болады.

Егер $v_0 = \sqrt{2gh}$ орындалса онда $D = 0$ болады, яғни теңдеудің бір шешімі болады: $t = v_0 / g$. Бұл жағдайда дене $t = v_0 / g$ уақыттан кейін h метр биіктікке көтеріледі де, бірден құлай бастайды.

Егер $v_0 \geq \sqrt{2gh}$ орындалса, онда $D \geq 0$ болады. Олай болса есептің екі шешімі

$$t_1 = \frac{v_0 + \sqrt{v_0^2 - 2gh}}{g},$$

$$t_2 = \frac{v_0 - \sqrt{v_0^2 - 2gh}}{g}$$

болады, себебі Виет теоремасына сәйкес.

$$t_1 + t_2 = \frac{2v_0}{g} > 0,$$

$$t_1 \cdot t_2 = \frac{2h}{g} > 0.$$

Бұл жағдайда дене көтерілген кезде және құлай бастағанда h метр биіктікте екі рет болып өтеді. Қарастырылып отырған есепте v_0 және h шамалары параметр ретінде қарастырылды. Ол параметрдің өзгеру облысы оң нақты сандар жиыны болды.

Олай болса параметрі бар теңсіздіктерді шығару және зерттеу практикалық қажеттіліктен туындайды.

Сонымен біздің мақсатымыз параметрі бар теңсіздіктерді шығарудың кейбір әдістерін көрсету.

Егер кейбір параметрлі (мысалы, $ax > b$, $ax < b$, $ax^2 + bx + c > 0$ немесе $ax^2 + bx + c < 0$ мұндағы x -айнымалы және a, b, c -сандар, ($a \neq 0$) теңсіздіктерді еске түсірсек, онда оның түбірлерін іздегенде теңсіздікке қатысатын басқа айнымалылар берілген және белгілі деп есептейміз. Түрлі әдебиеттерде осы айтылған басқа айнымалылардың белгіленген және берілген деген мәндері қандай болуы мүмкін деген сұрақ қарастырылады.

Кейбір теңсіздіктерде коэффициенттер белгілі бір санмен емес әріптермен өрнектеледі, оларды параметр деп атайды. Параметр кез келген сан мәнін қабылдай алады деп есептеледі, яғни бір параметр арқылы берілген теңсіздік параметрдің барлық мүмкін мәндері үшін ([3], 203 б.) теңсіздіктер үйірін береді.

Мысал. a параметрінің $-13; -1; 0; 5$ мәндері үшін $x^2 + 2x + a > 0$ теңсіздігін шешу қажет болса, онда ол мына теңсіздіктер үйірін

$$x^2 + 2x - 13 > 0 \text{ егер } a = -13$$

$$x^2 + 2x - 1 > 0 \text{ егер } a = -1$$

$$x^2 + 2x > 0 \text{ егер } a = 0$$

$$x^2 + 2x + 5 > 0 \text{ егер } a = 5$$

шешумен бірдей. Бұл үйірдегі теңсіздіктердің барлығының шешімдерін қамту үшін оларды параметрдің мәндеріне байланысты топтарға бөлу арқылы көрсетуге болады.

Орта мектепке арналған математика оқулықтарында параметрдің анықтамасы берілмеген, сондықтан оның мына қарапайым анықтамасын беруді жөн көрдік.

Анықтама 1. Параметр деп қарастырылатын есепте мәні белгіленген немесе кез келген нақты сан болатын, не берілген жиында жататын тәуелсіз айнымалыны атайды. Мұндағы параметрдің тәуелсіздігі есеп шартынан шығатын қасиеттерге бағынбайтындықтан көрсетеді.

Анықтама 2. Теңсіздікті шешу кезінде кейбір коэффициенттер нақты сандармен берілмей, a, b, c, \dots, k әріптерімен берілсе, онда теңсіздік параметрлі деп аталады.

Анықтама 3. Егер a -ның әрбір нақты мәні үшін $f(x, a) > 0$, $f(x, a) \geq 0$ немесе $f(x, a) < 0$, $f(x, a) \leq 0$ теңсіздігін x айнымасына байланысты шешу есебі қойылса, онда мұндай теңсіздікті *параметрлі теңсіздік* деп атайды.

Мұндай теңсіздікті шешу дегеніміз a параметрінің әрбір мәні үшін теңсіздікті қанағаттандыратын x айнымалысының мәнін табу деген сөз. Басқаша айтқанда,

1 Параметрдің қандай мәнінде теңсіздіктің түбірлері бар және параметрдің мәндеріне байланысты оның түбірлерінің санын анықтау;

2 Теңсіздіктің барлық түбірлерін айқын түрде көрсету және олардың әрқайсысы үшін параметрдің мәндерін көрсетіп, дәл осы параметрдің мәндері үшін теңсіздіктің түбірі болатынын көрсету.

Жалпы параметрлі есептерді шешу қарастырылатын есептерде қойылған сұрақтарға байланысты. Мысалы: параметрлі теңсіздікті не теңдеуді шешу мәселесін қарастырғанда параметрдің кез келген мәні үшін немесе параметрдің белгілі бір дербес мәні үшін, тіпті кейде параметрдің берілген жиындағы мәндері үшін дәлелді шешімін көрсету керек.

Егер теңсіздікті шешу есебінде параметрдің берілген шартқа бағынатын мәндерін табу керек болса, онда тек қана сондай мәндерін ғана табу есептің шешімі болады.

Параметрлі алгебралық теңсіздіктердің негізгі түрлері

Орта мектеп бағдарламасында негізінен бір параметрге тәуелді теңсіздіктер қарастырылады, сондықтан біз сондай теңсіздіктердің классификациясын қарастырамыз. Мектеп математикасындағы ең күрделі де, қиын тараулардың бірі болғандықтан, параметрлі теңсіздіктерді шешуді әдістемелік жағынан жеңілдету үшін оны қиындығы өсу бағытында сатылай үйретуге немесе оларды алдын-ала белгілі бір (есептің берілуіне байланысты) түрлерге бөлу арқылы үйретуге болады деп есептейміз.

Сонымен, жалпы параметрлі теңсіздіктердің негізгі түрлері қандай болады деген сұраққа жауап берсек.

1. Параметрдің кез келген мәні үшін шешілетін теңсіздіктер.

Мысал 1. Параметрдің кез келген мәні үшін $3(2a - x) < ax + 1$ теңсіздігін шешу керек.

Шешуі. Берілген теңсіздікті келесі түрге келтірейік:

$$(6a - 1) - x(a + 3) < 0$$

Мұнда $a = -3$ параметрдің сезікті мәні. Олай болса, келесі

1) $a < -3$, 2) $a = -3$, 3) $a > -3$ жағдайларын қарастырайық.

Егер $a + 3 < 0$ немесе $a < -3$ болса, онда $x < \frac{6a - 1}{a + 3}$;

Егер $a + 3 = 0$ немесе $a = -3$ болса, онда $x \in R$;

Егер $a + 3 > 0$ немесе $a > -3$ болса, онда $x > \frac{6a - 1}{a + 3}$;

Жауабы. $a < -3$, $x < \frac{6a - 1}{a + 3}$; $a = -3$, $x \in R$; $a > -3$, $x > \frac{6a - 1}{a + 3}$.

2. Параметрдің мәндеріне байланысты теңсіздіктің шешімдерінің санын анықтауға берілген теңсіздіктер.

Мысал 2. a параметрінің әрбір мәні үшін $x + 2a - \sqrt{3ax + 4a^2} > 0$ теңсіздігінің шешімдерін табыңыз?

Шешуі. Берілген теңсіздікті шешу үшін келесі теңсіздіктер жүйесін қарастырамыз.

$$\begin{aligned} & \begin{cases} \sqrt{3ax+4a^2} \geq 0 \\ x+2a > \sqrt{3ax+4a^2} \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 3ax+4a^2 \geq 0 \\ (x+2a)^2 > 3ax+4a^2 \end{cases} & \begin{cases} \sqrt{3ax+4a^2} \geq 0 \\ x+2a > \sqrt{3ax+4a^2} \end{cases} \\ \Rightarrow & \begin{cases} 3ax \geq -4a^2 \\ x^2+4ax+4a^2 > 3ax+4a^2 \end{cases} \Rightarrow \\ \Rightarrow & \begin{cases} x \geq -\frac{4a^2}{3a} \\ x^2+4ax+4a^2-3ax-4a^2 > 0 \end{cases} \\ \Rightarrow & \begin{cases} x \geq -\frac{4}{3}a \\ x^2+ax > 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x \geq -\frac{4}{3}a \\ x(x+a) > 0 \end{cases} \end{aligned}$$

3. Теңсіздіктің түбірлерінің саны беріліп, параметрдің қандай мәнінде осындай болатынын анықтауға берілген теңсіздіктер.

Мысал 3. a параметрінің қандай мәнінде $(x-a)(x-2) \leq 0$ теңсіздігінің жалғыз шешімі болады?

Шешуі. $x = a$; $x = 2$. Яғни $a = x = 2$, $a = 2$

Жауабы. $a = 2$

a параметрінің қандай мәнінде $x(x-4) + a^2(a+4) \leq ax(a+1)$ теңсіздігінің 4-тен кем болмайтын бүтін түбірлері болады.

Шешуі. Берілген теңсіздікті келесі түрге келтірейік.

$$(x-a^2)(x-a-4) \leq 0.$$

$a^2 \leq a+4$ болғандағы жағдайды қарастырайық. Мұнда теңсіздіктің шешімі $[a^2; a+4]$ кесіндіде жатады.

2) $a = 0$ және $a = 1$ болғанда бұл кесінді кем дегенде төрт бүтін сан қамтитынын байқауға болады.

3) Егер $a < 0$ болса, онда қарастырылған кесіндінің ұзындығы төрттен кіші және ол төрттен артық бүтін сан қабылдай алмайды.

4) Енді $a > 0$ және $a \neq 1$ жағдайларына келейік. $k < a^2 \leq k+1$ болсын, мұндағы k – натурал сан немесе ноль. Есептің шарты бойынша бүтін шешімдердің санын анықтауды талап еткендіктен a параметрі мына теңсіздікті $a+4 < k+5$ қанағаттандыратындай болуы керек екендігі көрініп тұр. Шынында да, соңғы теңсіздіктің $a^2 \leq k+1$ шартынан шығатынын көрсетейік. Егер $a > 0$ болса, онда $a \leq \sqrt{k+1}$. Көрсетілген k үшін $\sqrt{k+1} \leq k+1$, $k = 0$ болғанда ғана теңсіздіктің таңбасы сақталады. Бірақ $a \neq 1$ болғандықтан, $a < k+1$ есептің деп жаза аламыз.

Бұдан $a + 4 < k + 5$. Сонымен, 1-ші жағдайда шарты $\frac{1 - \sqrt{17}}{2} \leq a \leq \frac{1 + \sqrt{17}}{2}$ аралықта

($a^2 \leq a + 4$ теңсіздігінің шешімі), $a = 0$ және $a = 1$ болмағанда іске асады.

$2a^2 \geq a + 4$ болғандағы жағдайды қарастырайық. Мұнда теңсіздіктің шешімі $[a + 4; a^2]$ кесіндіде жатады. $k < a + 4 \leq k + 1$ болсын, мұндағы k – бүтін сан. Егер $a^2 \leq k + 5$ болса, онда кесінді кем дегенде төрт бүтін сан қамти алады. Яғни, оң емес k – лар үшін бұл $\begin{cases} k - 4 < a \leq k - 3 \\ a^2 < k + 5 \end{cases}$ жүйенің шешімі

болмайды. Тек қана k – ның 1-ден 7-ге дейінгі натурал мәндері кіреді. Яғни жеті жағдай үшін a параметрінің келесі аралықтарын аламыз: $(-\sqrt{6}; -2]$, $(-2; -1]$, $(-1; 0]$, $(0; 1]$, $(1; 2]$, $(2; 3]$, $(0; 1]$, $(1; 2]$, $(3; \sqrt{12}]$.

5. Теңсіздіктің шешімдері берілген шартты қанағаттандыратын параметрдің мәндерін табуға арналған теңсіздіктер.

Мысал 4. $(x - 3a)(x - a - 3) < 0$ теңсіздіктің шешімі $1 \leq x \leq 3$ аралығында x – тың мәндерін қамтитын a параметрінің мәнін анықтаңыз.

Шешуі. Берілген теңсіздіктің шешімі $(3a; a + 3)$ немесе $(a + 3; 3a)$ аралығының бірінде жатады. Есептің шарты бойынша бұл аралықтардың әрқайсысы $[1; 3]$ кесіндісін қамту керек. Сондықтан параметрдің ізделетін мәні келесі жиынның шешімі болады.

$$\left[\begin{cases} 3a < 1, \\ 3 < a + 3, \\ a + 3 < 1, \\ 3 < 3a. \end{cases} \right] \Rightarrow \left[\begin{cases} a < \frac{1}{3}, \\ a > 0, \\ a < -2, \\ a > 1. \end{cases} \right]$$

Яғни бұл жиынның шешімі келесідей болады: $0 < a < \frac{1}{3}$.

Әдебиет

1. Математика. Теория и задачи в 2-х книгах. Болотов А.А., Прохоренко В.И., Сафонов В.Ф. – М.: «Издательство» МЭИ. – 1998 г.
2. Задачи с параметрами. Амелькин В.В., Рабцевич В.Л. «Асар» 1996г.
3. Факультативный курс по математике. И.Ф. Шарыгин. – Москва: «Просвещение».- 1989 г.
4. Хрестоматия по истории математики. Под редакцией А.П. Юшкевича. -М., Просвещение, 1976 г.
5. Г.И. Глейзер. История математики в средней школе. IX-X классы. -М., Просвещение. - 1971 г.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОГНИТИВНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

В.Э. Штейнберг, М.К. Сирлибаев
БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа

Понятие «потенциал» имеет некое «потолочное» значение предела, которое в нем содержится объективно, независимо от сознания человека, и к которому он приближается благодаря познанию. Дидактический потенциал когнитивной визуализации следует рассматривать как объективную данность, механизм мышления, подлежащий изучению и использованию в работе педагогами и психологами. Кроме того, понятие «потенциал» обозначает процесс приближения к этому «потолку» – пределу, который для нас является некоей данностью. Получить представление о деталях этого предела мы можем опосредованно, с помощью экстраполяции, прогнозирования, но обязательно учитывая реальные данные истории и экспериментов, т.е. зафиксированные факты, формы проявления потенциала когнитивной визуализации, необходимого для обучения [1]. Сущность и содержание этого потенциала в современных образовательных процессах, в том числе в учебной деятельности, требует дальнейшего изучения. Он представляет собой то, что можно получить в педагогике с помощью особых средств внешнего и внутреннего планов, управляющих мышлением и деятельностью и обладающих свойствами, способами, ориентировками для поддержки педагогических процессов и действий. Потенциал скрыт в средствах визуализации и во взаимодействии этих средств с субъектами образовательного процесса, а обнаруживается в процессе вынесения во внешний план и экспликации (проявления) продукта визуализации. Степень познанный потенциала недостаточна и несопоставима с теми данными нейрофизиологии, которые свидетельствуют о том, что педагоги оперируют скудными знаниями о визуальном канале человека и его роли в обучении [2].

Продуктом когнитивной визуализации является сформированный сознанием мыслеобраз, определяющий неизвестный, непознанный объект (явление) и репрезентируемый во внешнем плане учебной деятельности. Поэтому центральной задачей когнитивной визуализации становится разработка способов и средств целенаправленного создания мыслеобразов в процессе учебно-познавательной активности. Изучение обсуждаемой нами проблемы связано с разработками, которые проводили ученые разных стран в области педагогики, психологии, нейрофизиологии, например: в США – У. Глассер, Дж. Брунер (приоритет логических форм познания, структуризация знаний, «правильные» формы преподавания), Ч. Фолкер, М. Минский (структуризация и схематизация текста, фреймовые схемы), Б. Доуг (кластерные схемы), Т. Бьюзон (радиантные схемы); в Англии – Г. Питерс, П. Хорст (перенесение структуры науки в учебный предмет), во Франции – С. Френе (стимулирование интеллектуальной, эмоциональной активности и интереса, развитие аналитического и критического мышления; свободные тексты, учебные информационные карточки вопросительного, ответного, информационного, методического содержания); в России – США – Л.М. Веккер (построение осязательного образа, структура и основные свойства перцептивных образов, психофизиологическая организация информационных процессов), Л. М. Веккер совместно с Дж. Аленом (в психофизиологической бионике, посвященной проблемам моделирования мозговой активности, – ментальная репрезентация физической реальности); в России – П.Я. Гальперин (психологические различия между орудиями труда у человека и вспомогательными средствами деятельности у животных); в Германии – Ф. Вульф (гештальт-идеи, применяющиеся в основном в отношении зрительного восприятия). В своих исследованиях мы опирались на достижения отечественных исследователей, заложивших основы совершенствования

учебного процесса, включая интенсификацию обучения и активизацию учебной деятельности (Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, С.М. Бондаренко, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, Б.Т. Лихачева, В.В. Краевского, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина и др.). Создание визуальных средств, обладающих удобными формами для зримого представления содержательного и логического компонента информации, осуществляли различные исследователи в России: Э.В. Ильенков (построение целостных образов на основе отдельного намека, элемента, тенденции), М.А. Лифшиц (символические формы во внутреннем плане деятельности), Ю.С. Меженко (структурно-логические схемы), Н.Г. Салмина (знаково-символическое обозначение знаний), М.А. Чошанов (модульный подход обучения), В.Э. Штейнберг (инструментальная дидактика, многомерные системы координат), Д. Вагапова (денотантные графы) и т.д., а также учителя-новаторы (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова) и др. Круг когнитивно-визуальных форм репрезентаций объектов или явлений действительности в образовании более широк, чем мы можем его охватить в нашей публикации, – это, в свою очередь, является верификацией выдвинутого нами предположения о важном значении системы визуально-понятийного кодирования в дидактике [3].

Литература

1. Инновационный образовательный проект «Когнитивная визуализация знаний: видеть – мыслить – действовать, познание – самостоятельность – творчество, красота – добро – счастье» / Библиотечка «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании». Вып. 1. / Общ. и науч. редакция Н.Н. Манько. Уфа: Вагант, 2008. 168 с. (Когнитивная визуализация знаний).
2. Макарова Е. А. Применение теории схем в преподавании иностранных языков для формирования культурных фоновых знаний студентов. Ростов, н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005, 132 с.
3. Манько Н.Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. №5. С. 33-41.

THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF THE TEACHER THROUGH THE ACADEMIC MOBILITY

Dr Anne Murphy

Dublin institute of Technology

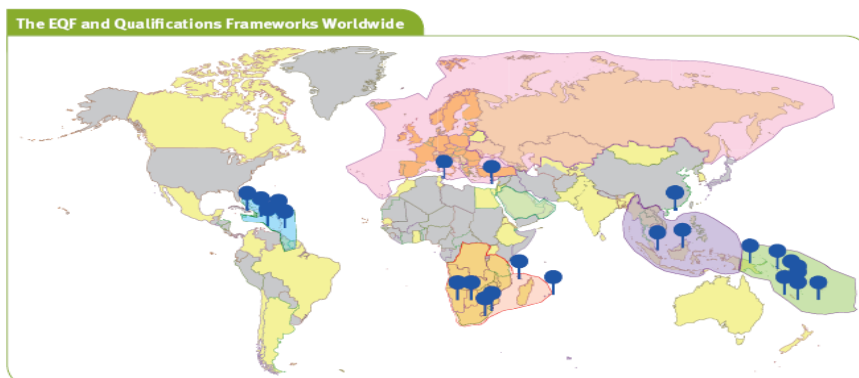
M. Nurgalieva

Pawlodar, PSU

The growth of national, sectoral and regional qualifications frameworks is a significant phenomenon of the first decade of the twenty-first century. It is true that occupational sectors across the globe had been variously regulating their own qualifications for decades before that, and that in many instances there was mutual recognition of qualifications both for occupational trades and for regulated professions. What is quite different in the new waves of qualifications frameworks development though are agendas that go beyond mobility and mutual recognition towards economic competitiveness and structural reform of universities. The main driving force behind the Bologna Framework for a European Higher Education Area (EHEA) is a sense of urgent concern that Europe may be losing its competitive advantage over new economic areas in Asia, the Middle East, the US, AustralAsia and South America. Making Europe the leader in a global knowledge economy is really at the heart of the Bologna Process. To make this happen it is considered that reform of higher education is essential. Thus the introduction of a trusted qualifications framework which assures the value

of those qualifications is considered essential. Within this meta-movement at higher education level are parallel development with regard to National Qualifications Frameworks and sectoral/professional frameworks, not only in Europe but around the world.

So, where in the world are there regional developments for common frameworks of qualifications? The maps below produced by the European Training Foundation and EQF Newsletter in 2013 offers a visual overview of global geographic regions where there currently are efforts at zones of mutual recognition. While the maps are a useful starting point for discussion they are somewhat over-simplified because they mask the vast differences in regions between types of qualifications and among stages of development of those frameworks.



Stages of framework development around the world

It is useful to list countries in different geographic regions by categorising their stage of national qualifications framework development, as in the tables below produced in 2010 by the International Labour Organisation. From this table we can see more clearly which countries have completed their national frameworks, which are in development, which are actively planning, which are still considering, and which are opting for competence frameworks only and not for full qualifications frameworks.

	National Qualifications Framework established	Now developing and implementing	Planning/designing	Considering for the near future	Competence framework only
<i>Europe and Central Asia</i>	England, Ireland, France, Malta, Northern Ireland, Romania, Scotland, Wales	Albania, Belgium, Flanders, Bosnia, Chez Republic, Estonia, Georgia, Kosovo, Lithuania, Montenegro, Portugal, Slovenia, Turkey	Andora, Armenia, Austria, Belgium, Croatia, Cyprus, Denmark, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Italy, Norway, Poland, Russian Federation, Serbia, Slovak Republic, Spain	Azerbaijan, Bulgaria, Kazakhstan , Kyrgyzstan, Latvia, Luxembourg, Macedonia, Switzerland, Ukraine, Uzbekistan	
<i>Middle East & North Africa</i>		Tunisia	Algeria, Egypt, Jordan, Morocco, United Arab Emirates	Iraq	

Sub-Saharan Africa	Botswana, Mauritius, Namibia, South Africa	Lesotho, Seychelles	Angola, Ethiopia, Kenya, Nigeria, Rwanda, Zambia	DRC, Ghana, Madagascar, Malawi, Mozambique, Swaziland, Tanzania, Uganda	
Americas & the Caribbean	OECS	Barbados, Canada, Honduras, Jamaica, Trinidad and Tobago	Antigua and Bermuda, Chile, Colombia, Grenada, Guyana		Brazil, Costa Rica, Dominican Republic, El Salvador, Guatemala, Mexico, Nicaragua, Panama
Asia (South & East) & Pacific	Australia, Hong Kong, SAR, Malaysia, New Zealand, Philippines, Samoa, Singapore, Sri Lanka, Vanautu	China, Fiji, Maldives, Pacific Islands, Pacific Islands, Papua New Guinea, Thailand, Tonga, Vietnam	Bangladesh, India, Pakistan	Afghanistan, Bhutan, Brunei, Cambodia, China, Japan, Laos, Macau, Mongolia, Nepal, Republic of Korea	

What is surprising from the table, perhaps, is the relatively small number of European countries which have fully completed their national frameworks despite the popularity of the Bologna three cycle framework for the university sector. This might suggest that the university reform agenda is much more powerful than a lifelong learning agenda or sectoral framework agenda.

‘Waves’ of national qualifications frameworks?

So, is it possible at this stage to say that there are identifiable ‘waves’ of national qualifications frameworks (NQFs) development over the last decade?

Analysts would argue that it is possible to isolate features which could be organised into ‘waves’ as in the table below. The first wave happened before the Council of Europe’s Bologna Process started, before the Dublin Descriptors were agreed and before the EU’s European Qualifications Framework emerged. These NQFs were developed for local needs, were incremental and were largely voluntary. The second wave frameworks have more-or-less the same features but were more deliberately reformist and have a definite human capital agenda at the core. The third wave is likely to learn from the others and perhaps be more uniform and technicist with a more labour-market orientation. The fourth wave, when it arrives, is likely to be more quality conscious, even more technicist and more uniform. Unless, of course, there comes the time when local interests resist globalisation!

Features of qualifications frameworks within waves? So, is it reasonable at this stage to compare national qualifications frameworks and to plot their features on a continuum of relative opposites? Using an eight feature matrix, as below, it would be an interesting exercise to plot the first, second and third wave frameworks along the continua. What might emerge are regional patterns, or ideological patterns, or indeed patterns which illustrate a growing role for labour market interests, for instance. It might also be interesting to plot each framework over time to establish if early expectations and promises are fulfilled and if significant changes of ideology occur at any stage. It will also be interesting to watch if the university sector – the original focus of Bologna – remains at the centre of qualifications frameworks or if they become just one element in a wider agenda driven by motives other than the original set.

First wave: <i>Generally pre-Bologna, pre-Dublin Descriptors, pre-EQF</i>	Second wave <i>Generally with Bologna and EQF as backdrop</i>	Third wave <i>Current developments</i>	4th wave?
NQF developed from internal/national perspective To bring order to complex systems and sub-systems Consultative, incremental, cumulative and experimental Voluntary	Learned from 1 st wave Still internally and locally driven International and global aspects considered Reform agenda Becoming a social constructivist model Move to human capital/market model	Internal developments still important More conscious of meta-frameworks More conscious of strengths and weaknesses of meta-framework technologies Construction of NQF as education reform tool More human capital oriented More uniform	

Formation of personal and professional qualities of the teacher is promoted substantially by the academic mobility which can take the various forms: from short-term study placement before training or passing of advanced study placement courses within a year. Selection of students for passing study placement has to be carried out by directing Higher Education Institution according to his progress and level of proficiency of a foreign language. While the host defines studied disciplines and the number of hours necessary for their studying. Students by the following results of the study placement note that occupations are a little similar to forms of work habitual for them as instead of traditional lectures foreign students under the leadership of the teacher actively enter communication process: discuss studied questions, organize interesting discussions, express the opinion and impart personal experience. Our students allocate such positive sides of the organization of educational process as: live communication, benevolent atmosphere, prevalence of practical and creative tasks. At the same time among negative lines they often point to absence of sequence in a statement of a material and practical lack of control of extent of assimilation of the passable material. Together with it for the purpose of acquaintance of foreign trainees with cultural and national property, their fuller immersion on Wednesday and integration into the society accepting higher education institution will organize a number of free cultural excursions, meetings with interesting and known people.

During the study placement in the country of learned language students keep the personal magazine of visit of occupations and make, some kind of, the portfolio where note the course passed by them, allocate the most interesting pedagogical ideas, techniques of teaching of separate subjects, note the progress in foreign language skills, and also write scientific work on the subject chosen by the student.

We believe that data approach to the organization of study placement is the most effective as allows students not only to gain the international experience, but also to get acquainted with culture, traditions, a country life more deeply, to improve knowledge of a foreign language, abilities in use of innovative technologies in training and teaching, to development of such personal qualities as responsibility, communicativeness, mobility, aspiration to self-education, self-improvement, reflections that, certainly, is important for formation of the identity of future teacher.

Thus, the educational policy of the European Union, having the purpose creation of uniform educational space, as well as a uniform labor market, coordinated educational policy of all European countries.

**ПЕДАГОГ КАДРЛАРЫНЫҢ ДАЯРЛЫҚ
САПАСЫН АРТТЫРУ**

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э.К. Абдираимова

Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова

Профессиональная подготовка имеет две составляющие: объективную (знания, умения, навыки) и субъективную (отношения). По мнению Т.И. Чирковой, знания нужны студенту не сами по себе (для сдачи экзаменов и получения диплома), а для решения практических задач двух видов: творческого овладения учебной дисциплиной и «вмонтирования» этих знаний, как составляющего компонента профессиональной компетентности в структуру будущей деятельности, но при этом важно не только то, что ты имеешь, но и то, как ты этим пользуешься. Сущность психологической готовности к профессиональной деятельности в этой связи выражается видоизмененной формулой ... - «важно не только то, что ты имеешь, но и то, как ты этим готов пользоваться». Такое понимание позволяет очертить проблемное поле изучения психологической готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности. В нем можно выделить следующие направления исследований: теоретическое построение структуры психологической готовности, экспериментальное изучение взаимосвязи и взаимозависимости теоретически смоделированных элементов, определение функционального содержания системообразующего элемента профессиональной готовности как интегративного личностного образования и др.

Современное высшее профессиональное образование ищет пути организации такого учебного процесса, который способствовал бы осознанному развитию профессиональных умений, творчества и самостоятельности у будущих специалистов. Развитие таких волевых особенностей человека, как целеустремленность, инициативность, решительность и другие, возможно при условии, если в процессе обучения студенты будут включены в активную деятельность.

Такое включение студентов в учебный процесс требует от преподавателей поиска нового содержания, форм и методов, адекватных требованиям современной действительности. Современный студент, заканчивая вуз, должен не только иметь определенный запас теоретических знаний, умений и навыков, но и быть готовым реализовать свои профессиональные планы в профессиональной перспективе. Однако следует отметить, что в современных учебных планах вузов отсутствуют программы, освоение которых способствовало бы приобретению студентами опыта, позволяющего успешно начать трудовую деятельность.

В соответствии с содержанием структуры мотивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности и оценочной шкалой структуры мотивационной готовности, студенты при соблюдении определенных условий в процессе обучения научаются сознательно и планомерно стремиться к достижению результатов в профессиональной сфере, осознавать факторы, которые препятствуют этому, нести ответственность за результат, быстро принимать решения и т.д.

Теоретическим основанием программы развития готовности студентов к профессиональной деятельности стали принципы, сформулированные в отечественной психологии: принцип единства сознания и деятельности; принципы психологии развития; принципы личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного пространства. Принцип единства сознания и деятельности представлен в наших разработках не на репродуктивную сторону усвоения студентами информационного содержания, а на творческий, самостоятельный поиск путей реконструирования предметного ресурсного содержания.

За психологическую основу разработки обучающей программы могут быть взяты положения Б.Д. Эльконина об актах развития.

Актом развития образовательной деятельности является событие (взаимодействие педагога и студента), которое позволяет перейти на новый уровень развития студентов и позволяет применить знания, полученные ими в практической деятельности.

1. Приобретение знаний и практического опыта студентами зависит не только от инициативного действия преподавателя, принявшего на себя роль проводника, воплощающего идеи обучения, но и самих студентов, посредством творческого акта.

2. Б.Д. Эльконин отмечал, что продуктивным является действие (в данном случае реализация программы), благодаря которому происходит изменение обстоятельств (развитие целеустремленности, профессиональной самооценки, профессиональной идентичности и т.д.) у студентов.

3. Условием возможности действия является чувство собственной активности у студентов. Это проявляется во включении студентов в учебную деятельность и осознание ими продуктов своего действия.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенных исследований подтвердили, что эффективными условиями развития готовности субъекта к профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза является не только понимание и определение целей, задач, условий, методов и средств, направленных на включение студентов в учебный процесс, но и обозначенная нами совокупность внешних и внутренних условий.

Среди внешних условий нами были обозначены следующие:

1. опора на реальный опыт участников (личный, профессиональный, трудовой и т.д.);
2. психолого-педагогическое сопровождение развития психологических характеристик личности;
3. групповая форма работы, позволяющая «проживать совместно с другими» социально-значимые ситуации;
4. создание среды, способствующей личностному раскрытию участников.

Среди внутренних условий развития мотивационной готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности мы выделили:

1. наличие личной активности участника, как показателя его включенности в работу;
2. готовность участника экспериментировать со своим поведением с целью получения и осознания нового опыта;
3. способность осознавать происходящие с ним изменения.

Систематизация и анализ наблюдений за продвижением респондентов

ЭГ по программе «Моя профессия» при соблюдении обозначенных выше внешних и внутренних условий и сопоставление наблюдений с имеющимися в литературе сведениями позволили нам сформулировать некоторые рекомендации по оптимизации развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза и изменение характера учебной деятельности.

Ж. Нюттен указывал на то, что «... психологическое будущее конструируется на репрезентативном уровне когнитивного функционирования. Следовательно, необходимо подчеркнуть, что *уровень реалистичности* перспективы будущего у человека - базовое условие его позитивного влияния на текущее поведение». В этой связи принцип реалистичности и такое условие, как опора на реальный опыт участников (личный, профессиональный, трудовой и т.д.), приоритетны при проектировании программы «Моя профессия».

А.Н. Леонтьев считал, что мотивы «способны определить зону целей. И через отбор из этой зоны осуществляется выбор действия. Таким образом, мотивы выполняют функцию активации, включают механизмы активации. Сами они ничего не активируют, конечно. Активируют они механизмы, побуждающие действие к их реализации».

Для того, чтобы запустить «механизмы активации», в процессе проектирования программы в целом и каждого занятия в отдельности придерживались методологического принципа объективации (осознания). В качестве универсального средства объективации выступает обратная связь, которая должна быть адекватной. Мы вслед за С.И. Макшановым считаем, что существует специфика подачи, восприятия и содержания обратной связи.

Различают позитивную и негативную обратную связь. В подаче негативной обратной связи существуют субъективные (связанные с опасением санкций и ухудшением отношений), социокультурные (выступающие в виде конвенциональных норм), профессиональные и организационные (выступающие в виде профессиональных и организационных стереотипов) ограничения. Ряд причин может сдерживать готовность участников к подаче позитивной обратной связи. Мы считаем, что возможность получить адекватную обратную связь обеспечивает соблюдение условий, выделенных нами для развития мотивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности, а именно: психолого-педагогическое сопровождение развития психологических характеристик личности; создание среды, способствующей личностному раскрытию участников; готовность участника экспериментировать со своим поведенческим репертуаром с целью получения и осознания нового опыта.

В процессе реализации программы, направленной на развитие мотивационной готовности субъекта к профессиональной деятельности, необходимо уделять внимание развитию способности переноса полученного опыта в актуальную учебную и профессиональную среду. Проблема переноса результатов полученного на занятиях опыта считается одной из кардинальных прикладных проблем процесса обучения. На этот факт указывают отечественные и зарубежные авторы (С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева).

Таким образом, для оптимизации процесса развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза необходимо придерживаться следующей модели формирования мотивационной готовности:

- опираться на реальный опыт (личный, профессиональный, трудовой и т.д.) студентов;
- придерживаться при проектировании содержания занятий программы методологического принципа объективации (осознания), где адекватная обратная связь выступает в качестве универсального средства;
- развивать способности переноса опыта, полученного в процессе обучения в актуальную жизненную ситуацию.

Литература

1. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект.- Минск: Изд-во «Университетское», 1985.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности.- Мн.: БГУ, 1976.
3. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб. Питер, 2007.
5. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: Дис. ... д-ра пс.н. - М.,1991. - 289 с.

ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В РАМКАХ СОВРЕМЕННОЙ СИТУАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Б.К. Альмурзаева

АРГУ им. К. Жубанова, г. Актобе

В условиях интеграции страны в мировое сообщество и интенсивной информатизации образования открываются недоступные ранее возможности обучения и развития личности, сопровождающиеся становлением новых образовательных технологий, изменениями в педагогической теории и практике, методах управления качеством обучения. С вхождением нашей страны в европейское образовательное пространство активизировался поиск путей достижения качества образования, создания надежных средств, методов и технологий контроля и оценивания результатов, соотносимых с международными стандартами.

На современном этапе модернизации казахстанского образования приоритетными **направлениями** государственной политики образования становятся:

1. формирование современной системы непрерывного профессионального образования;
2. повышение качества профессионального образования;
3. обеспечение доступности качественного общего образования;
4. повышение инвестиционной привлекательности образовательной сферы.

Среди **факторов**, формирующих нынешнюю ситуацию в образовании, можно выделить наиболее важные.

Во-первых, это расширение содержания образования в условиях научно-технической революции конца XX в., сопровождающейся информатизацией всех уровней образования и повышением доли междисциплинарных аспектов подготовки обучающихся.

Во-вторых, увеличение масштабов массового тестирования (международные обследования, единое национальное тестирование, анкетирование и др.).

В-третьих, разработка государственных общеобразовательных стандартов, актуализирующих проблему массового измерения уровня и качества подготовки по множеству дисциплин при завершении различных образовательных этапов.

В-четвертых, ряд нововведений, осуществляемых на республиканском уровне по модернизации казахстанского образования. К их числу относятся постепенный переход к старшей профильной школе, создание системы государственной аттестации, национального мониторинга, введение ЕНТ.

Школа преобразуется стремительно. Даже молодые родители не в состоянии понять суть происходящих перемен. Союз семьи и школы может стать необходимым ресурсом в модернизации образования, если будет организована региональная система дополнительного педагогического образования родителей, молодежи в преддверии создания семьи. Эти меры должны способствовать формированию уклада жизни, характера взаимоотношений между людьми, при которых воспитание детей становится эффективным. Эта система могла бы способствовать новому видению уже известного, и, казалось бы, очевидного, иного контекста происходящего, активизации процесса самопознания. Поэтому процесс *повышения квалификации преподавателей должен стать непрерывным продолжением образовательной деятельности, развивающим личность.*

Также следует отметить некоторые **принципы** образовательной деятельности в процессе повышения квалификации, выделенные В.Б. Гаргаем:

1. Противоречие между школьными образовательными и реальными учебными достижениями учащихся должно быть источником целей и содержания процесса повышения квалификации учителей.

2. Учителя должны стать активными субъектами планирования, реализации и оценки процесса повышения квалификации.

3. Процесс повышения квалификации учителей должен учитывать потребности школы как системы и быть максимально интегрирован в школьную среду.

4. Процесс повышения квалификации учителей должен строиться на основе совместного решения проблем.

5. ПК учителей должен быть непрерывным, длительным по срокам процессом, сопровождаемым систематической помощью и поддержкой высококвалифицированных специалистов.

6. В процессе повышения квалификации учителей необходимо систематически осуществлять оценку его качества как с точки зрения усвоенных методик преподавания, так и с точки зрения учебных достижений учащихся.

7. ПК должно проводиться на высоком уровне понимания учителями теоретических оснований предъявляемого содержания обучения.

8. ПК учителей должно быть интегративной частью целостной и долгосрочной программы развития образовательной системы.

Своеобразие применения этих принципов связано с тем, что содержательное наполнение процесса повышения квалификации учителей в каждом конкретном случае специфично. Данные принципы позволяют органично связать повышение квалификации и живое течение образовательной деятельности, подчиняя его многообразию социокультурных контактов, специфичных для каждого нашего региона. При этом происходит взаимовлияние роста профессионального совершенства и эволюции образовательной среды. В.Б. Гаргай отмечает: «Ведущей формой организации учебной деятельности учителей должны выступать формы их совместной работы, режим взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом совместной деятельности, каждый учитель берет на себя часть обучающих функций методиста. Это повышает продуктивность обучения, служит для него дополнительным мотивирующим фактором».

Для эффективной организации образовательного процесса необходимы также продуктивные модели повышения квалификации. Эти модели предполагают активную совместную деятельность сотрудников института и слушателей. Например, внедрение в практику понятия «образовательный продукт». Это своеобразный промежуточный механизм, способствующий созданию учебно-методических комплексов. В дальнейшем разработанные по разным направлениям образовательные продукты будут служить основанием для разработки теоретических и нормативных моделей, проектов, программ, перспективных планов, конкретных технологий, критериев эффективности новых видов деятельности, собственных образовательных практик, методических рекомендаций и разработок, профессиональных диагностик, аксиологических «портфелей» педагога, конструирования собственных новых знаний, грантов, банка педагогических идей и т.д.

Научно-исследовательская и консультационная деятельность – одна из ведущих для педагогического коллектива. Основные формы научно-исследовательской работы заключаются в разработке и реализации исследовательских программ и проектов; подготовки учебников, учебных пособий, монографий, научных статей, докладов и других публикаций; редактировании и рецензировании программ исследований; подготовке и участию в научно-практических конференциях; руководстве научно-исследовательской работой; подготовке диссертационного исследования; изучение и обобщение передового педагогического опыта; организации опытно-экспериментальной работы; научном консультировании работников образования.

В данное время актуальными становятся такие **формы работы**, как:

- становление сетевой системы повышения квалификации, а именно, создание сети районных ресурсных центров дистанционного образования на базе общеобразовательных организаций;

- развитие зональной модели повышения квалификации (зональные семинары по подготовке к введению предпрофильного и профильного обучения, адресная подготовка комплексных команд, куда входят не только педагоги, но и представители общественности, и т.п.);

- участие педагогов и методистов в целевых образовательных проектах и программах (смотри-конкурсы, методические недели, постоянно действующие образовательные фестивали и выставки педагогических достижений, презентации и др.);

- работа педагогов-тьюторов;

- увеличение доли «непредметного» образования (психолого-педагогические дисциплины, обучение работе на компьютере, социально-определяющие предметы).

Самообразование - непрекращающийся процесс непрерывного образования, который осуществляется на основе активизации потребностей индивида в освоении знаний и приобретении умений и успешно реализуется при наличии у человека способностей, выражающихся в особом интересе личности к познавательной деятельности и наличии у нее опыта осуществления этой деятельности. В основе такого непрерывного самообразования лежит процесс самообучения, обеспечивающий не только овладение умениями, способами приобретения необходимых знаний, но и формирование самостоятельности как профессионально значимого качества личности.

Вспомним некоторые простые житейские рекомендации, которые даже правилами назвать трудно, тем более – педагогическими, но которые помогают нам вне всякого сомнения (И.П. Подласый).

Избегайте взаимодействия с учениками в раздраженном состоянии.

Извинитесь, когда не правы.

Следующий выбор похож на предыдущий. Своевременно меняй выбор.

Чем больше напряжения, тем чаще отдыхай.

Утомление парализует мышление и действия.

Динамичный способ жизни повышает энергопотенциал.

Живи сегодня и сейчас. Живи в согласии с современностью.

Трудная задача, своевременно предложенная, многих сделала личностями.

Работай на полезные привычки, потом они поработают на тебя.

Знание жизни является истинным знанием.

Интересы человека сконцентрированы вокруг его Я.

Учись у тех, кто преуспевает, учись у профессионалов.

Сегодня обществу нужны инициативные и самостоятельные специалисты, способные постоянно совершенствовать свою личность и деятельность. Современный специалист должен отличаться высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала умений и навыков, освоению новых сфер деятельности.

Литература

1. В.А. Болотов. Система оценки качества. Москва. Логос. 2007 г.
2. М.М. Рубинштейн «Проблема учителя». Москва. 2004 г.
3. Л.И. Лурье. Моделирование региональных образовательных систем. Москва. Гардарика. 2007 г.
4. Ксензова Г.Ю. Психология труда учителя. Москва. 2004 г.
5. И.П. Подласый. Продуктивная педагогика: Книга для учителя. М.: Народное образование, 2003.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

А.В. Анненкова, В.А. Фасхутдинова
КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда

Составной частью профессиональной культуры социального педагога является педагогическая культура, которая характеризуется уровнем усвоения специалистом педагогических знаний, опыта и их реализации в процессе профессиональной деятельности. Формирование у будущего социального педагога педагогической культуры имеет особое значение, так как он в своей профессиональной деятельности будет иметь дело с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, имеющими особые потребности, социально-экономические и социально-психологические проблемы и поэтому особенно нуждающимися в человеческом участии, поддержке и помощи.

К основным системным компонентам и показателям уровня сформированности профессиональной культуры социального педагога можно отнести:

- уровень интеллектуального развития (прежде всего, знания теории и методики социальной работы);
- уровень и организации профессиональной деятельности социальной работы;
- уровень овладения основами профессиональной этики.

Педагогическая культура социального педагога складывается из следующих базовых составляющих:

- педагогического мышления, т.е. способности социального педагога осознанно использовать педагогические знания в процессе профессиональной деятельности, осмысливать педагогические ситуации и способы их решения;
- индивидуального своеобразия педагогического мастерства, т.е. стиля реализации в процессе профессиональной деятельности педагогических технологий, методик, средств и приемов педагогической деятельности на основе педагогической подготовки, полученной в ходе овладения профессией социального педагога;
- педагогического такта, т.е. выполнения требований норм и правил педагогической этики в процессе профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность социального педагога невозможна без педагогических знаний, поскольку многие процессы жизнедеятельности его клиентов (индивидуальных и групповых) прямо или опосредовано зависят от педагогических мер воздействия. Педагогическая теория вооружает социальных педагогов знаниями об особенностях процессов воспитания людей различных социально-демографических групп, различных возрастов и социальных слоев, умениями прогнозировать, проектировать и осуществлять консультационно-воспитательный процесс в различных условиях. Кроме того, в периоды серьезных социальных преобразований в обществе появляются социальные группы и слои, нуждающиеся в социальной поддержке для адаптации к радикально изменившимся условиям жизнедеятельности – безработные, малоимущие, беженцы и др. Применение в социальной работе социально-педагогических процедур предусматривает обучение новым профессиям, востребованным на рынке труда, обучения стратегиям поведения, позволяющим приспособиться к новой ситуации и использовать механизмы рыночных отношений для обеспечения жизнедеятельности, воспитание уверенности клиента в себе, формирование у него правильной самооценки в новых условиях, рационального отношения к изменившимся обстоятельствам. Все это требует от социального педагога знания основ общей и социальной педагогики, а также, в зависимости от своей профессиональной специализации, таких прикладных педагогических дисциплин, как андрогогика - педагогика взрослых, пенитенциарная педагогика - педагогическая работа в исправительных учреждениях, геронгогика - педагогика старости и т.д.

Значимость педагогических знаний в работе социального педагога обусловлена также тем, что решение социальных задач во многом определяется воспитанностью людей, поэтому педагогике принадлежит существенная роль в определении способов, путей и средств развития личности, субъектов и объектов социальной работы. Кроме того, педагогическое содержание присутствует и в таких неотъемлемых составляющих социальной работы, как социальная адаптация и социальная реабилитация. Надо иметь также ввиду, что среди объектов социально-педагогической работы немало таких, в работе с которыми на первый план выступают образовательно-воспитательные, социально-педагогические технологии: социально дезадаптированные дети и подростки, многодетные и неблагополучные семьи и т.д.

Педагогическая культура социального педагога предполагает владение социально-педагогическими технологиями. Применение педагогических технологий в социально-педагогической деятельности оберегает социума от произвольности в педагогическом воздействии на клиента, дает возможность постоянно двигаться к прогнозируемому результату заранее спроектированного процесса воспитательного воздействия.

В практике социально-педагогической работы из многообразных педагогических методов наиболее широко используются методы воспитания и перевоспитания, т.е. способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение клиентов с целью выработки (или восстановления) у них заданных, определенных качеств, необходимых для полноценного социального функционирования.

Для практической социально-педагогической работы с клиентом, группой, общиной важное значение имеют её социально-педагогические аспекты.

Социально-педагогическая работа с клиентом предполагает организацию кратковременных или длительных контактов, доверительного и продуктивного общения. Основное предназначение педагогических методов при этом состоит в том, чтобы клиент (его семья - при ее наличии) поняли, оценили ситуацию, проблему, с которыми он столкнулся, мобилизовал свои ресурсы, активизировал действия по преодолению проблемы.

Социально-педагогическая работа с группой исходит из того, что группа – это такая общность людей, когда они взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждый оказывает влияние на остальных и сам находится под их влиянием. Социальный педагог имеет дело преимущественно с подростково-юношескими группами различной направленности, чаще - асоциальной и антисоциальной. Поэтому его целью является нейтрализация негативного влияния лидера, вожака группы, разобщение группы или переориентация группы на социально полезные цели. Социально-педагогическая деятельность с группами реализуется по следующим направлениям:

- использование потенциала существующих просоциальных групп с целью решения задач педагогизации социальной среды, создания опосредованных условий развития, реабилитации или коррекции конкретной личности; оказание помощи, поддержки просоциальным группам;

- инициирование создания групп социальной направленности, включение данных групп в систему социально-педагогической деятельности микросоциума, общины;

- совместная работа с другими структурами (образования, правопорядка и т.п.) по переориентации асоциальных групп в просоциальные;

- совместная деятельность с родителями, психологом, педагогом по выведению отдельных несовершеннолетних из групп асоциальной направленности, переориентация их установок и поведения.

Специфика социально-педагогической работы социума в общине, объединении связана с существованием в них каких-то общих проблем, осознаваемых

всеми или частью участников, членов этих образований. «Метод работы в общине рассматривается как социально-политическое средство удовлетворения интересов, потребностей, ожиданий граждан. При этом ставится задача, чтобы клиент понимал тесную зависимость и взаимообусловленность личных и общественных проблем. Он должен принимать активное участие в солидарных действиях, направленных на решение ситуаций. Этот метод состоит из выяснения сути и типа проблемы, анализа причин, разработки стратегии, программы, планов, привлечения необходимых ресурсов, выявления и вовлечения лидеров, развития отношений между членами общины для облегчения их усилий» [1].

По степени усвоения и проявления педагогической культуры можно выделить следующие уровни её проявления в деятельности социального педагога:

- высокий уровень развития социально-педагогической культуры характерен для специалиста, склонного к социально-педагогической деятельности, глубоко усвоившего опыт её осуществления в процессе социально-педагогической работы, заинтересованного в педагогическом самосовершенствовании и активно, творчески реализующего этот опыт в повседневной профессиональной деятельности;

- средний уровень характерен для специалиста, имеющего определенный опыт социально-педагогической деятельности и он реализует этот опыт в своей профессиональной деятельности;

- низкий уровень социально-педагогической культуры характерен для социальных педагогов, не осознавших важности педагогики в социально-педагогической работе, относящихся к своей профессиональной деятельности как к ремеслу.

Таким образом, социальный педагог-профессионал должен иметь определенную социально-педагогическую подготовку: знания, умения и навыки в сфере социальной педагогики – необходимый компонент профессиональной компетентности социального педагога. Он должен знать и учитывать педагогические аспекты своей деятельности, уметь использовать педагогические средства для решения социальных проблем клиентов, научиться давать педагогическую оценку процессам, происходящим в сфере его деятельности, предвидеть последствия применения социально-педагогических технологий.

Литература

1. Никитина Л.Е. Технологии социально-педагогической работы: Краткий анализ//Воспитание школьников, 2000, №10. С. 14.

ӘСКЕРІ МЕКТЕПТЕ ОҚИТЫН ЖАСӨСПІМДЕРДІҢ ЗИЯТКЕРЛІК МҮМКІНДІКТЕРІН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Н.Н. Аширбаева

ҚазҰПУ магистратура және докторантура институты, Алматы қаласы

Жоғары динамикалы, жаһандану дәуірінде өмір сүру үрдісін, ойлау мен қарым-қатынасты түбегейлі өзгертетін байланыс құралының қарқынды дамуы, сондай-ақ адамның зияткерлігіне, әлауқаттылығына, оның икемділігіне, жасампаздық іс-әрекетіне қол жеткізетін тәсілдер қоғамның негізгі капиталы бола бастады.

Қазақстан қоғамындағы мұндай жағдайда өзекті мәселелердің бірі — өзгермелі әлеуметтік және экономикалық жағдайда өмір сүруге дайын ғана емес, айналасындағы шынайы өмірге белсенді қатынасын байқатып, оны жақсартуға ықпал ете алатын, бәсекеге қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыру болып табылады.

Осыған байланысты жеке тұлғаға қойылатын мынадай талаптар алдыңғы орынға шығады: креативтілік, белсенділік, әлеуметтілік жауапкершілік, ой-өрісінің кендігі, жоғары кәсіби деңгейлі сауаттылық, танымдық әрекетке қызығушылығының басымдығы.

Қазақстан Республикасы тәуелсіздік алғаннан бастап мемлекетіміздің түпкір-түпкірінде әскер тәрбие элементтері бар әскери мектептер ашыла бастады. Мұндай білім беру мекемелердің басты мақсаты – болашақта еліміздің түрлі әскери әлеуетті күштерінде қызмет етуге даяр мамандарды дайындау.

Қазіргі қоғамның өзекті мәселелеріне, өзгермелі әлеуметтік-экономикалық жағдайда өмір сүре алатын тұлғаны тәрбиелеу жатады және әскери жоғары оқу орындарына түсу үшін жастарды дайындау, еліміздің қарулы күштері мен армиясына зияткерлі бетке ұстар тұлғаны дайындау.

Қазіргі заманғы әскери мектептердің басты мақсаты – өсіп келе жатқан ұрпақты Отан сүй, патриотизм рухында ғана емес, зияткерлі, жұмысқа қабілетті, табысты маман дайындау.

Жастардың зияткерлік мүмкіндіктері мәселені тиімді шешу мүмкіндігімен анықталады. Осыннан мынадай қорытынды жасауға болады: қазіргі кездегі жсөспірім ақылдың ұшқырлығы мен, оның логикалығымен, және ойын қорытындылауға деген ұмтылыс болу керек.

Мұның бәрі біздің ғасырымызда білім алып жатқан жастарымыз өздерінің және қоғам алдындағы жауапкершілігін ғана емес, болашақ ұрпақ алдындағы жауапкершілікті сезіну керек.

Оқытуда әскери элементтері бар білім беру мекемелерінің интернатты типінде оқушыларды психологиялық зерттеу шет елдік авторлар қарастырған. Бұл жұмыстарды негізінен мұндай типтегі білім беру мекемелеріндегі оқыту мен тәрбиелеу үдерісінің ерекшеліктерін сипаттаумен ғана байланысты.

Білім беру дегеніміз – білімді беру ғана емес, сонымен бірге тікелей әлеуметтік және кәсіби-әрекетіне айналдыру. Сондықтан, мамандардың ақыл-ой іс-әрекетіне жоғары талаптар қойылып отыр. Адам іс-әрекетінің түрлі сферасында пайда болған мәселелерді табысты шешу үшін үйлесімді дамыған зияткерлік қажет. Осындай жағдайда зияткерлік іс-әрекетін зерттеудің ғылыми-теориялық және әлеуметтік-практикалық мәнге ие болады.

Психологияда зияткерлікті зерттеу тестология өкілдерінің жұмысынан басталады. Олар зияткерлік мүмкіндіктерді белгілі бір рет бойынша құрастырылған тесттік есептерді шешу қабілеті ретінде өлшеу процедурасы арқылы анықталған. Тестология бағытының негізін салушы Ф.Гальтон (1875) болып табылады. Ол ең алғаш рет адамның зияткерлік мүмкіндіктерінің айырмашылығын көрсетті. Психогеометрия бағытының қалыптасуына А.Бине, Т.Симон (1905), жұмыстары маңызды кезең болып табылады. Олардың ұсынған зияткерлік шкалалары неғұрлым қиын танымдық қызметтерді есте сақтау, білгірлік, түсіну сияқты. Олар ұсынған тестілік батареялар көмегі арқылы әлеуметтік-мәдениет жағдайларына, үлгерім деңгейіне қарамастан ақыл-ой үдерісіндегі жаратылыстық-табиғи фонды өлшеуге тырысты. Бұл тестілер 9-12 жас аралығындағы балаларға арналды. Әр жаста дамудың түрлі кырларын зерттейтін қиындық деңгейі әр түрлі тапсырмалар құрастырылды. Орындалған тапсырмаларға сәйкес баланың ақыл-ой жасы анықталады. Ақыл-ой мен хронологиялық жастың ара қатынасын көрсететін. В.Штерн және Т.Термен (1916) кейін бұл арақатынасты «зияткерлік коэффициенті» деп атай бастады.

Ойлау теориясы контекстіндегі үдеріс ретінде зияткерлікті зерттеу С.Л. Рубинштейн, А.В.Брушлинский, Н.Ф.Талызина сияқты ғалымдармен зерттелген. Бұл ғалымдардың айтуы бойынша, әрбір психикалық іс-әрекеттің механизмі соның ішінде зияткерлік іс-әрекетке дейін емес іс-әрекет үдерісіне ғана қалыптасады.[1,5,6]

Іс-әрекет теориясы шеңберінде зияткерліктің тұлғалық факторларын зерттеу эмоционалды, мотив, мақсат тұжырымдама үдерістері О.К. Тихомировпен зерттелген [7.6.240].

Оқыту контекстінде зияткерлікті А. Менчинская, Г.А. Бериулава т.б. ғалымдар зерттеген. Олардың пікірі бойынша зияткерлік оқытудың нәтижесі ғана емес, сонымен бірге алғышарты.

Бұл теорияларды бір ой байланыстырады. Зияткерлік оқу-тәрбие үдерісінде дамиды.

Іс-әрекет бағыт шеңберінде тұлғаның дамуын зерттеуде А.Н. Леонтьев іс-әрекет құрылымын көрсетеді. Іс-әрекет құрылымында бір-бірімен өзара байланыста болатын бірнеше компонентті ажыратады: мотивациялық, бағдарлы, процессуалды, бағалау. Мотивациялық компонентке іс-әрекетті жүзеге асырудың қажеттіліктері мен мотивтері жатады. Бағдарлы компонент мақсат пен жоспарлауды тұдырымдауды болжайды. Процессуалды компонент мақсатты жүзеге асыратын бағыт. Бағалау компоненті іс-әрекетті жүзеге асырудың рефлексиясын болжайды.

Психологияда іс-әрекеттің түрлі классификациясы бар: іс-әрекет заттылығы, мотиві, іс-әрекетті жүзеге асыратын амалдары бойынша. Т.б. Бұл адам іс-әрекетінің түрлілігімен байланысты. Бір классификация бойынша іс-әрекет сыртқы материалды, практикалық, ішкі психикалық ақыл-ой іс-әрекеті болып бөлінеді. Материалды кеңістікте материалды объектілермен жүзеге асырылатын іс-әрекет сыртқы деп аталады. Психикалық бейнелеуде көрінетін және образдармен жүзеге асырылатын әрекет ішкі деп аталады. Содан келе «зияткерлік іс-әрекет», «ішкі іс-әрекет» синоним болып табылады.

Выготскийдің Л.С. жоғары психикалық функциялардың мәдени-тарихи теориясында жасөспірімдердің зияткерлік қабілеттерін дамыту мәселесі талданған. Ұғымдық ойлау пайда болу кезеңінде барлық элементарлы танымдық қызметтердің түбегейлі қайта құрылым жүреді. Ұғымның құрылу қызметінің синтезі негізінде қабылдау көрнекі ойлаудың бір бөлігіне айналады. Есте сақтау мағыналы, логикалы үдеріске айналады, зейін ерікті сапасын меңгереді [3.5-242]. Эльконин Д.Б. жасөспірімдердің қабылдауы ойланушы айналады. Мұнда талдау элементтері көрінеді және бірте-бірте ол ұйымдасқан бақылау сипатына ие болады, яғни бұл жас бақылаушылық қабілеттің дамуына қолайлы келеді [8].

Жасөспірімдік кезеңде логикалық ес қарқынды дами бастайды. Бұл жас кезеңіндегі балаларды зерттеуде, жасөспірімдердің еске түсіруі яғни ойлауы көрсетіледі. Оның есте сақтау үдерісі ойлауға әкеледі.

Жасөспірімдердің зейіні ерікті бола бастайды. Ол өзін күтілетін нәтиже үшін айтарлықтай ұйын және ол үшін аса қызықты емес жұмысқа зейінін шоғырландыра алады. Осының бәрі жасөспірімдік кезеңде элементарлы танымдық қызметтің дамуы – бұл жай ғана даму емес жаңа сапалы деңгейге өту.

В.Н.Дружинин креативтіліктің дамуының сензитивті кезеңі 11-12 жаста [4.356]. Бұл жаста қиял сапалы жаңа деңгейге өтеді. Жасөспірімдер тікелей берілмеген мүмкіндіктер туралы ойлана бастайды. Сөйтіп өз идеясын талдау қабілеті пайда болып дами бастайды, тікелей ақпараттың шегінен шыға бастайды. [2.320].

В.Н.Дружинин бойынша зияткерлік қабілеттердің дамуы микроортаға және отбасындағы оқыту мен дамытудағы бағдарламаға тәуелді. Оқушылардың зияткерлік қабілеттерінің даму үдерісі ата-аналар мен оқытушылардың бірігіп күш салса тиімді болады. В.Н.Дружинин бойынша мектеп жасында зияткерліктің дамуы оқушылардың ішкі мотивациясына – жоғары жетістіктерге ұмтылуына байланысты [4].

Осыдан келе жасөспірімдік кезең креативтіліктің дамуы үшін қолайлы кезең болып табылады. Жасөспірімдік кезең сөйлеудің дамуы үшін де қолайлы кезең. Егер оқыту үдерісінде сөйлеудің дамуына ерекше назар аударсақ, онда жасөспірімдердің сөйлеуі бай, жоғары дамыған болады.

Әдебиет

1. Брушлинский А.В. Мышление и обобщение. - Самара: Самарский дом печати, 1999. – 124 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. – 320 с.
3. Выготский Л.С. Психология подростка // Собр. соч. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – с. 5-242.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, Ком, 1999. – С. 356.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
6. Талызина П.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека. М.: Изд-во МГУ, 1975. – С. 256.
7. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 2006. – С. 240.
8. Эльконин Б.Д. Развивающее обучение на пути к подростковой школе: М., ИПОП «Эврика», 2004.

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ В ПЕДВУЗАХ

Н.С. Баймулдина, Г.Б. Камалова, С.О. Калмуханбетова
КазНПУ им. Абая, г. Алматы

Процессы информатизации современного общества и тесно связанные с ними процессы информатизации всех форм образовательной деятельности характеризуются процессами совершенствования и массового распространения современных информационных и телекоммуникационных технологий (ИТТ). Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования, в том числе в подготовке магистрантов педагогических специальностей. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИТТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности.

Информационные и телекоммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшими современными устройствами ИТТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией.

Основным средством ИТТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. Основными категориями программных средств являются системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения. К системным программам, в первую очередь, относятся операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействие пользователя персонального компьютера с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы. К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий – технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и т.д.

В подготовке магистрантов в педвузах, как и во всех современных системах образования, широкое распространение получили универсальные офисные прикладные

программы и средства ИТТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.п.

С появлением компьютерных сетей и других, аналогичных им средств ИТТ образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов и т.д.). В самом популярном ресурсе Интернет – всемирной паутине WWW опубликовано порядка двух миллиардов мультимедийных документов.

В сети доступны и другие распространенные средства ИТТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат. Разработаны специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие после установления связи передавать текст, вводимый с клавиатуры, а также звук, изображение и любые файлы. Эти программы позволяют организовать совместную работу удаленных пользователей с программой, запущенной на локальном компьютере.

С появлением новых алгоритмов сжатия данных доступное для передачи по компьютерной сети качество звука существенно повысилось и стало приближаться к качеству звука в обычных телефонных сетях. Как следствие, весьма активно стало развиваться относительно новое средство ИТТ – Интернет-телефония. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио- и видеоконференции.

Для обеспечения эффективного поиска информации в телекоммуникационных сетях существуют автоматизированные поисковые средства, цель которых – собирать данные об информационных ресурсах глобальной компьютерной сети и предоставлять пользователям услугу быстрого поиска. С помощью поисковых систем можно искать документы всемирной паутины, мультимедийные файлы и программное обеспечение, адресную информацию об организациях и людях.

С помощью сетевых средств ИТТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Существует несколько основных классов информационных и телекоммуникационных технологий, значимых с точки зрения систем открытого и дистанционного образования. Одними из таких технологий являются видеозаписи и телевидение. Видео пленки и соответствующие средства ИТТ позволяют огромному числу учащихся прослушивать лекции лучших преподавателей. Видеокассеты с лекциями могут быть использованы как в специальных видеоклассах, так и в домашних условиях. Примечательно, что в американских и европейских курсах обучения основной материал излагается в печатных изданиях и на видеокассетах.

Телевидение, как одна из наиболее распространенных ИТТ, играет очень большую роль в жизни людей: практически в каждой семье есть хотя бы один телевизор. Обучающие телепрограммы широко используются по всему миру и являются ярким примером дистанционного обучения. Благодаря телевидению, появляется возможность транслировать лекции для широкой аудитории в целях повышения общего развития данной аудитории без последующего контроля усвоения знаний, а также возможность впоследствии проверять знания при помощи специальных тестов и экзаменов.

Мощной технологией, позволяющей хранить и передавать основной объем изучаемого материала, являются образовательные электронные издания, как распространяемые в компьютерных сетях, так и записанные на CD-ROM.

Индивидуальная работа с ними дает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют, при соответствующей доработке, приспособить существующие курсы к индивидуальному пользованию, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от традиционной книги, образовательные электронные издания позволяют подавать материал в динамичной графической форме.

Ниже на рис. 1 приведена классификация средств ИТТ, применяемых в подготовке магистрантов педагогических специальностей, по области методического назначения.

Использование ИТТ в обучении позволяет решить следующие дидактические задачи:

- ✓ совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения;
- ✓ повышение продуктивности самоподготовки учащихся;
- ✓ индивидуализация работы самого учителя;
- ✓ ускорение тиражирования и доступа к достижениям педагогической практики;
- ✓ усиление мотивации к обучению;
- ✓ активизация процесса обучения, возможность привлечения учащихся к исследовательской деятельности;
- ✓ обеспечение гибкости процесса обучения.

В дистанционном и кредитном обучении должны соблюдаться нижеследующие принципы.

Процесс обучения строится, в основном, на самостоятельной познавательной деятельности магистранта педагогического вуза.

Этот принцип определяет отношение субъектов процесса обучения и роль преподавателя в учебном процессе.

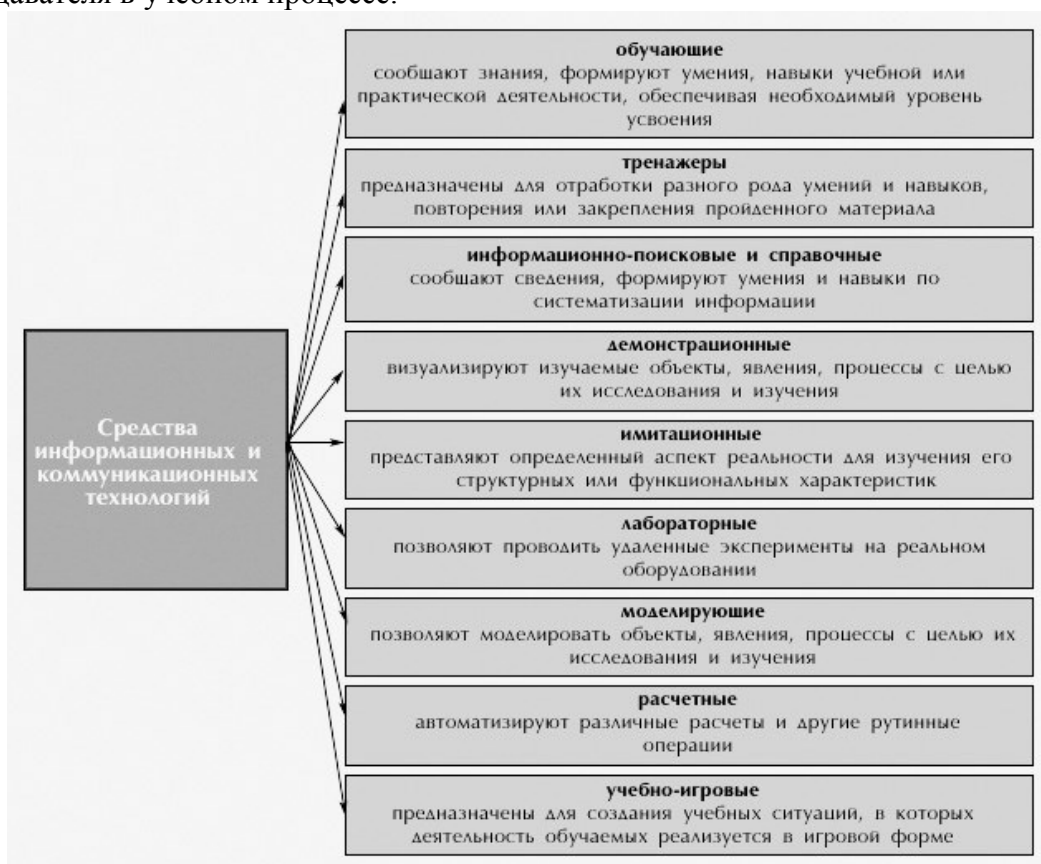


Рис.1. Классификация средств ИТТ по области методического назначения

Компьютер имеет дидактические функции, позволяющие выступать не только посредником между преподавателем и магистрантом, но и брать на себя часть учебного процесса [4]. Обучающие функции компьютера реализуются через компьютерные программы (КОП). Имея различное назначение (теоретический материал, тренажеры, контролирующие программы), эти обучающие программы обладают одним важным общим свойством, как интерактивность. Именно это свойство программы помогает воспроизвести эффект общения преподавателя с магистрантами. Разработка КОП – достаточно сложная процедура, но главным элементом в ней является участие преподавателя. Это позволяет передать компьютерной программе педагогическую индивидуальность преподавателя, то есть то, что в традиционной педагогике является основой педагогической школы.

Руководство учебным процессом включает в себя консультирование магистрантов на всех этапах учебной программы и контроль качества знаний. При этом функция интерпретатора знаний, которая в традиционной дисциплинарной модели обучения принадлежит преподавателю, переходит в данной (информационной) модели к самому магистранту [5].

В дистанционном обучении вовсе не отменяется непосредственное общение преподавателя и магистранта. Насколько оно должно быть интенсивным, зависит от многих факторов, но оно должно быть.

Организация общения преподавателя и магистранта возможно посредством сетевых технологий (почтовых технологий, видео и звуковых конференций). Компенсирует недостаток обучения среди этих технологий, наиболее эффективной и максимально приближенной к очной, видеоконференция, но здесь главным препятствием являются педагогические факторы.

Организация общения преподавателя и магистрантов возможна через тьюториал как система поддержки и сопровождения учебного процесса посредством тьюторов – преподавателей – консультантов.

Познавательная деятельность магистранта должна носить активный характер.

Этот принцип определяет уровень мотивации магистранта к получению знаний. Активный характер дистанционного обучения тесно связан с принципом самообразования, которое невозможно без активного участия магистранта в учебном процессе. Активное участие определяется, прежде всего, внутренней мотивацией, выраженной как желание учиться [6].

Таким образом, дистанционное обучение информатике в вузе, а также алгоритмы организации такого обучения и соответствующей переподготовки преподавателей свидетельствуют о существенной роли, которую играют электронные ресурсы в становлении и развитии подобных систем подготовки специалистов. В условиях обязательной проверки качества используемых электронных ресурсов (в соответствии с ранее описанными требованиями и технологиями проверки) дистанционное обучение информатике в вузе, обладая рядом упомянутых выше преимуществ, может оказаться достаточно эффективным.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение Материалы IV Международной конференции по дистанционному образованию.
2. Ахметов Б.С., Яворский В.В. Автоматизированная аттестация и анализ деятельности профессорско-преподавательского состава университета // Вестник Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, 2005. – №4. – С. 47-50.
3. Гриншкун В.В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. - М.:МГПУ, 2004. - 514 с.

4. Ситник А.П. Развитие профессиональной культуры учителей в курсовой период последипломного образования. – М., 1996. – 57 с.
5. Слостенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы//Советская педагогика. - 1973. - №5. - С. 72-80.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

ОПЫТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

*А.М. Баймуханова, С.С. Нурланова, А.С. Мусраунова
КарГУ имени Е.А. Букетова, г. Караганда*

Профессиональная адаптация в социальной сфере является одной из наиболее значимых составляющих социальной адаптации. Вместе с этим, она представляет собой процесс вхождения личности в профессию, процесс привыкания к профессиональным условиям и требованиям, к структуре и содержанию профессиональной деятельности, к определенной профессиональной группе. Профессиональная адаптация может считаться успешной лишь в том случае, если человеком были усвоены не только определенные профессиональные нормы, но также получены возможности для самореализации, творчества и саморазвития. Профессиональная адаптация выступает важным составным элементом в системе подготовки кадров социальной сферы, является регулятором связи между системой образования и практической деятельностью. Профессиональная адаптация является достаточно продолжительным процессом, являющимся результатом целенаправленной деятельности средней школы, вуза и производственных коллективов, в которых работают молодые специалисты по окончании университета или института. Следовательно, можно выделить три взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа профессиональной адаптации:

Довузовский. Это этап профессиональной ориентации, на котором происходит знакомство с миром профессий, определение сферы будущей профессиональной деятельности, выявление мотивации, склонностей, личностных качеств, предпосылок к избираемой профессии.

Вузовский. Это этап профессиональной подготовки, на котором осуществляется формирование и корректировка профессиональной ориентации, развитие профессиональных умений и навыков, качеств личности, востребованных профессией, становление и развитие профессионального самосознания и т.д.

Послевузовский. Это этап трудовой деятельности, на котором молодой специалист приспособляется к условиям деятельности, коллективу, новому социальному статусу, т.е. происходит профессиональное и личностное вхождение в трудовую деятельность, реализация личностного и профессионального потенциала специалиста [1].

Ежегодное анкетирование первокурсников даёт следующие результаты. Из 200 студентов, участвовавших в анкетировании в разные годы, 52% ответили, что выбрали специальность потому, что считают ее модной и перспективной, 31% анкетированных привлекает возможность общаться с новыми людьми, 3% отметили, что им нравится работать в офисе, 7% ответили, что специальность и вуз им выбрали родители, 6% указали, что им все равно, какой вуз и какая специальность, лишь бы был диплом, 1% затруднились сформулировать ответ на этот вопрос. Опросы показали, что большая часть студентов-первокурсников имеет смутное представление о своей будущей профессии. С этой проблемой знакомы многие вузы России и стран СНГ. Проводимые

там ежегодные опросы студентов-первокурсников показывают, что лишь третья часть респондентов отмечает тот факт, что мотивом их выбора явилось понимание будущей деятельности как очень интересной и творческой работы. В этой связи особенно актуальным является качественно иной подход к курсу «Введение в специальность», который практикуется во многих вузах, т.к. имеющегося количества лекционных часов, скорее всего, явно недостаточно для нормальной профессиональной адаптации как студентов, так и выпускников.

Не менее важным этапом профессиональной адаптации является практика студентов непосредственно на предприятии. На этом этапе приходится сталкиваться с рядом сложностей, таких, как:

- недостаточное время для приобретения реального опыта работы (от 2 до 8 недель);
- неудачное время для организации практик, когда курирующие педагоги находятся в законном отпуске и руководят процессом лишь формально;
- отсутствие заинтересованности у работников в организации на своей базе практики студентов;
- отсутствие у студентов-практикантов достаточных умений и навыков для безболезненного начала работы на предприятии, преобладание теоретических знаний;
- отсутствие тесной связи между теоретическими курсами и программами практик [2].

Решаемые лишь частично, эти проблемы углубляются на послевузовском этапе профессиональной адаптации, приводя к низкому уровню профессиональной мотивации и оттоку выпускников в другие сферы деятельности. В сложившейся ситуации возникает потребность в усилении практико-ориентированной подготовки специалистов. Хорошей площадкой для этого могли бы стать специальные учебно-производственные комплексы, в которых отрабатывались бы основные умения и навыки под руководством представителей предприятий и преподавателей.

Работодатели хотят видеть у себя грамотных, исполнительных, энергичных выпускников учебных заведений с опытом работы, который необходимо наработать за годы учебы в вузе, не навредив процессу обучения. Руководители предприятий часто недовольны уровнем подготовки кадров, обвиняя во всем учебные заведения и всячески уклоняясь от совместной работы по подготовке кадров. Однако взаимопонимание может быть достигнуто лишь в совместной деятельности вуза и работодателей. Причем, участие работодателей в подготовке кадров возможно на всех его уровнях, начиная с уровня профориентации и продолжая на уровне усвоения теоретических знаний, на уровне закрепления этих знаний на практике, решения проблем трудоустройства, а также послепрофессионального образования выпускников. В связи с этим представляется интересным опыт Литвы. Там создали сеть фирм практического обучения, в которую вошли компании, занимающиеся отработкой навыков и умений практикантов по доброй воле. Однако найти такие предприятия достаточно сложно, в связи с чем вузам необходимо отработать систему поощрений таких предприятий. Иногда вузы предлагают пройти практику в другом городе, но практики на выезде предполагают дополнительные финансовые затраты, а также более тщательный контроль. Проблема контроля практики стоит достаточно остро. Формально у каждого практиканта есть 2 руководителя практики - от вуза и от предприятия, но реально чаще всего нет, ни одного руководителя. Связано это с тем, что руководители от предприятия чаще всего очень занятые люди, а руководители от вуза вообще находятся в отпуске. Соответственно, контроль отсутствует, а, следовательно, и судить о качестве практики можно лишь условно, опираясь на формальные бумажные отчеты. Очень важно, итоги практик обобщить не только в отчетах, но и использовать полностью или частично в курсовых и дипломных проектах и работах. Если студентам удастся собрать хороший статистический материал и

представить проект, который можно воплотить в жизнь, то такой проект становится интересен будущим работодателям. И, наконец, еще одна форма взаимодействия работодателя с вузом – это День карьеры. Именно здесь происходит последняя встреча работодателя со студентами перед тем, как они приходят на предприятие уже в другом качестве [2].

Зарубежный опыт профессиональной адаптации будущих специалистов социальной сферы свидетельствует об активных реформационно-интеграционных преобразованиях, которым способствует и государство, и бизнес. Например, поддержка интеграции бизнеса и профессионального образования в Нидерландах обеспечивается функционированием патронируемых правительством 22-х национальных организаций профессионального образования, являющихся независимыми структурами. Последние формируются из представителей промышленности, бизнеса, профсоюзов, системы профобразования и отвечают за решение таких задач, как:

- мониторинг изменений на рынке труда;
- формирование требований к содержанию профессионального образования;
- содействие компаниям в определении перспективных потребностей в профессиональной подготовке кадров;
- разработка долгосрочных планов и программ профессионального обучения;
- обновление системы национальных стандартов профессионального образования;
- разработка мер по повышению профессионального образования.

Активная роль в налаживании партнерских отношений в сфере профессионального образования принадлежит Конфедерации профсоюзов страны, объединяющей как занятое население, так и безработных. Инструментом воздействия на работодателей служат коллективные договоры, в которых предусматривается:

- вовлечение необходимого числа работников в систему профессионального образования;
- обеспечение должного правового статуса обучаемых;
- улучшение материального положения инструкторов профессионального образования;
- помощь людям с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной подготовке и занятости.

Модели профессиональной адаптации, используемые в США, включают взаимодействие как личности и среды, так и психические процессы, протекающие при этом в личности. Профессиональная адаптация студентов рассматривается в рамках экологической модели (У. Бронфенбреннер), культуры ровесников (А. Астин, Т. Паскарелла и другие), теории кампуса как «лягушачьего пруда» (Д. Дэвис), релятивистского подхода (У. Перри), с позиций конфликта поколений (С. Кинг) и т. д.

Таким образом, анализ традиций и тенденций развития социальной деятельности студентов в России и за рубежом позволил выявить то, что подготовка специалистов в области социальной работы является одной из насущных задач. Поэтому необходимым и приоритетным условием в адаптации специалистов, впоследствии работающих в социальной сфере, является социальный заказ.

Социальный заказ определяет цель: развитие адаптации студентов вузов к профессиональной деятельности. Цель мы конкретизировали следующими задачами: формирование профессиональной направленности; формирование профессиональной компетентности; формирование рефлексивных способностей.

Адаптация выпускников на предприятиях является важной составляющей качества специалиста. Профессиональная адаптация зависит от общего культурного уровня, от уровня и качества полученного образования, от умения применить знания на практике. В настоящее время при найме на работу за основу берут такие обязательные характеристики, как пол, возраст, опыт работы, владение ПК, знание иностранных

языков и т.д. Эти характеристики очень важны, однако они не являются стопроцентной гарантией того, что специалист останется на предприятии надолго. Работа специалиста социальной работы предполагает обязательное наличие таких качеств как компетентность, уверенность в себе, коммуникабельность, развитый социальный интеллект и т.п. Деятельность человека, обладающего подобными качествами, возможна, но она будет либо неудовлетворительной, либо стрессогенной. Решать проблемы такого несоответствия предполагается методом социально-психологического тренинга, являющегося эффективным способом формирования качеств, составляющих конкурентоспособность молодого специалиста. Многие выпускники не выдерживают период адаптации и уходят в другие сферы деятельности. Причем, уходят чаще всего не худшие, а лучшие ученики. Это связано, прежде всего, с низким уровнем заработной платы молодых специалистов, которое, конечно же, приводит к разочарованию, поиску более высокооплачиваемой работы, оттоку кадров в другие регионы или сферы деятельности. Для того, чтобы период адаптации проходил менее болезненно, молодым специалистам необходима поддержка, которую могут лучше всего оказать бывшие однокурсники и педагоги. Не случайно, многие вузы сейчас на своей базе создают ассоциации выпускников. Очень важно на базе этой организации правильно организовать систему дополнительного образования, чтобы выпускники могли повысить свой уровень квалификации, причем собственные выпускники должны иметь более льготные условия при оплате дополнительного обучения. Это будет дополнительным привлекательным фактором для поступающих в учебное заведение, т.к. прежде всего вуз должен помогать своим студентам и выпускникам безболезненно адаптироваться на производстве, привлекая к этой деятельности предприятия на всех этапах подготовки кадров [3].

Таким образом, при всех различиях во взглядах на сущность и критерии адаптации исследователи сходятся на том, что для успешной адаптации необходимо создать специалисту достаточно комфортные условия на рабочем месте, необходимо исследовать его психологические качества, уровень подготовки, уровень притязаний и соответствие уровня притязаний его потенциалу. То есть необходимо создавать механизмы адаптации и механизмы подготовки сотрудников к работе в реальных коллективах с их проблемами и традициями.

Литература

1. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: Монография. – Воронеж: «Научная книга», 2010. – 260 с.
2. Егоршин А.П. Управление персоналом: Учебник для вузов: 3-е издание. - Н.-Новгород: НИМБ, 2001 г.- 720 с.
3. Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Известия ПГПУ. 2008. №6 (10). - С. 226-231.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

С.Ф. Баюканская

ЗКГУ им. М. Утемисова, г. Уральск

Ведущей целью образования в Республике Казахстан на современном этапе является формирование целостной структуры профессиональной деятельности. Реформирование современной системы профессионального образования неотделимо от модернизации подходов к формированию его содержания и его практической реализации. В сегодняшних условиях претерпевает существенный кризис знаниевая

парадигма образования, уступающая приоритетное место компетентностному подходу как одному из важных концептуальных положений обновления содержания образования. В рамках традиционной модели обучение носит репродуктивный характер, поскольку содержание обучения передается в готовом виде и подлежит воспроизводящему усвоению [2]. От учителя требуется хорошо знать свой предмет и владеть техникой организации учебных занятий. Педагог, работающий по инновационной технологии, занимает в учебном процессе лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, другими людьми.

В настоящее время профессионально-педагогическое формирование учителя рассматривается через понятие профессионально-педагогическая и психологическая компетентность. Психологическая компетентность учителя должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности, педагогического мастерства [5].

Многие авторы определяют психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, которая включает:

- совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя;
- умение видеть за поведением ребенка состояние его души; способность ориентироваться, оценивать психологические ситуации в отношениях с ребенком или группой детей и избирать рациональные способы общения;
- умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику учащегося для его гармоничного развития [1].

В исследованиях Г.И. Метельского и Н.В. Кузьминой психологическая компетентность рассматривается как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями.

Значительный интерес представляет исследование Н.В. Андроновой. На основе анализа многочисленных источников автор формирует принципиальную позицию, заключающуюся в следующих утверждениях.

1. Психологическая компетентность необходима специалистам сферы «Человек - Человек».
2. Психологическая компетентность всегда опосредована содержанием деятельности специалиста.
3. Психологическая компетентность является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма.
4. Психологическая компетентность - это своеобразный личностный инструментальный специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

По мнению М.Б. Калашниковой и О.В. Хомяковой, психологическая компетентность учителя должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности, под которой понимается интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуры, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалистом к эффективному осуществлению профессионально-педагогической деятельности [3].

А.Д. Алферов определяет психологическую компетентность как составную часть профессиональной подготовки учителя, которая включает:

- совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя;
- умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных процессов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологические ситуации в отношениях с ребенком или группой детей и избирать рациональные способы общения;
- умение педагогически грамотно в течение долгого времени воздействовать на психику учащегося для его гармоничного развития [1].

Психологическая компетентность проявляется в:

- а) умениях диагностировать и использовать диагностический материал, проектировать и направлять индивидуальное развитие ребенка;
- б) способности оказывать психолого-педагогическую помощь ученику в сложные периоды его жизни;
- в) владении навыками педагогического общения;
- г) потребности в профессиональном и личностном саморазвитии [3].

Одним из показателей психологической компетентности педагога является эмоциональная культура. Эмоциональная культура является динамическим образованием личности, характеризующим эмоциональную направленность стиля профессионального поведения и проявляющимся во владении механизмами управления собственным эмоциональным состоянием и эмоциональным откликом учащихся, в стремлении к совершенствованию своего эмоционального опыта.

Культура проявления эмоций и чувств человека позволяет судить не только о его воспитанности, но и об умении общаться с другим человеком. Педагогическая деятельность насыщена разными напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Многие педагоги отмечают, что после пережитого эмоционального напряжения их самочувствие ухудшается, снижается работоспособность, повышается утомляемость, ухудшается настроение. Для снятия эмоционального напряжения в профессиональной деятельности педагога важное значение имеет систематическая работа с психологами по повышению эмоциональной культуры педагога. Педагогу очень важно уметь анализировать свои чувства, эмоции и настроение аудитории, контролировать их и уметь использовать оптимальные технологии обучения, неразрушающие личность учащегося [4].

Важнейшими компонентами психологической компетентности являются следующие:

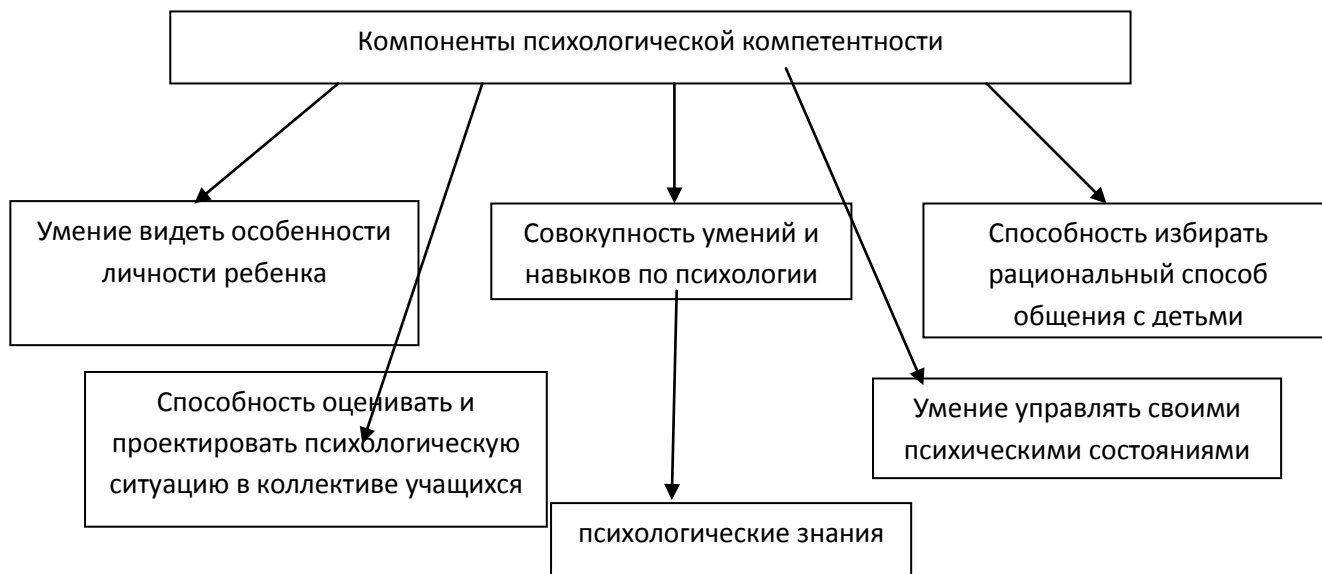


Рис. 1 . Компоненты психологической компетентности

Согласно исследованию, проведенному Калашниковой и Хомяковой среди 30 учителей школ, было выявлено, что многие учителя самой большой проблемой считают недостаток психологических знаний в связи с малым количеством часов по психологии в университетах [3].

Для развития эмоциональной устойчивости педагога можно проводить обучение приемам релаксации, специальным физическим и дыхательным упражнениям, самоконтролю эмоционального состояния, нахождению и снятию «мышечных зажимов» и т.п.

Целенаправленное использование комплексной системы специфических и неспецифических способов подготовки способствует развитию эмоциональной устойчивости педагогов.

Одним из составляющих компонентов является также конфликтологическая компетентность. Конфликтологическая компетентность является результатом специального целенаправленного обучения и является частью профессиональной подготовки. Она формируется как теоретически, через традиционный лекционный курс конфликтологии или психологии конфликта, так и практически, через различные активные формы: тренинги, практикумы, игры.

Поведение с таким уровнем компетентности осознанно, рационально, стратегически выстроено, кроме того человек, обладающий конфликтологической компетентностью способен управлять не только своими, но и чужими конфликтами.

В целях развития психологической компетентности педагогов считаем необходимым:

1. Систематически проводить методические семинары, круглые столы, мастер-классы с целью информирования, повышения психологических знаний.
2. Организовать активное взаимодействие психолога и педагога.
3. Проводить тренинги развития коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, конфликтоустойчивости, личностного роста.

Реализация развивающих принципов в совместной практической деятельности психолога и учителей направлена на повышение уровня самосознания последних и развитие всех компонентов (характеристик) их психологической компетентности [3]. Взаимодействие психолога с педагогами выступает условием развития их психологической компетентности. Таким образом, организация этого взаимодействия является одной из основных задач психологической службы при гуманизации образовательного процесса. Повышение психологической компетентности педагогов будет способствовать повышению качества образования в современных условиях жизни.

Литература

1. А.Д. Алферов. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя //Вопросы психологии. 1999. №4.
2. А. Калыбекова, К. Ажибеков Формирование профессиональной компетенции будущего учителя в вузе.//Высшая школа Казахстана. 2009 № 1.
3. М.Б. Калашникова и О.В. Хомякова. Психологическая компетентность педагога как основа гуманизации образовательного процесса. //Психология обучения. 2008. №7.
4. А.Б. Мукашева. Эмоциональная культура преподавателя как показатель профессиональной компетентности //Вестник. КАЗНУ. 2008 №4.
5. Н.В. Яковлева. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе. Ярославль. 1994.

ЧЕЛОВЕК КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.И. Белов

*Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры,
г. Москва, Россия*

В.В. Сергеева

Инновационный Евразийский университет, г. Павлодар

Одним из определяющих факторов становления современного гражданского общества является процесс принятия общечеловеческих и возрождения национальных ценностей страны. Однако, практика показывает, что большинство молодых людей безразличны к таким явлениям, как гражданский долг, патриотизм, ответственность, общественная деятельность. Знания ими не рассматриваются как жизненная ценность.

Следует отметить, что в современном обществе также наблюдается значительное снижение внимания граждан к ценностям культуры. При этом ученые указывают на низкий уровень культуры у наиболее образованной части населения [1].

Успешно решить эту проблему возможно через актуализацию усилий педагогического сообщества и выбор новых средств в сфере образования к духовному единению и взаимопониманию молодых людей, преодолению несовместимости конфронтации, формированию мировоззрения, патриотического сознания, что является движущей силой, определяющей движение истории. В связи с этим Г. Г. Ерденова, И.М. Ильичева и др. видят основной задачей высшей школы фокусировку внимания на формировании **человека культуры**, специалиста с определенными жизненными ценностями и идеалами, с верно расставленными патриотическими приоритетами и нравственными устоями [2, 3 и др.].

В рамках данной задачи мы понимаем патриотизм не только в качестве чувственного феномена, но и как формообразующее начало становления будущего специалиста в условиях глобализации общества.

Теоретически сегодня сохраняются две возможности: окончательное внедрение в концептуальный оборот идеи патриотизма во имя утверждения идеи любви и служения Отечеству и поиск иного понимания культуры патриотизма и особенностей ее присвоения человеком, которое отвечало бы гармонизации отношений в системе «личность - социальная группа - общество - государство» [4, с. 3].

Более предпочтительной нам представляется вторая возможность и ее реализация как потребность педагогики, имеющей дело с реальностью духовно развивающейся личности. Отсюда вытекает необходимость противопоставления процессам формирования патриотизма у будущих специалистов процесса присвоения ими патриотической культуры. В этом случае культура патриотизма перестает быть внешней средой, к которой должен адаптироваться молодой человек, и превращается в естественное состояние духа [4, с. 5]

Ведущей траекторией становления патриотической культуры является воспитательно-образовательная среда вуза, способствующая универсализации его возможностей на основе обретенного опыта. Еще В.Ф. Гегель усматривал в образовании решающее условие становления личности, заданное «устройством той среды, с которой он непосредственно соприкасается». Он считал, что творческое усилие образования и окружающей среды будет направлено на приобщение человека к ценностям и обобщение в индивидуальном сознании культуры [5].

Мы разводим понятия патриотизм и патриотическая культура и определяем **патриотизм специалиста** как внутреннее содержание его личности, способной качественно выполнять профессиональный долг.

А **патриотическая культура** понимается нами как высокий уровень патриотического сознания и патриотического отношения человека к действительности на основе системы научных знаний.

Патриотическая культура личности означает не только знание и понимание сущности патриотизма, но и суждения о нем как о социальной ценности и, главное, – активную работу на благо страны. Другими словами, патриотическая культура специалиста – это его патриотическое сознание в действии. Она включает преобразование человеком своих личностных качеств и профессиональных способностей на основе патриотического опыта.

Сегодня ясно, что для формирования специалиста-патриота современного Казахстана необходим новый подход к системе подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, где будет учтено сочетание новейших достижений мирового и отечественного опыта [6]. В вузах необходима целенаправленная работа по удовлетворению и развитию национально-культурных потребностей, направленная на возрождение национальных и духовных ориентиров, нравственных и культурных ценностей, ее учет в профессиональной подготовке студентов.

Воспитательно-образовательный процесс в вузе рассматривается многими учеными как процесс введения личности студента в контекст общечеловеческой культуры, обретение ею способности жить в условиях гармоничного единства с окружающей действительностью на основе высших ценностей [7, 8, 9 и др.].

Также отмечается увеличение значимости функции культурного наследия, культурологической направленности развития студента, сохранение целостной культурно-духовной ментальности [10]. Однако мало кто рассматривает формирование профессионально-значимых качеств студентов в ракурсе патриотической культуры.

Мы поднимаем эту проблему в связи с тем, что на современном этапе будущее человеческого общества и государства в целом зависит не столько от материальных благ, сколько от процесса созидания людей, от потребности человека реализовать те или иные качества в позитивных целях.

В ракурсе этого вопроса культурно-творческая миссия вуза выдвигается на первый план и предполагает создание условий для свободного и культурного развития каждого студента. Культурный уровень значительной части студентов недостаточно сформирован, что требует «пропитывания студентов культурой, вовлечение их в культурный процесс и, прежде всего, пробуждение в них потребности реализации сформированных качеств и культурных ценностей в профессиональной деятельности», считает Б.С. Гершунский [11, с. 330]. В нашем случае потребности реализации патриотических качеств достигаются при условии существования определенной «культурной обстановки в высшей школе» [12, с. 37]. Мы имеем в виду создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы воспитания и обучения в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры, и определяем УВП вуза с позиции формирования патриотической культуры как **«патриотически-ориентированный воспитательно-образовательный процесс»**, рассматриваемый нами как среда, где при реализации определенных условий происходит становление человека культуры, специалиста-патриота, который имеет активную жизненную позицию, повышенную ответственность за профессиональную деятельность на благо страны.

С целью формирования данной среды мы предлагаем заняться не внедрением методик, позволяющих сформировать патриотизм как качество, т.к. оно уже имеется у студентов, а пойти по новому направлению – по пути формирования патриотической культуры, что позволит патриотизм из качества перевести в убеждения и сделать его кредо жизнедеятельности молодых специалистов.

В настоящее время идет многосторонний интенсивный поиск основополагающих подходов к новой стратегии воспитания. В нем принимают участие не

только педагоги, но и психологи, социологи, философы и юристы. В законодательстве произошло обновление многих правовых норм образования, что нашло отражение в признании многообразия систем и участников воспитательно-образовательного процесса. Наметилась тенденция создания разнообразных концепций воспитания подрастающего поколения, в которых выделены ценности активной социокультурной жизни, личного и национального достоинства, общекультурной и профессиональной компетентности, ответственности перед собой и другими. Формируются новые культурные основания – плюрализм и вариативность воспитательной практики, демократизация отношений субъектов воспитательно-образовательного процесса, ответственность государства за воспитание детей и молодежи. Воплощать в жизнь вышеназванные данности предстоит сегодняшним студентам, завтрашним специалистам.

Очевидно, что в этих условиях нужно срочно решать острейшие теоретические и практические проблемы воспитания патриотизма молодежи, в том числе и студенчества, как основы консолидации общества и укрепления государства. Мы считаем, чтобы помочь молодым людям занять гражданскую позицию в современном мире, в первую очередь нужно уделить как можно больше внимания становлению ПК студентов

Обзор литературы, наблюдаемые жизненные факты, статистические и социальные данные, результаты нашего исследования подтверждают необходимость, укрепления системы патриотического воспитания в вузах путем формирования патриотической культуры будущих специалистов как особого рода культуры, способной воздействовать и корректировать их поведение.

Исходя из этого и взяв за основу процесс всестороннего развития личности, который представлен единством воспитания и образования, высшая школа должна реализовывать три цели:

- вооружать студентов знаниями, навыками в области общетеоретических, специальных и общественных наук;
- воспитывать у студентов интерес к избранной профессии, развивать склонности и способности к успешной трудовой деятельности;
- формировать патриотически - активную деятельностную личность, общественного организатора, патриота своей Родины.

Обобщая высказанную точку зрения, стоит заметить, что патриотическая культура, являясь результатом целенаправленного процесса патриотического воспитания в условиях специально организованной системы высшей школы, на основе формирования у студентов патриотического сознания, патриотического отношения к действительности, на основе духовно-нравственных ценностей и гражданственности, обеспечит социально-активную деятельностную позицию будущих специалистов современного Казахстана..

Литература

1. Абдакимов А. История Казахстана. С древнейших времен до наших дней: учебное пособие / А.Абдакимов, Д. Шаймуханов. – Алматы, 2002. – 235 с.
2. Ерденова Г.Б. Современные требования к профессиональной подготовке педагогических кадров // Білім. Образование. - 2008.- №1(38), с. 70-74.
3. Ильичева И.М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней) / И.М. Ильичева. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 208 с.
4. Выршиков А. Н. Военно-патриотическое воспитание: теория и практика / А.Н. Выршиков. – М.: Мысль, 1990. – 150 с.
5. Гегель. Энциклопедия философских наук / Гегель; отв. ред. Е.П. Ситковский. - Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.

6. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы // приказ №1459 от 11 октября 2004. Образование в РК: Сборник законодательных актов. Т.1/ под ред. М.М. Кузембаева – Астана, 2008. – С. 271-298.

7. Айтхожина, Г.Р. Воспитание казахстанского патриотизма, национального согласия в системе профессионального образования // Воспитание школьника. – 2004. №1, С. 2

8. Альмухамбетов Б.А. Эстетическое воспитание учащихся 4–7 классов средствами национального изобразительного искусства: автор. дисс. ... канд пед. наук:13.00.01 – Алматы, 1990. – 31с.

9. Андреев Г. А. Обучение и воспитание в вузе не делимы / Г.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2000. - № 3. – С. 38.

10. Белоконев Г.П., Федосеенко А.В. Педагогическая культура в высшей школе: учебное пособие /Г.П. Белоконев, А.В. Федосеенко. – Ростов н/Д: Рост. гос. строит. ун-т. – 2005. – 60 с.

11. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 432 с.

12. Курганский С.И. Актуальность патриотического воспитания студенческой молодежи на современном этапе // Материалы межвуз. н-пр. конф. «Патриотизм как концент формирования человека и мира», Белград: Изд-во БелГУ, 2005, С. 50-51.

СЕНІМ ТЕЛЕФОНЫ ҚЫЗМЕТІНДЕГІ ҚАЖЕТТІ КӘСІБИ ЖӘНЕ ТҰЛҒАЛЫҚ САПАЛАР

Н.А. Бисембаева

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты, Павлодар қ.

Сенім телефоны – дағдарыс күйіндегі адамдарға дәстүрлі емес психологиялық көмек көрсетудің бір түрі болып табылады.

Адам өмірдегі кездесетін қиындықтармен бөлісуге, ақыл кеңес алуға, өздеріне көмекті көрсетуге дайын және пейілі бар мамандандырылған психологтің кеңесін керек етеді. Бұл жағдайда әрбір адам кез келген мәселесін (отбасындағы кикілжіңдер, адамдармен тіл табыспау, нашакорлық, ішімдік, еңбекқорлықты жоғалту және т.б.) шешуде - сенім телефоны арқылы мамандандырылған кеңес ала алады.

Осыған орай отандық және шетелдік психологтер мамандандырылған психологтің сенім телефоны қызметінде кеңес беруде, қажетті кәсіби және тұлғалық сапалардың бірнеше ерекшеліктерін көрсетті.

Мәселен, Р.В. Овчарова кеңес беруші–психологтің тұлғалық және іс-әрекеттік талаптарын қарастыруда Р. Кэттелдің сауалдамасын қолдана отырып, психолог тұлғасына тән келесі мінездемелерді ұсынады:

- Психолог еркін ойлайтын, аналитик, жоғары ақыл-ой қабілетін игерген тұлға.
- Психолог социабилді, сондықтан адамдармен жұмыс істегенді ұнатады. Ол қарым-қатынаста сыпайы, адамгершілігі мол, адамдардың аты-жөндерін жақсы есте сақтай алатын, белсенді топтарды жеңіл ұйымдастыра алатын, адамдарға кең пейілді, тіл тапқыш адам.

- Ол батыл, тәжірибелі сұрақтарды тез шешеді, адамдарды өзіне бағындыра алатын, қуатты, күшті, ар-ұятты, жауапкершілік пен борыш сезімі бар, адал және бірлескен жұмысты ұнатады.

- Психолог стреске тұрақты, жағдайды шынайы таразылайтын, байсалды, шыдамды, эмоционалды табанды.

Кеңес беруші психологке тән кәсіби қажетті тұлғалық ерекшеліктері бойынша көптеген жүйеленген жұмыстар бар. Мәселен, М.В.Молокановтың адамдармен жұмыс

істейтін мамандықтың базалық факторы «басқаға деген қызығушылық», «доминанттылық» және «каузалдықты» көрсетеді.

«Басқаға деген қызығушылық» факторы клиент үшін «сыртқы», объективті симптом, ұстаным, норма немесе өзінің күйін және өзін субъективті қабылдау, өзінің «Мен – концепциясы», қарым-қатынас клиенттің «ішкі сипаты» негізде құрылатын дәрежеде анықталады. «Доминанттылық» факторы маманның әсер ету мақсатын таңдау мен жетістікке жету тәсілдерін жауапкершілікпен анықтаумен сипатталады. «Каузалдық» фактор клиентпен өзара әрекеттестік тәсілдерін және типтерін, мақсатын анықтауда, маманның кәсіби және аңғарылған таңдау жасауымен бағаланады.

Г.С. Абрамова мамандандырылған психологтың келесі сапалық ерекшеліктерін көрсетеді:

- ◆ «Болашақ сезіміне ие, өзінің өміріндегі мәселелерге әртүрлі тұрғыдан қарауға рефлексия қажетті дәрежесі бар тұлға ретінде қарастыруға» қабілетті, яғни жоғары адамгершілік дәрежесіне ие болу керек.

- ◆ Клиенттің әрекетін пайымдаудан қашқақтауға және жағдайдың кең көлемде (вербалды және вербалды емес) көптеген әсер ету іскерлігі болуы тиіс.

- ◆ Психолог өзінің жұмысында көптеген тұжырымдамаларды түсінуге және қолдануға талпынуы керек.

- ◆ Практик психолог «мәдени жемісті», яғни өзінің мәдениет моделі мен сөйлеу, көптеген ойларды жүйелеуге қабілетті болуы.

- ◆ Мамандандырылған психолог мамандық деңгейін және өзінің мүмкіндіктерін шынайы бағалауға, өз шектеулігін түсініп, қабылдап және әріптестерімен бірлесе қызмет етуге дайын, «өзінің кәсіби қызметінің мазмұнына әрдайым рефлексивтенетін» болуы керек.

- ◆ Психолог реакциясы әсер етудегі және керсінше - жұмыс кезінде тұлғаарлық әсерді ескеру қажет. Психолог «клиенттің мүмкіндіктері мен тілектерін, ойын, сезімдерін және өзінің мүмкіндіктері мен ойын, сезімін бекітуге және әсер етуге көңіл бөледі».

- ◆ Психологке клиенттің абыройын сыйлау аксиома болып табылады.

Г.С. Абрамова кеңес беруші мамандандырылған психологтің позициясы Мен-концепциясының мазмұнына емес, кәсіби рефлексияға негізделуі керек деп тұжырымдайды.

Н.А. Аминов кеңес беруші психологтың мамандандырылу жағдайы коммуникативтік іскерлік, яғни психологиялық қызмет процесі мен нәтижесіне, объектіге деген интегралдық сезім, басқа адамдардың мінез-құлықтарына әсер етуші күш деп біледі.

Адамдардың қабілеттіліктері мен жеке даралықтарын зерттеуде психофизиологиялық тұрғыдан қарау аймағында, коммуникативтік қабілеттілік және табиғи типологиялық алғышарттары, орталық жүйке жүйесінің әлсіздігі мен лабилділігі, оның бейімделу қасиеттері анықталды.

Н.Н. Обозов келесі сапаларға назар аударады:

- ◆ Клиентке тактикалық қатынас, қасындағы адамдардың эмоционалдық күйіне сезімталдықпен қарауы;

- ◆ Икемділік, яғни тұғырдан тез шығуға, бір тақырыптан екінші бір тақырыпқа еркін, жеңіл ауыса алу қабілеттілігі;

- ◆ Эмоционалдық шыдамдылық пен ұстамдылық - өзінің мінез-құлқы мен өзіндік бағалауында субъективтік ауытқудан және невроздықтан алшақ болу қабілеттілігі. Клиенттің ашулы жауабына мүмкіндігінше сабырлы болу, басқаның алаңдаушылығын төмендету іскерлігі;

- ◆ Жалпы мәдени мінез-құлықты тірек болу, яғни мәдени мұра бейнелері туралы білімдерді қолдану;

◆ Өзінің мінез-құлық бағыт жолын аяғына дейін құруға және ұстауға ептілік, яғни қандай болмасын клиентпен талқыланатын сұрақтар объективтік аймақтан шығуда немесе бір тақырыптан екінші бір тақырыпқа көшуде, алғашқы мәселеге қайта оралуға уақытылы қайта кірісудегі ептілігі;

◆ Дау-даудамада адамдардың мінез-құлықтарының өзгеру мүмкіндіктерін білу.

Р. Кочюнастың ойы бойынша кеңес беруші – психолог келесі ерекше белгілеріге ие болу керек:

◆ Адамдарға деген терең қызығушылық, бұның негізі шыдамдылық пен қарым – қатынас болып табылады;

◆ Басқа адамдардың мінез – құлықтары мен бағдарларына сезімталдықпен қарау, әр түрлі адамдармен икемділікті теңдестіру;

◆ Эмоционалдық тұрақтылық және объективтілік, яғни басқа адамдарды қабылдау және олардың құқықтарын құрметтеу қабілеттілігі.

Кеңес берушілік психологияда аса маңызды батыстық парадигмаға лайық, Р. Качюнос келесі ерекше белгілерді ұсынады:

- түп нұсқалық;
- өзінің тәжірибесіне ашық болу;
- дамыған сана-сезім;
- бірдейлік және тұлғалық күш;
- тұлғалық жауапкершілікті қабылдау;
- жеке адам аралық тереңдігіне ұмтылуының арақатынасы;
- реалдық мақсаттың қойылуы.

«Кәсіби сапа – тұлға қасиеттері, белгілі бір іс-әрекетке деген өзекті немесе потенциалды қабілеттіліктерінің жиынтығы болып табылады, ал олардың әлсіз болуы әрі қарай кәсіби іс-әрекетті анықтау тиімділігін төмендетіп, кәсіби оқу кезінде тұрақты кәте әрекетке әкеледі».

Практик психологтің дәстүрлі емес сенім телефоны қызметімен айналысуда келесі міндеттерді шешеді:

- анонимдік, квалификациялық, жедел және тегін көмек көрсету;
- азаматтардың әлеуметтік мәртебесіне және тұру орындарына тәуелсіз телефон жүйесі арқылы психологиялық көмекті дер кезде және қол жетерлікпен қамтамасыз ету;
- кеңес пен көмек сұрағандарға сенімді қарым-қатынас арқылы көмек көрсету;
- дағдарыс күйіндегі адамдарға көмек көрсету;
- өзекті қақтығыс күйзелісіндегі көмек;
- балаларға, жеткіншектерге және олардың ата-аналарына тұлғаның әлеуметтік дамуының мәселелері бойынша психологиялық кеңес жүргізу;
- зиянды әдеттерді жеңу, стрессті шешу, эмоциялық жарақаттардан құтылу.

Сондықтан, сенім телефон қызметімен айналысуда болашақ практик психолог маманы өз бойында қажетті барлық кәсіби және тұлғалық сапаларды дамытуы керек.

Әдебиет

1. Абрамова Г.С. Практическая психология - М: Академический Проект, 2002.
2. Лотова И.П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников соц.служб. – М., 1999
3. Меновщиков В.Ю. Введение в психологическое консультирование. – М.: Смысл, 1998
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования – М: Академический проект, 2000
5. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: уч.пособ.для студентов вузов и практич.работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2000

6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учебное пособие для студ. психол. фак. университетов – М: Академия, 2003
7. Юдина Е.В. Соотношение личностных качеств практического психолога и эффективности диагностической деятельности: Дис...к.п.н. – М., 2001

ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҚТАРЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

Ж. Бөжиг, А.Н. Иманбетов, А. Альхан
Е.А. Бөкетов ат. ҚарМУ, Қарағанды қ.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті – ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтармен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау;... оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді акпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» делінген[1].

Қазіргі мектеп жағдайындағы білім берудің ұлттық моделіне оқыту мен тәрбие берудің соңғы әдіс-тәсілдерін, инновациялық технологияны игерген, педагогикалық жұмыста қалыптасқан, қабілетті және нақты тәжірибелік іс-әрекет үстінде өзіндік даңғыл жолын салуға икемді, шығармашылық педагогикалық зерттеуші болуды талап етеді. Қазіргі заман ағымына байланысты оқушылардың білімге қызығуын арттыру үшін мұғалімдерге жаңа талаптар қойылуда. Сол себепті оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, мектеп тәжірибесіне енгізілуде. Жан-жақты ізденістің нәтижесінде білім беру саласында жаңа педагогикалық технологиялардың саны да, сапасы да өсіп келеді. Технология – белгілі бір істегі адамның әдісі, шеберлігі. Осы шеберлік арқылы мұғалімнің өз сабағын оқушыға жоғары сатыда жеткізуіне мүмкіндік береді. Мұғалім үнемі шығармашылықпен, ізденіспен жұмыс жасап отырса жаңашылдыққа жақын болғаны. Өзгелердің үлгісін өз ісінде пайдалана білсе, оған өзіндік қолтаңбасын қосып отырса – оқушы тәрбиелеу мен білім берудегі жетістігі сол болмақ. Қазіргі педагогикалық әдебиеттерден 50-ден астам оқыту технологиялары қолданысқа енгізілгені белгілі болып отыр [2].

Қазақстан өз тәуелсіздігін алып, жаңаша құрылымы бар демократиялық қоғам құруға кіріскеніне біршама уақыт өтті. Еліміздің болашағын жасайтын жастар білімімен қатар шығармашылық қасиеті жоғары, өзіндік көзқарасы бар, елге тұлға болатын азаматтар болуы керек.

Жаңа технологияның басты мақсаттарының бірі баланы оқыта отырып, оның еркіндігін, белсенділігін қалыптастыру, өз бетінше шешім қабылдауға дағдыландыру. Педагогикалық технология – педагогикалық іскерліктердің жетістігіне жеткізетін ғылыми жобалау жән нақты өндіру. Сонымен педагогикалық процесс белгілі жүйе қағидаларінде құрылатын болғандықтан, педагогикалық технология сыртқы және ішкі болып бөлінеді. Осы үдерістерді жалғастырмалы орындау оларға объективті қарым – қатынастарында және педагогтың тұлғасын толық көрсететін жинағы ретінде қалыптастырылады. Педагогикалық технологияны оны жақсы меңгеру дегеніміздің өзі – шеберлік.

Оқыту технологиясы оқыту мазмұнын жүзеге асыру жолындағы алға қойған мақсатқа жетудің тиімділігін қамтамасыз ететін оқытудың әдіс, құрал және түрлерінің жүйесі болып табылады. Педагогикалық технологияны үш аспектіде қаралады: ғылыми, процессуалды –сипаттамалы, процессуалды –әрекеттік. Осындағы жолмен педагогикалық технология оқытудың рационалды жолдарын зерттеуші ғылыми ретінде, қағидалар мен зерттеуші қызметін атқарады.

Баланы қызықтыра тәрбиелеп басқару оқушының білімге, ғылымға деген құлшынысын күшейтеді, өркендеуіне өте қажет шығармашылық қасиеттерін ашады. Білімнің сапалы болуы тікелей мұғалімге, оның білім дәрежесі мен іздену шеберлігіне байланысты.

Педагогикалық технология дегеніміз – оқытушының өзін –өзі ұстай білуі, байқағыштығы, алғырлығы, сөзге шешендігі. Педагогикалық технология ақпаратты өңдеу, сақтау, беру әдістері мен құралдарының табыстарына байланысты дамудың барлық мүмкіндіктеріне ие бола алатын әлеуметтік технологияның маңызды компоненті болып табылады. Сонымен технология деп белгіленген мақсатты тиімді орындау үшін материалды түрлендіру процестері мен әдістерінің жиынтығы, кешеді бірлігін айтуға болады.

Педагогикалық технологияда алғаш рет анықтама берген ғалымдардың бірі – орыс ғалымы В.П.Беспалько. Ол «педагогикалық технологияны практикада іске асатын нақты педагогикалық жүйе, жоба» деп көрсеткен [3].

Б.Т.Лихачев «Педагогикалық технологияны оқу үрдісіне белгілі бір мақсат көздей отырып әсер ететін педагогикалық нәтижеге жетелейтін бірліктердің жүйесі» ретінде көрсетеді, оның үнемі өзгеріп отыратындығын айтады [4].

Қазақстандағы Ж.А. Қараевтың [5], Ә.Жүнісбектің [6] және тағы басқа ғалымдардың оқыту технологиялары белсенді түрде қолданылуда.

Бастауыш саты – оқушының интелектілік дамуының іргетасы, оқу әрекетінің қалыптасуының қуатты кезеңі. Бала мектеп жасына жеткенімен, олардың есте сақтау қаблеті әлсіз, қабылдауы тұрақсыз бытыраңқы келеді.

Не нәрсені болса да білуге құмар, қолымен ұстап көзбен көргенді ұнатады. Сондықтан да сабақта көрнекіліктерді, ойын элементтерін қордаланып оқыту процесін қызықты ұйымдастыру қажет. Бастауыш сыныпта қолданылатын технологиялар: «Ойын арқылы оқыту технологиясы» [7].

«Модульдік оқыту технологиясы», «Сын тұрғысынан оқыту технологиясы», «Білім беруді ізгілендіру технологиясы» «Дамыта оқыту технологиясы».

Ойын арқылы оқыту технологиясы. Дидактикалық, тәрбиелік, дамытушылық, әлеуметтендірушілік мақсатқа жету. Ойындық іс-әрекеттің психологиялық механизмі жеке бастық өзіндік талап талғамдарына сүйенеді. Баланың бойындағы білімдік, танымдық, шығармашылық қасиеттерін аша түсуді көздейді.

Модульдік оқыту технологиясы. Оқытудың тұтас технологиясын жобалау, алға қойған мақсатқа жетуді көздейтін педагогикалық үрдіс түзу, мұғалімге нәтижені талдап, түсіндіріп бере алатындай жүйені таңдау және құру. Оқушылармен жүргізілетін қиындықтың алдын алу және түзету жұмысының жүйесін жасау. Бұл технологияның тағы бір ерекшелігі дарынды балалармен тұрақты және жүйелі жұмыс істеу мүмкіндігі болып табылады [8].

Сын тұрғысынан ойлау технологиясы.

«Оқу мен жазу арқылы сын тұрғысынан ойлауды дамыту» (СТО) бағдарламасы қазіргі таңда білімді, білгенін өмірге пайдалана алатын шәкірт тәрбиелеуде алатын орны ерекше [9].

Сын тұрғысынан ойлауды дамыту бағдарламасы – әлемнің түпкір- түпкірінен жыйылған білім берушілердің бірлескен еңбегі, ал бағдарламаның негізі Ж.Пиаже, Л.С.Выготский теорияларын басшылыққа алады.

Деңгейлеп саралап оқыту технологиясы дамыта оқыту идеясын жүзеге асыруға, елестету мен есте сақтауын, белсенділігін дамытып, білім сапасының артуына көмектеседі.

Деңгейлік тапсырмалардың ауқымы өте кең. Оқулықтағы жаттығулар өтілген ережелер бойынша қайталау, пысықтау бекіту жұмыстарына арналған тілдік, грамматикалық жұмыстар жүйесі. Деңгейлік тапсырмалар құрамына мәтіндер, тренингтер жүйесі қамтылады. Бұлар оқытудың деңгейіне сәйкес оқушыны саралап

оқытуға ыңғайлы, әрі оқу бағдарламасы бойынша оқушының жас ерекшелігі мен білім деңгейіне сай құрылады.

Дамыта оқыту технологиясы. Дамыта оқытуда баланың ізденушілік – зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру басты назарда ұсталады. Ол үшін бала өзінің осы кезеңге дейінгі тәсілдерінің жаңа мәселені шешуге жеткіліксіз екенін сезініп, содан барып оның білімін алуға деген ынтасы артып, білім алуға әрекеттенеді.

Жоғары оқу оқу орындарында мамандар даярлауда білім деңгейін көтеру үшін оқу үрдісіне инновациялық педагогикалық технологияны кеңіне енгізіп, барлық ұйымдастырушылық, білімділік, дамытушылық сапасын көтерудің тең жолдарын, әдіс-тәсілдерін қалыптастыру қажет.

Қорта келгенде оқу-тәрбие үрдісінде жаңа педагогикалық технологияларды пайдалану сөзсіз білім сапасының артуына алып келеді. Сондықтан жаңа технологияны әрбір ұстаздың пайдалануы – өмір талабы.

Әрі мұғалім ізденісі білім кепілі. Демек жаңа технологиямен қаруланған мұғалім ғана, өркениетті ел болашағын тәрбиелей алады.

Жаңа технологияны білім беру саласында тиімді пайдалану оқушылардың өзіндік жұмысының сапасын арттыруға көмектеседі. Тәуелсіз Қазақстанның келешегі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақ – ұлттың ұлт болып қалуының кепілі.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңы. Астана, Ақорда, 2007 жылғы шілденің 27-сі. № 319-III ҚРЗ
2. Абылайхан С.М. Қазіргі педагогикалық технологиялар. Лекциялар жинағы. – Қарағанды: Арко баспасы, 2008. -136б.
3. Беспалько В.П. Педагогика технологиясы. - М.:1998.-365с.
4. Іргебаева Ә.И. Оқыту технологиясы ұғымы, мәні, сипаттамасы // білім берудегі менеджмент №2, 61-65б. 2000ж.
5. Г.Кертаев. Оқытудың кейбір әдістері. –Алматы: ҚазМҚПУ, 1991. -234б.
6. Б.Р.Айтмамбетова. Жаңашыл педагогтер идеялары мен тәжірибелері. – Алматы: Білім баспасы, 1991.-124б.
7. Сарбасова Қ.А., Еңсебаева Н.Қ. Ойын технологияларының мүмкіндіктері «Қазіргі кезеңдегі педагогикалық және психологиялық ғылымның өзекті мәселелері Аймақ ғыл.-тәжір. Конф. Материалдары. - Қарағанды: ҚарМУ баспасы, 2004. – С. 45-47
8. Жанпейсова М.М. Модульная технология обучения как средство развития ученика. – Алматы, изд-во Санат, 2001. – С. 154.
9. Мирсейітова С. Сын тұрғысынан ойлау технологиясы. –Алматы: -Мектеп, 1998. -231б.

ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПЦИЙ ФИЛОСОФИИ НАУКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ НАУЧНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.Б. Боталова

Павлодарский государственный педагогический институт, г. Павлодар

В настоящее время наука становится наиболее значимой и существенной составной частью окружающей нас реальности. Она является одной из определяющих особенностей жизнедеятельности современного общества. Решение социальных, культурных, антропологических и других проблем невозможно, не принимая во внимание развитие научной мысли.

Ни одна из философских концепций XX века не могла обойти феномена науки, не рассмотрев ее роль в обществе и необходимость формирования отношения к научной деятельности.

В многообразии концепций философии науки наиболее влиятельными являются концепция критического рационализма К. Поппера, концепция научно-исследовательских программ И. Лакатоса, концепция исторической динамики науки Т. Куна, «анархистская эпистемология» П. Фейерабенда, концепция Дж. Холтона, концепция М. Полани, эволюционная концепция С. Тулмина, концепция фазовых переходов Э. Эзера.

Имя К. Поппера часто связывается с таким философским течением, как «фаллибилизм» (от английского fallible - подверженный ошибкам) [1]. Основанием для этого явился выдвинутый Поппером «принцип фальсифицируемости» систем [2]. Фальсифицируемость универсальных высказываний определяется как их способность формулироваться в виде утверждений о несуществовании. «Не верифицируемость, а фальсифицируемость системы следует рассматривать в качестве критерия демаркации. Это означает, что мы не должны требовать возможности выделить некоторую научную систему раз и навсегда в положительном смысле, но обязаны потребовать, чтобы она имела такую логическую форму, которая позволяла бы посредством эмпирических проверок выделить ее в отрицательном смысле: эмпирическая система должна допускать опровержение путем опыта», - утверждал ученый [2].

Прогресс науки, согласно К. Попперу, состоит в последовательности сменяющих друг друга теорий посредством их опровержения и выдвижения новых проблем. Модель развития научного знания К. Поппер изображает следующим образом: исходная проблема – ее предположительное решение – гипотеза – устранение ошибок путем критики и экспериментальных проверок – новая проблема. Другими словами, наука, согласно Попперу, развивается благодаря выдвижению смелых предположений и их последующей беспощадной критики путем нахождения контрпримеров.

При всех тех модификациях, которым подвергалась на протяжении полувека концепция этого философа, неизменной в ней оставалась идея о том, что потребность, возможность и необходимость критики и постоянного пересмотра своих положений становятся основными и определяющими признаками науки, существом научной рациональности. Каждая теория уязвима для критики, в противном случае она не может рассматриваться в качестве научной. Если теория противоречит фактам, она должна быть отвергнута. Можно спорить о том, отбрасывается ли в реальной науке опровергнутая опытом теория или гипотеза немедленно или же этот процесс происходит сложнее, но для К. Поппера несомненно одно - если ученый, поставленный перед фактом крушения своей теории (например, в случае «решающего эксперимента», заставляющего отвергнуть одну из конкурирующих гипотез), тем не менее остается ее приверженцем, то он поступает нерационально и нарушает правила «научной игры».

Таким образом, смена научных теорий, следовательно, и отношений к ним, процесс не только обычный, но и существенно необходимый. Вся история научного познания и состоит, согласно К. Попперу, из выдвижения смелых предположений и их опровержений и может быть представлена как история «перманентных революций» [3].

Онтологическим основанием модели служит его концепция «третьего мира», которая становится частью общей теории объективности научного знания. В своей работе «Объективное знание» автор выдвигает тезис о том, что можно различить три слоя реальности (три мира): «во-первых, мир физических объектов или физических состояний; во-вторых, мир состояний сознания, мыслительных (ментальных) состояний и, возможно, диспозиций к действию, в-третьих, мир объективного содержания мышления, прежде всего содержания научных идей, поэтических мыслей и

произведений искусства» [2]. Порождение новых идей, гипотез, теорий является результатом взаимодействия всех миров.

Таким образом, оставаясь рациональным, поведение ученых не может быть иным, кроме немедленного согласия с рационально оправданной заменой теоретических построений. В «открытом обществе» ученых немислима какая-либо иная, кроме интеллектуальной, борьба, соперничают идеи, но не люди, единственный и определяющий интерес которых состоит в бескорыстном служении науке. Однако, как отмечает В.С. Степин, в описаниях процесса роста знания Поппер формулировал методологические требования, которые не всегда согласовывались с реальной историей науки. Так, например, обнаружение эмпирических фактов, противоречащих выводам теории, является ее фальсификацией, а фальсифицированная теория должна быть отброшена. Но, как показывает история науки, в этом случае теория не отбрасывается, особенно если является фундаментальной [4]. Устойчивость фундаментальных теорий по отношению к отдельным фактам-фальсификаторам была учтена в концепции исследовательских программ И. Лакатосом.

Философ полагает, что развитие науки представляет собой соперничество исследовательских программ, то есть концептуальных систем, которые включают в себя комплексы взаимодействующих и развивающихся теорий, организованных вокруг определенных фундаментальных проблем, идей, составляющих «твердое ядро» научно-исследовательской программы.

Рациональное поведение исследователя включает в себе целый ряд стратегий, общий смысл которых - идти вперед, не обращая внимания на отдельные неудачи, если это движение обещает новые успехи.

«Отрицательная эвристика запрещает использовать *modus tollens*, когда речь идет об утверждениях, включенных в «твердое ядро». Вместо этого мы должны напрягать нашу изобретательность, чтобы прояснить, развивать уже имеющиеся или выдвигать новые «вспомогательные гипотезы», которые образуют «защитный пояс» вокруг этого ядра, *modus tollens* своим острием направляется именно на эти гипотезы. «Защитный пояс» должен выдержать главный удар со стороны проверок; защищая, таким образом, окостеневшее ядро, он должен приспособливаться, переделываться или даже полностью заменяться, если этого требуют интересы обороны», - констатирует И. Лакатос [5]. Значит, и отношение к нему исследователей по мере необходимости также должно изменяться.

К. Поппер рассматривает только борьбу между теориями, И. Лакатос же учитывает не только борьбу опровержимых и конкурирующих теорий, составляющих «защитный пояс», но и борьбу между исследовательскими программами. Поэтому развитие науки И. Лакатос представляет не как чередование отдельных научных теорий, а как «историю рождения, жизни и гибели исследовательских программ» [5].

Однако и методология исследовательских программ И. Лакатоса не может объяснить, почему происходит смена программ. И. Лакатос признает, что объяснения логики и методологии здесь бессильны, но он верит, что логически можно «соизмерить» содержание программ, сравнивать их между собой и поэтому можно дать ученому вполне рациональный ориентир для того, чтобы выбрать - отказываться или нет от одной исследовательской программы в пользу другой. По мнению И. Лакатоса, смена и падение устоявшихся взглядов должны объясняться не «психологией толпы», как считает Т. Кун. Для описания того, как соизмерить или сравнить две конкурирующие программы, И. Лакатос вводит представление о сдвиге проблем.

«Исследовательская программа считается прогрессирующей тогда, когда ее теоретический рост предвосхищает ее эмпирический рост, то есть когда она с некоторым успехом может предсказывать новые факты («прогрессивный сдвиг проблемы»). Программа регрессирует, если ее теоретический рост отстает от ее эмпирического роста, то есть когда она дает только запоздалые объяснения либо

случайных открытий, либо фактов, предвосхищаемых и открываемых конкурирующей программой («регрессивный сдвиг проблемы»). Если исследовательская программа прогрессивно объясняет больше, нежели конкурирующая, то она «вытесняет» ее и эта конкурирующая программа может быть устранена (или, если угодно, «отложена»)» [5].

И. Лакатос считает, что, безусловно, следует сохранять «твердое ядро» научно-исследовательской программы, пока происходит «прогрессивный сдвиг» проблем. Но даже в случае «регрессивного сдвига» не следует торопиться с отказом от программы, так как существует возможность найти внутренние источники развития для стагнирующей программы, благодаря которым она начнет неожиданно развиваться, иногда опережая ту программу, которая до недавних пор одерживала над нею верх. «Нет ничего такого, что можно было бы назвать решающими экспериментами, по крайней мере, если понимать под ними такие эксперименты, которые способны немедленно опрокидывать исследовательскую программу. Сгоряча ученый может утверждать, что его эксперимент разгромил программу... Но если ученый из «побежденного» лагеря несколько лет спустя предлагает научное объяснение якобы «решающего эксперимента» в рамках якобы разгромленной программы (или в соответствии с ней), почетный титул может быть снят и «решающий эксперимент» может превратиться из поражения программы в ее новую победу» [5].

Таким образом, из вышеизложенного следует, что в науке почти никогда не бывает периодов безраздельного господства какой-либо одной «программы», а сосуществуют и соперничают различные программы, теории и идеи. Одни из них на некоторое время становятся доминирующими, другие - оттесняются, третьи - перерабатываются и реконструируются.

Философ Т. Кун считает, что развитие науки представляет собой процесс поочередной смены двух периодов – «нормальной науки» и «научных революций». Причем последние гораздо более редки в истории развития науки по сравнению с первыми. Социально-психологический характер концепции исторической динамики науки Т. Куна определяется его пониманием научного сообщества, члены которого разделяют определенную парадигму, приверженность к которой обуславливается положением его в данной социальной организации науки, принципами, воспринятыми при его обучении и становлении как ученого, симпатиями, эстетическими мотивами и вкусами. Именно эти факторы, по мнению Т. Куна, и становятся основой научного сообщества.

Центральное место в концепции Т.Куна занимает понятие парадигмы – система фундаментальных знаний и образцов деятельности, получивших признание научного сообщества.

Именно парадигма, согласно Т.Куну, объединяет ученых в сообщество и ориентирует их на постановку и решение конкретных исследовательских задач. Цель нормальной науки заключается в решении таких задач, в открытии новых фактов и порождении теоретических знаний, углубляющие и конкретизирующие парадигму.

Смена парадигмы означает научную революцию. Она вводит новую парадигму и по-новому организует научное сообщество. Часть ученых продолжает отстаивать старую парадигму, но многие, изменяя свое отношение к ней, объединяются вокруг новой парадигмы. В случае если новая парадигма обеспечивает успех открытий, накопление новых фактов и создание новых теоретических моделей, объясняющих данные факты, то она завоевывает большее количество сторонников. В итоге и научное сообщество, пережив революцию, вновь вступает в период развития, который Т.Кун называет нормальной наукой.

Парадигма, по Т. Куну, или «дисциплинарная матрица», как он ее предложил называть в дальнейшем, включает в свой состав четыре типа компонентов: «символические обобщения» (выражения, которые используются членами научной группы без сомнений и разногласий, которые, могут быть облечены в логическую

форму), «образцы» (способы решения конкретных задач), «метафизические части парадигм», «ценностные установки науки».

Главное в парадигме, подчеркивал Т.Кун, - это образцы исследовательской деятельности, ориентируясь на которые ученый решает конкретные задачи. Через образцы он усваивает способы деятельности. Задавая определенное видение мира, парадигма определяет допустимые задачи и не имеющие смысла, ориентируя ученого на выбор средств и методов решения допустимых задач.

Все эти компоненты парадигмы воспринимаются членами научного сообщества в процессе их обучения, роль которого в формировании научного сообщества подчеркивается Куном, и становятся основой их деятельности в периоды “нормальной науки”. В период “нормальной науки” ученые имеют дело с накоплением фактов, которые Кун делит на три типа:

- 1) факты, которые способствуют выяснению сути вещей. Исследования в этом случае состоят в уточнении фактов и распознании их в более широком кругу ситуаций;
- 2) факты, которые хотя и не представляют большого интереса сами по себе, но могут непосредственно сопоставляться с предсказаниями парадигмальной теории;
- 3) эмпирическая работа, которая предпринимается для разработки парадигмальной теории.

Однако научная деятельность в целом этим не исчерпывается. Развитие “нормальной науки” в рамках принятой парадигмы длится до тех пор, пока существующая парадигма не утрачивает способности решать научные проблемы. На одном из этапов развития “нормальной науки” непременно возникает несоответствие наблюдений и предсказаний парадигмы, возникают аномалии. Когда таких аномалий накапливается достаточно много, прекращается нормальное течение науки и наступает состояние кризиса, которое разрешается научной революцией, приводящей к смене парадигмы.

Т. Кун считает, что выбор теории на роль новой парадигмы не является логической проблемой: «Ни с помощью логики, ни с помощью теории вероятности невозможно переубедить тех, кто отказывается войти в круг. Логические посылки и ценности, общие для двух лагерей при спорах о парадигмах, недостаточно широки для этого. Как в политических революциях, так и в выборе парадигмы нет инстанции более высокой, чем согласие соответствующего сообщества» [6]. На роль парадигмы научное сообщество выбирает ту теорию, которая, как представляется, обеспечивает «нормальное» функционирование науки. Смена основополагающих теорий выглядит для ученого как вступление в новый мир, в котором находятся совсем иные объекты, понятийные системы, обнаруживаются иные проблемы и задачи: «Парадигмы вообще не могут быть исправлены в рамках нормальной науки. Вместо этого... нормальная наука, в конце концов, приводит только к осознанию аномалий и к кризисам. А последние разрешаются не в результате размышления и интерпретации, а благодаря в какой-то степени неожиданному и неструктурному событию, подобно переключению гештальта. После этого события ученые часто говорят о «пелене, спавшей с глаз», или об «озарении», которое освещает ранее запутанную головоломку, тем самым, приспособляя ее компоненты к тому, чтобы увидеть их в новом ракурсе, впервые позволяющем достигнуть ее решения» [6].

Таким образом, философ переход от старой парадигмы к новой описывает как психологический акт смены гештальтов. Он иллюстрирует этот акт описанными в психологии феноменами смены точки зрения.

Мнение о том, что новая парадигма включает старую как частный случай, Кун считает ошибочным. Ученый выдвигает тезис о несоизмеримости парадигм. При изменении парадигмы меняется весь мир ученого, так как не существует объективного языка научного наблюдения. Восприятие ученого всегда будет подвержено влиянию парадигмы.

В критике понимания Куном «нормальной науки» выделяются три направления. Во-первых, это полное отрицание существования такого явления, как «нормальная наука» в научной деятельности. Этой точки зрения придерживается Дж. Уоткинс. Он полагает, что наука не сдвинулась бы с места, если бы основной формой деятельности ученых была «нормальная наука». По его мнению, такой скучной и негероической деятельности, как «нормальная наука», не существует вообще, из «нормальной науки» Т.Куна не может вырасти революции [7].

Второе направление в критике «нормальной науки» представлено К. Поппером, который, в отличие от Дж. Уоткинса, не отрицает существования в науке периода «нормального исследования», но полагает, что между «нормальной наукой» и научной революцией нет такой существенной разницы. По его мнению, «нормальная наука» Т.Куна не только не является нормальной, но и представляет опасность для самого существования науки. «Нормальный» ученый в представлении Т. Куна вызывает у К.Поппера чувство жалости: его плохо обучали, он не привык к критическому мышлению, из него сделали догматика, он жертва доктринерства. К. Поппер полагает, что хотя ученый и работает обычно в рамках какой-то теории, при желании он может выйти из этих рамок. Однако следует отметить, что при этом он окажется в других рамках, но они будут лучше и шире [7].

Третье направление критики нормальной науки Т.Куна предполагает, что нормальное исследование существует, оно не является основным для науки в целом, но так же не представляет такого зла, как считает К. Поппер. С. Тулмин, являющийся представителем данного направления, полагает, что научные революции случаются в науке не так уж редко, и наука не может развиваться лишь путем накопления знаний. Научные революции совсем не являются «драматическими» перерывами в «нормальном» непрерывном функционировании науки. Вместо этого она становится «единицей измерения» внутри самого процесса научного развития [7].

Как видно из изложенного обсуждения, критики Т.Куна основное внимание уделяли его пониманию «нормальной науки» и проблемы рационального, логического объяснения перехода от старых представлений к новым.

Наряду с концепцией Т. Куна широкое распространение получила концепция П. Фейерабенда, который подчеркивал, что имеющийся в распоряжении ученого эмпирический и теоретический материал всегда несет на себе печать истории своего возникновения. Факты не отделены от господствующей на том или ином этапе научной идеологии, они всегда теоретически нагружены. Принятие ученым той или иной системы теорий определяет его интерпретацию эмпирического материала, организует видение эмпирически фиксируемых явлений под определенным углом зрения и навязывает определенный язык описания.

По мнению П. Фейерабенда, в теоретических понятиях и терминах имеется несколько пластов смыслов, которые определены их связями с другими понятиями в системе теории. Кроме того, следует заметить, что они определены не только системой связей отдельной теории, но и системой связей всего массива взаимодействующих между собой теоретических знаний научной дисциплины и их отношениями к эмпирическому материалу.

Согласно мнению философа, в процессе исторического развития научной дисциплины старые теории не отбрасываются, а переформулируются.

Отбросив идеи преемственности, П. Фейерабэнд сосредоточил внимание на идее размножения теорий, вводящих разные понятия и способы описания реальности. Следуя данной концепции, исследователи должны постоянно изобретать теории и концепции, предлагающие новую точку зрения на факты. При этом П. Фейерабэнд отмечает, что в процессе такого развития не только возникают новые понятия, теоретические идеи и факты, но могут изменяться и идеалы, и нормы исследования, а также отношение к ним.

Свою позицию П. Фейерабенд называл «эпистемологическим анархизмом», сущность которой сводится к отождествлению науки и любых форм иррационального верования. В подтверждение этого факта он ссылается на жесткую защиту учеными принятой парадигмы, сравнивая их, как пишет В.С. Степин, с фанатичными адептами религии и мифа, игнорируя то обстоятельство, что, в отличие от религии и мифа, наука самой системой своих отношений, идеалов и норм ориентирует исследователей не на вечную консервацию выработанных ранее идей, а на их развитие, что она допускает возможность пересмотра даже фундаментальных понятий и принципов под давлением новых фактов и обнаруживающихся противоречий в теориях [4].

Ряд важных аспектов был раскрыт в работах историка и философа науки Дж. Холтона, доказывающего, что в истории науки можно обнаружить сквозные тематические структуры, характеризующиеся постоянством и непрерывностью, «которые воспроизводятся даже в изменениях, считающихся революционными, и которые подчас объединяют внешне несоизмеримые и конфронтующие друг с другом теории» [8].

Особое внимание ученых уделяет ситуациям в развитии тематических структур, выступающими точками роста нового знания. Первую составляющую ситуации Дж. Холтон назвал «частной наукой», соответствующей деятельности отдельного ученого и выражающей творческую активность его личности. Второй составляющей является «публичная наука», которая фиксируется в публикуемых научных текстах и где стираются индивидуальные особенности ученого. Данная составляющая предстает как объективное состояние научного знания эпохи. Третья составляющая представляет собой среду, в которой функционирует наука. При этом Дж. Холтон делает акцент на то, что в развитии тематических структур наука следует учитывать внутринаучные и социокультурные факторы: влияние философских идей, особенности общения в научных сообществах, отношение к научной деятельности.

Однако философ не отражает в своей концепции формирование ценностей науки и образцов деятельности. На эти аспекты научной деятельности обратил внимание М. Полани. Он полагал, что социальные факторы оказывают влияние на содержание научной деятельности. М. Полани подчеркивает, что в реальной практике научных сообществ ученый постепенно принимает принятую сообществом теорию. Особая роль при формировании положительного отношения к той или иной теории у ученого принадлежит лидеру научного сообщества, который предьявляет образцы деятельности. Кроме наличия веры и убеждения в справедливости какой-либо теории в науке необходимым является и критико-аналитическая деятельность. Одним из ее ключевых аспектов является описание неявно принимаемых учеными предпосылок и образцов, их критический анализ. Такой анализ, по мнению М. Полани, важен в периоды изменений ранее сложившихся стандартов обоснования знаний, когда в науке формируются новые идеалы и нормы объяснения и обоснования, проблема изменения которых является одной из главных в концепции С. Тулмина. Предложенная им эволюционная модель строится по аналогии с теорией Ч. Дарвина и объясняет развитие науки через взаимодействие процессов «инноваций» и «отбора». С. Тулмин выделяет следующие основные черты эволюции науки:

1. интеллектуальное содержание дисциплины, с одной стороны, подвержено изменениям, с другой - обнаруживает явную преемственность;
2. в интеллектуальной дисциплине постоянно появляются пробные идеи или методы, однако лишь немногие из них занимают определенное место в системе дисциплинарного знания. Таким образом, непрерывное возникновение интеллектуальных новаций уравнивается процессом критического отбора;
3. это двухсторонний процесс, производящий заметные концептуальные изменения только при наличии некоторых дополнительных условий. Необходимо существование, во-первых, достаточного количества людей, способных поддерживать

поток интеллектуальных нововведений; во-вторых, «форумов конкуренции», в которых пробные интеллектуальные нововведения могут существовать в течение длительного времени, чтобы обнаружить свои достоинства и недостатки.

«Интеллектуальная экология» любой исторической и культурной ситуации определяется набором взаимосвязанных понятий. «В любой проблемной ситуации дисциплинарный отбор «признает» те из «конкурирующих» нововведений, которые лучше всего отвечают «требованиям» местной «интеллектуальной среды». Эти «требования» охватывают как те проблемы, которые каждый концептуальный вариант непосредственно предназначен решать, так и другие упрочившиеся понятия, с которыми он должен сосуществовать» [9].

Таким образом, вопрос о закономерностях развития науки сводится к двум группам вопросов: во-первых, какие факторы определяют появление теоретических новаций (аналог проблемы происхождения мутантных форм в биологии) и, во-вторых, какие факторы определяют признание и закрепление того или иного концептуального варианта (аналог проблемы биологического отбора).

При этом необходимым конечным источником концептуальных изменений С. Тулмин считает «любопытство и способность к размышлению отдельных людей». Укрепиться в дисциплинарной традиции, возникающие концептуальные новации могут, пройдя фильтр «отбора». Решающим условием в этом случае для выживания инновации становится ее вклад в установление соответствия между объяснениями данного феномена и принятым «объяснительным идеалом».

Согласно концепции фазовых переходов австрийского философа Э. Эзера, несмотря на все расхождения во взглядах сторонников того или иного философского направления (кумулятивизм - релятивизм, интернализм - экстернализм), революционной или эволюционной моделей развития науки, между ними существует некая фундаментальная общность: «Не только все авторы теории научного развития, как, например, Кун и Тулмин, но и Поппер прибегают к аналогии с дарвиновской эволюционной теорией. Все вышеперечисленные позиции в теории, психологии и социологии науки с их, на первый взгляд, столь различной терминологией могут без труда быть преобразованы в одну более глубокую и универсальную эволюционную теорию и изложены в ее терминах. Важнейшее для проблемы возникновения всего нового в истории науки понятийное преобразование - это преобразование понятия «смена парадигм» в понятие «переход в новую фазу». С его помощью можно превратить исследование динамики теорий, которым ограничивался Кун с его понятием смены парадигм, в общее исследование динамики науки» [10].

Обращаясь к истории науки, Э. Эзер убедительно доказывает, что «...наука изначально есть не что иное, как механизм выживания второго порядка...», «...поскольку опытные научные конструкты, т.е. гипотезы и теории, применяются на практике и служат руководством для человеческих действий... и ... выбирается та теория, которая лучше функционирует, больше объясняет и точнее предсказывает» [10].

В рамках подобной эволюционной модели можно дать ответ о возникновении нового в науке. «Что именно возникает: новые факты, гипотезы, теории или методы? Ни одна из этих возможностей не должна рассматриваться отдельно, ибо все они функционально взаимосвязаны». Следовательно, «если возникновение нового в мире связано с различными, но функционально взаимосвязанными возможностями, тогда существуют и различные типы переходов из одной фазы в другую, из которых лишь один может быть назван «сменой парадигмы» (Кун)». Типология «фазовых переходов», наблюдающихся в науке такова [10]:

- переход от дотеоретической стадии науки к первичной теории. Переход этого типа связан с эволюционным скачком в развитии научного метода. Собранный фактический материал не пропадает при таком фазовом переходе;

- переход от одной теории к другой (альтернативной) теории (так называемая, научная революция, равная «смене парадигмы». По сравнению с первым типом фазового перехода смена научной парадигмы - событие менее значительное, так как оно происходит на том же уровне развития научной методологии. Структура теорий остается та же самая, хотя меняется содержание. Ускоренная теоретическая динамика нашего времени превратила подобную перестройку научных теорий в обыденную работу;

- переход от двух отдельно возникших и параллельно развивавшихся частных теорий к одной универсальной теории (интеграция теорий). Этот тип фазовых переходов по-прежнему остается редким и чрезвычайно значительным событием;

- переход от наглядной, основанной на чувственном опыте теории, к абстрактной ненаглядной теории с тотальной сменой основных понятий. Переход этого типа является наиболее значимым и представляет собой новый эволюционный шаг в методике наук, так как он ведет от индуктивно-конструктивного построения теорий к их саморазвитию.

Таким образом, согласно описанной выше концепции, развитие научного знания происходит, скорее, эволюционным, чем революционным, путем, но эволюция происходит через «квазиреволюции» при соответствующей смене отношений.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в определенные периоды развития общества происходит смена научных парадигм, предполагающая формирование отношения людей к научной деятельности в новых, изменившихся условиях. Основная роль в этом процессе отводится не только научным работникам, но, в первую очередь, педагогам, так как именно на них возложена задача обучения и воспитания подрастающего поколения, поэтому возникает необходимость формирования такого отношения у будущих педагогов, что можно объяснить следующей закономерностью: только человек, обладающий активной научной позицией, способен сформировать ее и у обучаемых.

Литература

1. Печенкин А.А. Обоснование научной теории. Классика и современность. - М.: Наука, 1991.
2. Поппер К. Логика и рост научного знания. - М.: Наука, 1993.
3. Лекторский В.А. Рациональность, критицизм и принципы либерализма (взаимосвязь социальной философии и эпистемологии Поппера) //Вопросы философии, №10, 1995, с. 27-36.
4. Степин В.С. Философия науки. - М.: Гардарики, 2009.
5. Лакатос И. Методология научных исследовательских программ //Вопросы философии, № 4, 1995, с.135-154.
6. Кун Т. Структура научных революций. - М.: Прогресс, 1977.
7. Микулинский С.Р., Маркова Л.А. Чем интересна книга Т. Куна «Структура научных революций» /Послесловие к рус. изд. кн. - В кн.: Кун Т. Структура научных революций. - М.: Прогресс, 1977, с. 274 - 292.
8. Холтон Дж. Тематический анализ науки. - М.: Наука, 1981, с. 9.
9. Тулмин С. Человеческое понимание. - М.: Прогресс, 1984.
- а. Эзер Э. Динамика теорий и фазовые переходы //Вопросы философии, №10, 1995, с. 37-44.

ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

С.В. Власенко

*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
г. Петропавловск, Казахстан*

Обновление содержания образования должно происходить при качественном кадровом сопровождении, и это значит, что должна быть пересмотрена система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов. Курсы переподготовки педагогов должны давать слушателям ориентацию на педагогические методы, поощряющие решение проблемы повышения эффективности педагогического процесса. Необходимо вести систематическую исследовательскую работу в области образования, в рамках которой должны изучаться различные методики преподавания и эффективность альтернативных подходов к обучению.

Обновление системы образования зависит от многих факторов. Одним из основополагающих является изменение роли учителя в современном обществе. Н.А. Назарбаев отмечает, что одной из важнейших задач и результатом реформирования системы образования должно стать появление педагога новой формации, который должен соответствовать требованию времени» [1].

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых - несоответствие традиционных методов и форм обучения и воспитания новым тенденциям развития системы образования нынешним социально-экономическим условиям развития общества, породившим целый ряд объективных инновационных процессов. В качестве одной из важнейших задач подготовки студента рассматривается достижение такого уровня образованности студентов, который был бы достаточен для самостоятельного творческого решения мировоззренческих и исследовательских проблем теоретического или прикладного характера.

Становится очевидным, что важнейшим фактором совершенствования подготовки специалистов была и остается исследовательская работа студентов, помогающая решать задачи соединения науки, образования и практики, готовить специалистов с повышенным творческим потенциалом. При этом надо иметь в виду, что участие студентов в исследовательской работе готовит большинство из них не к будущей карьере научного работника, а, прежде всего – специалиста, использующего методы науки в практических целях. Широкая педагогическая практика свидетельствует о необходимости применять исследовательские методы в процессе обучения и воспитания студентов, модифицировать ряд методов научного поиска для решения конкретных педагогических задач. Сущность развития личности студента при выполнении самостоятельного исследования заключается в качественном изменении познавательной деятельности, в которой он выступает как субъект. Эти изменения происходят за счет изменения целей, мотивационной сферы, предметных действий и умений учащихся, а также позиции самого студента, который, накапливая опыт, становится более активным и самостоятельным [2].

Фундаментальной основой и показателем культуры учебно-исследовательской деятельности является владение студентами исследовательским методом. Исследовательский метод составляет основу творческой самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности и творческого саморазвития в ней.

В процессе работы используются все возможные уровни самореализации студентов в учебно-исследовательской деятельности: репродуктивно-стереотипный, адаптационный, творчески-рефлексивный [3].

Итоговая аттестация обучающихся (Qualification Examination) - процедура, проводимая с целью определения степени освоения ими объема учебных дисциплин, предусмотренных государственным общеобязательным стандартом образования. Согласно «Правилам организации учебного процесса по кредитной технологии обучения», утвержденным приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года №152, в п. 6 «Формирование модульных программ», п.6.107 указывается, что в случае, если модуль состоит из нескольких компонентов, то экзамен проводится по основному компоненту, а по другим компонентам формой итогового контроля являются реферат, эссе, проектная работа или курсовая работа.

Таким образом, по дисциплине «Введение в педагогическую профессию» на кафедре «Педагогика» утверждена форма итогового контроля – проектная работа. Учебный творческий проект — это самостоятельно разработанный и изготовленный продукт (материальный или интеллектуальный) от идеи до её воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем и при консультации преподавателя.

Под проектом подразумевается специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый студентами на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Проектная деятельность осуществляется на учебном и внеучебном материале. Характерной особенностью проектной технологии является наличие значимой социальной или личной проблемы, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности.

Стадии разработки проекта:

- 1) организационно-подготовительная стадия — проблематизация, разработка проектного задания (выбор);
- 2) разработка проекта (планирование);
- 3) технологическая стадия;
- 4) заключительная стадия (оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия).

Элементы исследовательской деятельности студентов вводятся постепенно, усложняясь от курса к курсу:

- знакомство с методами научного исследования;
- индивидуальные предметные задания для написания рефератов, докладов, статей в местные и периодические издания;
- введение элементов творческого поиска при выполнении лабораторных и практических работ;
- самостоятельная работа студентов по отдельным разделам учебного материала;
- непосредственное исследование какого-либо процесса, явления;
- выполнение выпускных квалификационных работ с элементами научных исследований: студент самостоятельно разрабатывает и исследует темы, представляющие профессиональный интерес [4].

Важно, что при реализации творческой деятельности главным является подход, а не состав источников, на основании которого выполняются работы. На одних и тех же источниках, возможно, выполнить и реферативную, и исследовательскую работу. Суть исследовательской работы состоит в сопоставлении данных первоисточников, их творческом анализе и произведенных на его основании новых выводов. Суть реферативной работы - в подборе материала из первоисточников, наиболее полно освещающих избранную проблему.

Отдельного внимания заслуживает организация исследовательской деятельности студентов в период прохождения производственной практики. Практика - связующее звено между учебным процессом и последующей работой на предприятии. Поэтому при составлении плана исследовательской работы преподаватель, являющийся руководителем практики, совместно с руководителем практики от предприятия определяют темы индивидуальных исследований различной степени сложности. Хорошо зарекомендовавшие себя молодые специалисты могут быть приглашены на работу. При этом на первый план выступают быстрая адаптация к условиям труда, социальная мобильность и способность к реализации своих возможностей [5].

На завершающем этапе становления творческой личности студента актуальны следующие формы и виды работы:

введение в задание на курсовое и дипломное проектирование специальных разделов, связанных с решением проблемно-технических и творческих задач;

проведение научно-учебных семинаров;

выступление с докладами на студенческих региональных, федеральных конференциях.

Потенциальная готовность преподавателя к организации учебно-исследовательской деятельности студентов оказывается возможной при условии развития у него способности сравнивать и объяснять явления, вскрывать причинно-следственные связи, высказывать предположения: чем выше уровень развития способностей к исследовательской деятельности у педагога, тем продуктивнее результаты учебно-исследовательской деятельности студентов.

Для повышения качества подготовки к профессиональной деятельности необходимо не только обучать знаниям, формировать умения и навыки будущего специалиста, но и формировать предпочтения этой деятельности, а поскольку признаком ярко выраженной склонности к виду деятельности является наличие способностей, то необходимо на основе развития способностей к профессиональной деятельности формировать предпочтения будущего вида профессиональной деятельности.

Литература

1. Назарбаев Н.А. «К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной нации» / Послание Президента РК народу Казахстана. 1 8.03. 2005. - Астана, 2005.
2. Борикова Л.В., Виноградова Н.А. Пишем реферат, доклад, выпускную квалификационную работу. М., 2000.
3. Сердобинцев В.Я. Научная работа студентов - одно из важных условий формирования мировоззрения и профессиональной подготовки. - Саратов, 2001.
4. Сысоева М.Е. Организация научно-исследовательской работы студентов (Программно-методическое пособие). - М., 2000.
5. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ ФУНКЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

Г.Н. Губайдуллина

*Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск*

Педагогическая деятельность в вузе, объектом которой является педагогический процесс, представляет собой многокомпонентную и многофункциональную систему. Многокомпонентность системы заключается в единстве таких составляющих, как: цель, задачи, субъект, содержание, способы, формы, результат, анализ и оценка педагогических действий.

Педагогическая цель – это идеальный, сознательно планируемый образ конечного результата педагогической деятельности, реализация которого возможна с помощью определенных действий и условий. Цель педагогической деятельности в вузе – это организация педагогического процесса, в ходе которого происходит обучение профессии и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Достижение цели педагогической деятельности обеспечивается посредством решения педагогических задач. Используя метод прямого цитирования, приведем утверждение В.А. Сластенина: «Педагогическая деятельность может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества типовых и оригинальных педагогических задач различного класса и уровня сложности» [1, с.6]. Отсюда *педагогические задачи* следует рассматривать как описание условий, в которых педагогическая цель может быть достигнута, иными словами, это запрограммированный этап педагогической деятельности.

Эффективность решения педагогических задач обусловлена выбором тех или иных педагогических средств и приемов, которые понимаются как способы решения конкретных педагогических задач. *Способы решения педагогических задач* – это своеобразные «инструменты» профессиональной деятельности. Способы многообразны и могут быть ориентированы на:

- студентов как субъектов педагогического процесса;
- отбор и содержательное наполнение занятия;
- отбор методов, приемов и средств обучения и воспитания;
- выбор и применение организационных форм взаимодействия в системе «преподаватель (и) - студент (ы)», «студент - студент», «студент - студенты», «студенты - студенты»;
- самореализацию и самоутверждение самого преподавателя.

Результат педагогической деятельности, зафиксированный в цели и задачах, выражается в изменениях или в трансформации участников педагогического процесса, которые происходят в знаниях, умениях, компетенциях, личностных качествах и ценностных ориентациях как студентов, так и самого преподавателя.

Логическим завершением педагогической деятельности является *анализ и оценка педагогических действий*, которые предполагают анализ и возможность коррекции педагогом своих действий.

Таким образом, по мнению известных ученых В.Д. Шадрикова, Н.Д. Хмель, знание теории деятельности позволит преподавателю четко представлять структуру педагогической деятельности, знать ее основные компоненты и уметь анализировать их во взаимосвязи с основными положениями теории объекта деятельности [2; 3 и др.].

Многофункциональность педагогической деятельности проявляется во взаимосвязи различных видов деятельности: проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, оценочно-коррекционной, инновационной,

исследовательской и управленческой. Перечисленные виды педагогической деятельности выполняются посредством функций.

В научной литературе понятие «*функция*» трактуется как действие, направленное на достижение системных целей [4, с. 35]. Специфика педагогической деятельности требует уточнения понятия «педагогическая функция». *Педагогическая функция* – это процесс решения типовых задач в соответствии с поставленными целями [5, с.15].

Мы полагаем, что *функции педагогической деятельности* следует рассматривать как *системные действия*, направленные на достижения системных целей. Учитывая, что объектом педагогической деятельности преподавателя вуза является педагогический процесс, который состоит из множества видовых, повторяющихся действий, отсюда – направленные на достижение системных целей, и есть педагогические функции. Выполнение различных видов педагогической деятельности предполагает владение вузовским педагогом механизмами реализации большого количества функций, которые обусловлены спецификой педагогического процесса и образуют целостную систему. Следовательно, содержание педагогической деятельности следует изучать на основе *системно-функционального подхода* и через *системообразующие функции педагогического процесса*.

Обращение к педагогической литературе показало, что определение понятия «системообразующие функции» отсутствует. В контексте нашего исследования под *системообразующими функциями* мы понимаем *совокупность взаимосвязанных основных и специфических функций, осуществляемых в педагогической деятельности, реализация которых обеспечивает эффективное осуществление педагогического процесса*.

Учитывая многокомпонентность и многофункциональность педагогической деятельности, нами разработана классификация системообразующих функций педагогического процесса. В основе классификации лежат два признака: *цель и организационная структура педагогической деятельности* (Таблица 1).

Таблица 1. Классификация системообразующих функций педагогического процесса

Признак	Системообразующие функции
Цель	прогностическая
	гностическая
	диагностическая
	исследовательская
	информационно-дидактическая
	воспитательная
	развивающая
	консультационная
	мобилизующая
	ориентационная
	фасилитационная
	экспертная
	моделирующая
инновационная	

	совершенствования
	рефлексивная
Организационная структура деятельности	проектировочная
	конструктивная
	организаторская
	коммуникативная
	оценочно-коррекционная
	управления, менеджмента и самоменеджмента

Специфика реализации системообразующих функций педагогического процесса заключается в том, что она связана с решением педагогических задач. Следовательно, в основе реализации системообразующих функций педагогического процесса лежит *задачный подход*.

В педагогической деятельности можно выделить три типа задач: стереотипные, диагностические и эвристические.

Стереотипные – это задачи, решаемые по алгоритму, например, разработка рабочих учебных программ по рекомендациям. Диагностические задачи предусматривают выбор одного оптимального варианта из нескольких, например, руководство курсовыми и дипломными работами студентов. Эвристические задачи предполагают творческий подход к деятельности и не имеют аналогов, например, разработка новой методики или технологии обучения, новых способов деятельности.

Педагогические задачи различают по временному признаку – стратегические, тактические, оперативные. Стратегические задачи связаны с решением перспективных целей педагогической деятельности, тактические – с решением запланированных целей, оперативные – с решением незапланированных целей. По технологическому признаку выделяют задачи диагностические, проектировочные, конструктивные, организационные, оценочные, коррекционные.

Специфика педагогической задачи состоит в следующем:

- осмысление педагогом сути педагогической задачи, для того чтобы найти оптимальный способ ее решения;

- воздействие на предмет задачи, обуславливая ее переход из «исходного» состояния в «требуемое»;

- часть педагогических задач относится к взаимодействию преподавателя и студента, например, целеполагание является и учебной, и педагогической задачей; часть педагогических задач может относиться только к преподавателю, например, проектирование учебного занятия, прогнозирование конечного результата профессиональной деятельности;

- между учебными и педагогическими задачами существует диалектическая связь, например, овладение студентом новым способом решения учебной задачи зависит от решения педагогом педагогической задачи;

- взаимосвязь оперативных, тактических и стратегических задач педагогической деятельности.

Процедура решения педагогических задач состоит из нескольких взаимосвязанных этапов:

1 этап – анализ педагогической ситуации. Он позволяет учитывать информацию, конкретные условия, способы и средства, помогающие решить задачу.

2 этап – постановка педагогической задачи. На этом этапе педагог опирается на информацию, полученную в результате анализа ситуации.

3 этап – конструирование способов решения педагогической задачи. Различают два вида решения педагогических задач: алгоритмический и квазиалгоритмический. Первый вид предполагает решение задачи по инструкции, второй – решение задач зависит от конкретной ситуации, и поэтому способы видоизменяются, дополняются новыми элементами.

4 этап – процесс решения педагогической задачи. Используя термин, введенный Г.А. Баллом, «решатель» (т.е. человек, решающий задачу) выполняет действия по реализации способа [6, с. 18]. В процессе решения задач учитываются производимые операции, временные и энергетические затраты на их осуществление. Именно процесс решения задачи определяет продуктивность и эффективность ее решения.

5 этап – решение педагогической задачи завершается анализом и оценкой полученных результатов на основе сопоставления с имеющейся моделью требуемого результата.

Таким образом, процедура поэтапного решения педагогической задачи представляет собой последовательное осуществление операций, при этом пропускать ту или иную операцию не рекомендуется, так как это ведет к снижению продуктивности решения задачи. Процедуре решения педагогических задач необходимо учить будущих преподавателей вуза, поскольку от этого зависит качество профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Слостенин В.А. Избранные труды. – М.: Магистр-пресс, 2000.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1982.
3. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации педагогического процесса. Алматы.: АГУ им. Абая, 2002.
4. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление. – М.: Наука, 1986.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: «Академия», 2003.
6. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990.

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

***Р.Н. Демиденко, В.К. Омарова**
ПГПИ, г. Павлодар*

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что при поступлении в пединститут не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Необходим индивидуальный подход, а также максимальное использование всего арсенала психологических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионального самоопределения, т.е. деятельностно-смыслового единства у будущих специалистов, подчеркивает Е.С. Волков [1].

Профессия психолога - одна из важнейших в современном мире. От его усилий зависит будущее человеческой цивилизации.

Как считает М.Р. Гинзбург, значение профессии практического психолога в современном мире возрастает с каждым годом, так как она призвана способствовать

обеспечению интеллектуального, эмоционально-потребностного, коммуникативного и личностного развития и психофизиологического здоровья членов общества [2].

Нам представилось интересным изучить и сравнить результаты исследования ценностных ориентаций у студентов, обучавшихся на 3-м и 4-м курсах психолого-педагогического факультета специальности «Педагогика и психология» – будущих профессиональных специалистов, призванных решать конкретные психофизиологические задачи, связанные с проблемами конкретной личности и межличностного взаимодействия.

Согласно Е.И. Головахе, ценность - это значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках [3].

В результате анкетирования у студентов 3 курса было выявлено:

- по значимости жизненных ценностей - ценность «семья» находится на первом месте, данная ценность является доминирующей для 67% испытуемых;
- на втором месте – ценность «самосовершенствование», она является важной для 13% испытуемых;
- на третьем месте оказалась ценность «здоровье», ее предпочли 20% испытуемых.

У студентов 4 курса наблюдается такое же распределение ценностей, но хочется отметить, что изменилось количественное отношение к данным ценностям, а именно, уменьшились показатели предпочтения ценности «семья», она является приоритетной для 58% испытуемых; для 32% респондентов главной оказалась ценность самосовершенствование, ее предпочтение для студентов 4 курса увеличилось на 19%. Такая ценность, как «здоровье», является важной лишь для 10% испытуемых, то есть заметна утрата значимости данной ценности для опрошенных студентов.

Основной причиной, побудившей большее число испытуемых к поступлению в вуз, была возможность повысить свой интеллектуальный уровень. Получение профессии и ценность самоутверждения явились главными для 20% студентов, и лишь незначительная часть поставила на первое место необходимость получения диплома и возможность улучшить своё материальное положение.

Далее мы предложили методику «Морфологический тест жизненных ценностей», которая ориентирована на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка.

Сравнительный анализ результатов исследования по морфологическому тесту жизненных ценностей представлен в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные показатели результатов исследования по морфологическому тесту жизненных ценностей студентов 3 и 4 курса

Ценности	3 курс, баллы	4 курс, баллы
Жизненные ценности	Развитие себя	38,5
	Духовное удовлетворение	41,2
	Креативность	35,6
	Активные социальные контакты	37,6
	Собственный престиж	32,6
	Высокое материальное положение	39,0
	Достижение	41,0
	Сохранение собственной индивидуальности	36,7
Жизненные сферы	Сфера профессиональной жизни	59,1
	Сфера образования	56,6
	Сфера семейной жизни	51,0
	Сфера общественной активности	49,0
	Сфера увлечений	48,8
	Сфера физической активности	37,0

В результате сравнительного анализа полученных результатов жизненных ценностей выявлено, что многие студенты третьего и четвертого курсов выбирают ценности сферы профессиональной жизни. Это означает, что сфера профессиональной жизни служит для студентов основанием для развития собственного профессионального становления как специалиста в области образования и положительного отношения к будущей профессии. Но по сравнению с исследованием, проведенным со студентами 3 курса, ценность утратила своё значение на 3 балла.

Сфера образования является одной из наиболее значимых ценностей для студентов, она заняла второе место у студентов 3 и 4 курса. Интерес к семейной жизни также явился преобладающим и остался на третьем месте как у студентов 3 курса, так и у студентов 4 курса. Стремление к активным социальным контактам имеет значение для большинства студентов и занимает четвертое место у студентов 3 и 4 курса.

Сфера увлечений также сохранила своё место в сфере ценностей для студентов психологического факультета 3 и 4 курса. Сфера физической активности занимает шестое место: у испытуемых студентов появилось больше уверенности в себе.

В иерархии жизненных ценностей, как мы и ожидали, многие студенты ставят удовлетворение своих духовных потребностей выше материальных. Духовные потребности занимают в общей шкале шестое место как на 3, так и на 4 курсе. Для многих студентов характерна высокая потребность в достижениях, т.е. стремление к достижению ощутимых результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется самим характером учебной деятельности студентов.

Материальное благосостояние не является для студентов главным. Стремление к развитию себя у большинства студентов понижается на 2,2 балла. Активные социальные контакты поднялись на 4 курсе по сравнению с 3 курсом на 9 место.

На 4 курсе значимость сохранения собственной индивидуальности для студентов возросла и переместилась с 12 на 11 место, т.е. стремление к неповторимости и индивидуальности имеет тенденцию к увеличению в процессе обучения и взросления студентов.

На протяжении обучения в институте увеличивается стремление студентов к завоеванию авторитета, признания, поддержанию собственного престижа. Эта потребность у студентов 3 и 4 курса уже реализована и объясняется процессом изменения социального статуса по сравнению с первокурсниками (кроме того, многие старшекурсники начинают работать, заводят собственную семью). Поэтому, на наш взгляд, она занимает последнее место.

Таким образом, сравнительный анализ полученных результатов позволил нам сделать выводы, что доминирующими в иерархии жизненных ценностей для испытуемых оказались следующие ценности:

– *ценность «развитие себя»* – испытуемые стремятся получать объективную информацию об особенностях своего характера, способностях, других характеристиках своей личности. Респонденты ориентированы на самосовершенствование, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что, в первую очередь, в жизни необходимо добиться наиболее полной их реализации. Они серьезно относятся к своим обязанностям, компетентны в делах, снисходительны к людям и их недостаткам, требовательны к себе;

– *ценность «достижения»* - испытуемые стремятся к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Часто большое количество жизненных достижений служит для них основанием для высокой самооценки.

Литература

1. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности. - М., 1999.
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психол.* – 1994. – № 3.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2000.

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

К.Д. Добаев

д.п.н., профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

В.В. Сергеева

к.п.н., доцент, г. Павлодар, РК

Формирование патриотической культуры будущих педагогов представляет собой специально организованный, планомерный, целенаправленный и поэтапный процесс научно-педагогического воздействия, обеспечивающий когнитивное, сенсорное и мотивационно-деятельностное развитие личности будущего педагога и способствует выработке у него форм высоконравственной профессионально-педагогической деятельности в ракурсе патриотизма. Для успешности осуществления формирования патриотической культуры необходимо, чтобы субъекты воспитательно-образовательного процесса четко осознавали цели, задачи, основные требования, предъявляемые к ним, а также функциональные особенности и условия ее

формирования в общей системе вуза. В связи с этим основным подходом формирования данного феномена нами определен субъект-субъектный подход, в рамках которого была разработана и внедрена программа совместной работы структурных подразделений вуза.

Целью программы определено: формирование патриотической культуры будущих педагогов в условиях воспитательно-образовательного процесса вуза.

Для решения цели поставлены *задачи*: воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности специалиста, способной к высококачественной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения; формирование у студентов социальных компетентностей, нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей; создание условий для интеллектуальной и творческой самореализации личности на основе формирования патриотической культуры.

Также нами четко сформулированы и реализованы в процессе исследования следующие *психолого-педагогические условия организации* патриотико-воспитательного процесса в вузе:

- ◆ соединение личностных ориентиров субъектов воспитательно-образовательного процесса и общественных интересов;
- ◆ органичное взаимодействие патриотико-воспитательной деятельности вуза, конкретных мероприятий по формированию патриотической культуры будущего педагога в процессе профессионального становления студентов;
- ◆ максимальное использование при выборе и реализации направлений и форм работы со студентами возможности ведения диалога и поиска конструктивного компромисса;
- ◆ активное использование профессионально-корпоративных возможностей (традиций кафедры, факультета, вуза, отрасли, примеров жизни и деятельности авторитетных учёных, педагогов, специалистов) для формирования чувства сопричастности студентов к лучшим традициям региона, отрасли, вуза, факультета, кафедры;
- ◆ создание атмосферы патриотизма в вузовском пространстве;
- ◆ формирование планов воспитательной деятельности и проведение патриотических мероприятий на основе изучения уровня патриотической культуры студентов с учетом требований общества;
- ◆ ориентация содержания и форм внеаудиторной работы со студентами на активность и деятельность самих студентов, на проявление ими самостоятельности в организации и проведении патриотических мероприятий;
- ◆ использование в воспитательной деятельности положительного влияния наиболее активных, увлечённых, целеустремлённых, способных и успешных студентов на своих сокурсников;
- ◆ создание системы морального и материального поощрения студентов за результаты их участия во внеаудиторной жизни вуза;
- ◆ широкое привлечение студентов к участию в патриотической деятельности вуза, города, региона, государства.

Реализация вышеперечисленных условий потребовала выделение основных *направлений и форм* патриотико-воспитательной деятельности вуза. Разработанная программа реализовывалась на основе формирования единой патриотической среды и работы всех структурных подразделений вуза в режиме социально-педагогической поддержки студентов, под которой понималась взаимопомощь и взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса.

Для оптимизации данного вида работы была усовершенствована система студенческого самоуправления посредством выполнения совместных внеучебных патриотических мероприятий и дел силами творческих и инициативных групп, куда

входили как студенты — будущие педагоги, так и преподаватели вуза, библиотекари и сотрудники воспитательного отдела и отдела молодежной политики, «Альянс студентов». Патриотическая деятельность в вузе регулярно освещалась в периодической газете отдельной рубрикой.

Также в вузе создан и эффективно работал ряд важных *подструктур*:

- на базе воспитательного отдела молодежной политики и библиотечного комплекса: студенческий отряд «Патриот», студенческая газета с отдельно выделенной рубрикой;

- на базе альянса студентов: Совет по патриотической работе, Клуб патриотов, Центр патриотической культуры, Музей истории, студенческий отряд «Жас улан», Клуб веселых и находчивых, радио «Хабар», ансамбль народных танцев, вокально-хореографическая студия, поэтический кружок;

- на базе библиотечного комплекса: выставочный зал, мультимедийная рекламная студия;

- на базе учебно-спортивного центра: площадка «ЗОЖ», спортивный клуб;

- на базе естественного и педагогического факультетов: СТЭМ «Болашак», периодическая газета «Білім», студенческий отряд «Гелениум»;

В системе управления нами были предложены и одобрены руководством вуза, *структуры* обеспечивающие целенаправленность, организацию и содержание процесса формирования патриотической культуры, и определен их функционал.

Так, общеузовский уровень представлен:

- *ученым советом* вуза, который утвердил концепцию формирования патриотической культуры будущих педагогов и программу развития патриотического воспитания вуза, направленность ценностных основ их реализации, формирование целостного патриотического пространства вуза, методы и формы взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, поддержку и развитие инициатив, новаторских идей в области патриотического воспитания студентов.

- *Совет вуза по воспитательной работе* разрабатывал основные направления патриотико-воспитательной деятельности, координировал работу вузовских, факультетских и кафедральных структур по проблемам патриотического воспитания, содействовал созданию новых организационных форм и методов работы, общественных объединений, контролировал распределение средств финансово-материального фонда с целью поощрения отличившихся коллективов, студентов и руководителей творческих объединений. Важной функцией совета являлось обобщение опыта патриотико-воспитательной деятельности в вузе, разработка рекомендаций по внедрению в воспитательно-образовательный процесс новых направлений и технологий патриотического воспитания.

- *Совет студенческого самоуправления* вуза изучал мнение и предложения студентов по совершенствованию организации патриотико-воспитательного процесса, качества преподавания и раскрываемость вопросов патриотического характера, участвовал в систематическом изучении данных мониторинга об уровне патриотической культуры студентов. Важной составляющей деятельности совета являлись: проведение патриотической работы со студентами, не входящими в состав существующих в вузе общественных организаций, творческих объединений и коллективов.

Стоит отметить, что для управления патриотико-воспитательной деятельностью на факультетском уровне независимо от контингента студентов были введены должности *заместителя декана по воспитательной работе*, решающие задачи патриотико-воспитательного процесса.

Функциями заместителя декана по воспитательной работе определены:

- разработка программы патриотического воспитания с учетом условий формирования патриотической культуры будущего педагога и планов ее реализации;

- изучение и анализ уровней сформированности патриотической культуры будущих педагогов и с учетом этого проведение корректировки программ и планов;
- изучение государственных стандартов, учебных рабочих планов специальностей, предметных программ с целью выявления их патриотического потенциала и возможностей использования в образовательной деятельности;
- развитие взаимодействия преподавателей факультетов и представителей общеузовских кафедр на предмет межпредметных связей;
- участие в разработке и проведении общеузовских патриотических мероприятий.

Основными звеньями кафедра́льного уровня организации и управления патриотико-воспитательной деятельностью явились заместители заведующих кафедрами по воспитанию и кураторы студенческих групп. Деятельность кафедры была направлена на реализацию задач по формированию патриотической культуры студентов в рамках кафедральных возможностей, с учетом анализа и корректировки содержания дисциплин вузовского компонента государственного общеобязательного стандарта образования специальностей в рамках каталога элективных дисциплин, духовно-нравственному и профессиональному становлению личности будущего специалиста.

Преподаватель вуза в рамках нашего эксперимента стал не только источником профессиональной информации, но и посредником между студентом и культурой, способным оказать позитивное влияние на их становление и формирование не только как специалистов, но и патриотов страны.

По истечении этапов эксперимента единство, системность и целенаправленность работы вышеописанных структур позволили получить положительную динамику формирования патриотической культуры будущих педагогов, представленные нами на рисунках 1 и 2.

Общий уровень патриотической культуры будущих педагогов показал доминирование у студентов допустимого уровня сформированности после проведения наших мероприятий у студентов и экспериментальной, и контрольной групп. При этом разница в экспериментальной группе в пределах допустимого уровня составляет 5,1%, в пределах оптимального – 11,5% в сторону увеличения и в пределах критического уровня в сторону уменьшения количества студентов на 16,6%.

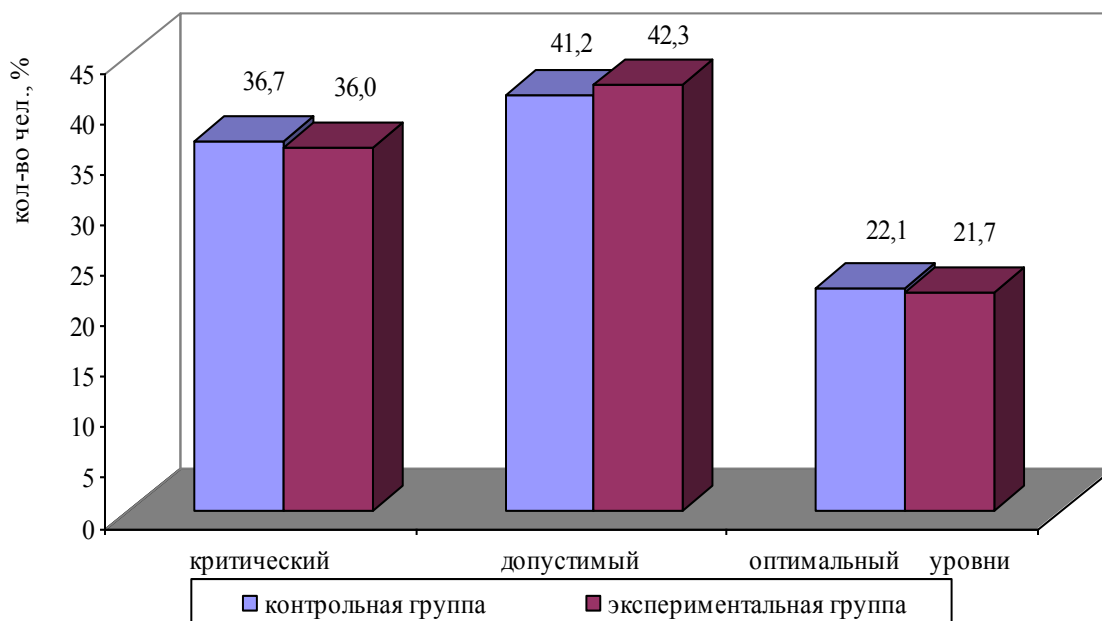


Рис. 1. Общий уровень сформированности патриотической культуры будущих педагогов (констатирующий эксперимент)

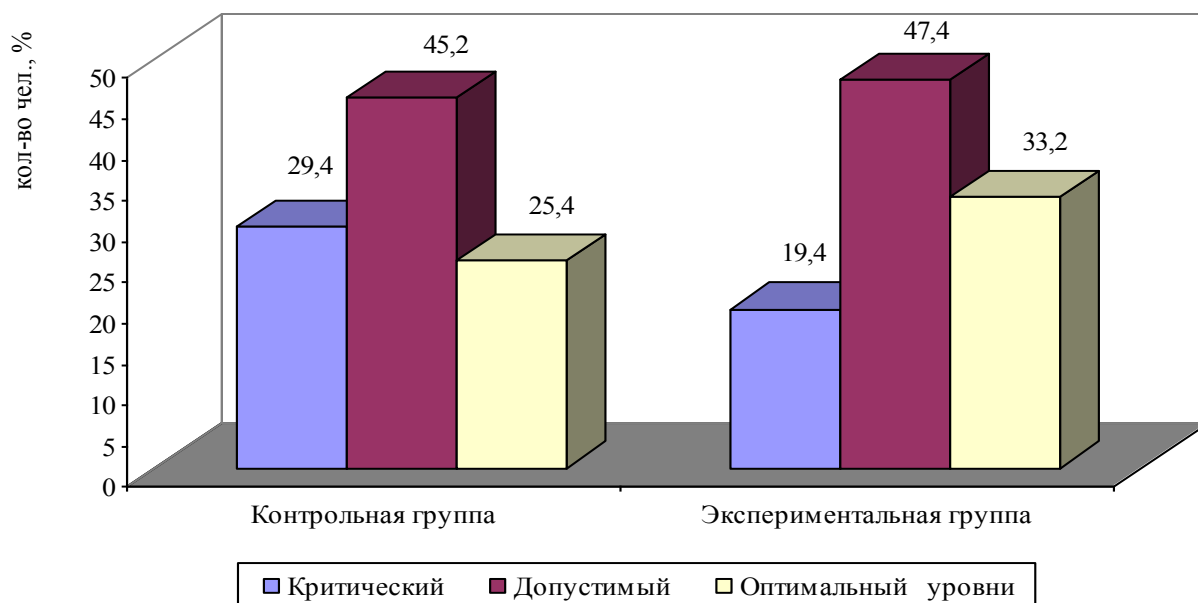


Рис. 2. Общий уровень сформированности патриотической культуры будущих педагогов (итоговый эксперимент)

Таким образом, субъект-субъектный подход позволил системно реализовать программу по формированию патриотической культуры будущих педагогов в условиях вуза.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

К.Д. Добаев

д.п.н., профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

Г.А. Сулейменова

Инновационный Евразийский Университет, г. Павлодар

Интеграция Казахстана в общемировое образовательное пространство, смена парадигмы образования, формирования его новой национальной модели не оставляют без внимания и вопросы качества подготовки педагогических кадров. Современное казахстанское общество нуждается в педагоге нового формата, способного к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готового стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные задачи. Эти требования нашли отражение в задачах казахстанских учебных заведений – «предоставлять образование на уровне мировых стандартов, а дипломы ведущих из них должны быть признаваемы в мире» [1], осуществляющих подготовку педагогических кадров.

В связи с этим в Казахстане определены новые требования к педагогу новой формации, т.к. современная школа требует изменений, позволяющих адаптироваться к условиям быстро меняющегося мира, творчески реализовывать себя в профессиональной деятельности. Очевидно, что переход на 12-летнее образование потребует обновления всей системы образования, приведение ее в соответствие возрастным, индивидуально-психологическим и творческим способностям школьников, их социальными притязаниями.

С учетом этого факта в ГОСО РК «Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения» (Астана, 2012) отмечено, что сегодня необходим педагог с инновационным типом мышления, с развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием. В современной социально-экономической ситуации роль системы образования возрастает. Образованность общества является основным, главным для решения социальных, экономических, этнических проблем. В Концепции непрерывного педагогического образования педагог новой формации РК определен как «духовно-нравственная, активно-созидательная, экологически образованная, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии. Стремлением к саморазвитию и самореализации, характеризуемая высоким уровнем методологической, исследовательской, дидактико-методической, коммуникативной, информационно и других видов компетенций» [2].

Современный учитель должен пересмотреть свою «Я - концепцию», уметь отбирать необходимую информацию, обновлять прежние формы и методы работы, что позволит ему приобрести новый статус, не менее значимый, чем ранее, но совершенно другой по сущности. Основная цель его деятельности должна заключаться не только в умелой организации процесса обучения и воспитания, построенного на личностно-ориентированном подходе, а также в умелой организации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, формирования творческого мышления, развития его потенциала. Все перечисленное возможно лишь при условии формирования личностно-профессиональных качеств будущего учителя, способного успешно работать в условиях 12-летней школы.

Формирование функциональной грамотности будущего педагога способствует применению компетентного подхода, предполагающего глубокие системные преобразования в образовательном процессе педагогического вуза, а именно пересмотра вопросов, затрагивающих преподавание, внедрение образовательных технологий, содержание предметов. Главным объектом проектирования становится развитие личности студента - будущего педагога, высокопрофессионального, компетентного специалиста, имеющего фундаментальную образовательную подготовку и обладающего профессиональными знаниями и умениями, профессионально мобильного, владеющего новыми педагогическими технологиями. Подготовка такого специалиста требует использования новых путей в организации процесса обучения в вузе.

В теории профессионального образования сложность изучения педагогических явлений обусловлено их «двухслойностью». Связано это с понятием сложного, или квалифицированного труда, подготовка к которому предполагает познание особенностей не только процесса формирования необходимых профессиональных качеств для осуществления предстоящей практической деятельности, норм и специфику объекта этой деятельности. В нашем случае таковым является взаимодействие школы и семьи.

Семья вместе со школой создает важнейший фактор воспитывающей среды, который определяет успешность либо неуспешность всего учебно-воспитательного процесса.

В сложных современных условиях семье требуется систематическая и квалифицированная помощь со стороны школы. Только в процессе сотрудничества педагогов и родителей можно успешно решать проблему развития личности школьника. Процесс взаимодействия семьи и школы направляет на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

В данной статье мы намерены представить и обосновать теоретическую модель формирования готовности будущего учителя к работе с родителями младших школьников. Для разработки данной модели недостаточно выявления одной, хоть и

основополагающей, специфики исследуемой готовности. Это означает, что необходимо определить и другие, объективно присутствующие особенности, установить их взаимообусловленность и взаимосвязь.

В первую очередь следует выявить характеристику системообразующих компонентов процесса профессионально-педагогической подготовки в контексте исследуемой нами проблемы, к которым относятся: цель, задачи, содержание, принципы, методы, формы, средства и результат.

Логическая завершенность этой цепи определяется в понимании цели формирования готовности будущих учителей к работе с родителями младших школьников как ожидаемого, прогнозируемого результата данного процесса. В связи с этим необходимо вначале определить образ ожидаемого результата - готовности в работе с родителями младших школьников.

Исследуя подготовку будущих учителей к изучаемому качеству, можно предположить, что ее эффективность будет зависеть от степени готовности данного специалиста к профессиональной деятельности.

В педагогической науке категория профессиональной «готовности» имеет достаточно высокую степень разработанности, мы ограничимся кратким теоретическим анализом данной проблемы для определения важных моментов исследуемой готовности.

Готовность - состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [3]. В этом случае готовность представляет собой исходное состояние для дальнейшей деятельности, но другого качественного порядка, то есть готовность к самостоятельной деятельности.

Таким образом, исследуя понятие готовность, мы можем говорить о нем, исходя из двух позиций:

- как результат чего-либо;
- как состояние для чего-либо.

Рассматривая первую позицию, мы, используя метод мысленного эксперимента, предположили, что любому результату предшествует определенный процесс, в данном случае готовности - подготовка, поэтому качество готовности будет зависеть от содержательного наполнения процесса подготовки. Подготовка - это запас знаний, навыков полученный кем-нибудь.

Мы предполагаем, что подготовка предопределяет через свою профессиональную направленность вид готовности специалиста, то есть вид готовности определяется содержанием подготовки.

Вторая позиция – это готовность к деятельности. Деятельность - активное взаимодействие человека с окружающей средой в целях удовлетворения своих потребностей и интересов, которые он оформляет в виде задач, проектов, планов [4]. Готовность к различным аспектам деятельности рассматривалась многими учеными: педагогами, психологами, физиологами (А.Г. Асмолов, Ю.К. Васильев), М.И. Дьяченко, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе. В Казахстане по данной проблематике занимались: Г.К. Байдельдинова, Н.Д. Иванова, Л.П. Илларионова, Н.Н. Тригубова, Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, Л.В. Нефедова, Г.С. Чинибаева, Р.И. Бурганова

Необходимо отметить, что «ни одна деятельность не начинается с пустого места, она всегда детерминирована установкой, предвосхищена ею». Понятие «установка» в психологии, по мнению М.В. Гомезо, это неосознанное состояние готовности человека определенным образом воспринимать, оценивать и действовать по отношению к окружающим людям или объектам. Готовность к деятельности через понятие установки глубоко разработана грузинским ученым Д.Н. Узнадзе, он является основоположником понятия «готовность» является Д.Н.Узнадзе.

Готовность трактуется как «...специфическое состояние, возникающее в субъекте при наличии какой-либо потребности и ситуации ее удовлетворения, в основе этого состояния лежит установка личности к определенному виду деятельности».

Проблема изучения категории «готовность» к различным аспектам педагогической деятельности определялась как:

- наличие комплекса необходимых способностей (В.Г. Ананьев);
- установка на профессиональные ситуации и задачи (В.А. Петровский);
- качество, свойство личности (К.К. Платонов);
- определенное функциональное состояние личности (Н.Д. Левитов);
- результат подготовки к определенной деятельности (М.И. Дьяченко).

В исследованиях последних лет все большее внимание в содержание профессиональной готовности уделяется сформированным качествам личности, связанным с конкретной профессией. По мнению И.А. Зазюна, И.Ф. Кривоноса «профессиональная готовность - это сформированность личностных качеств, высокий уровень специальных и общих знаний, способность решать различные педагогические задачи, способность управлять деятельностью, гуманистическая позиция учителя» [5].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе понятие «готовность» деятельности не получило однозначной трактовки, это обусловлено как спецификой, так и особенностями теоретических подходов.

Для определения готовности будущего учителя к работе с родителями мы считаем целесообразным выделение структурных компонентов, определенных Н.Д.Хмель и вытекающих из сущности целостного педагогического процесса, без которых он не существует [6].

Нам представляется, что готовность будущего учителя к работе с родителями младших школьников в целостном педагогическом процессе определяется, прежде всего, пониманием сущности, содержания семейного воспитания, форм работ по взаимодействию школы и семьи. В объем готовности педагога, стремящегося творчески применить указанные знания в практической деятельности по организации взаимодействия школы и семьи, а именно работе с родителями, входят педагогические способности и умения по организации различных видов деятельности, способов и форм искомого взаимодействия участников целостного педагогического процесса, а также роль учителя в обеспечении единства педагогических процессов школы и семьи.

Проанализировав все точки зрения ученых по проблеме готовности, мы полагаем, что готовность будущего учителя к работе с родителями младших школьников правомерно рассматривать как системно- личностное качество, основанное на совокупности знаний содержания, форм и методов взаимодействия учителя и родителей, направленного на формирование успешной личности ребенка. Достаточная степень обоснованности данного утверждения, на наш взгляд, обеспечивается за счет определения основного компонента объекта практической деятельности будущего учителя. В нашем случае - это взаимодействие школы и семьи, а именно работа учителя с родителями.

Таким образом, готовность будущего учителя к работе с родителями младших школьников - это сложное интегративное образование, включающее знания, умения, навыки, личностные и профессиональные качества специалиста, обеспечивающее взаимодействие семьи и школы (родителей и учителей) в рамках целостного педагогического процесса.

Литература

1. Назарбаев Н.А. Послание Президента народу Казахстана «К конкурентоспособному Казахстану, конкурентоспособной экономике, конкурентоспособной нации». - Астана, 2004.
2. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации РК, Астана, 2005.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 сл/ Под ред. док.фил.наук проф. Н.Ю. Шведовой. - 16-е изд, испр.-М.: Русский язык, 1984. - 797 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б.М. Бим-Бад- М.: БРЭ, 2003. - 528 с.
5. Основы педагогического мастерства: Уч.пособие /И.А. Зазюн, И.Ф. Кривонос и др.; Под ред.И.А. Зазюна. – М.: Просвещение, 1989.- 302 с.
6. Н.Д. Хмель «Теория и технология реализации целостного педагогического процесса». - Алматы, 2008.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА «ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Е.Б. Дүйсенбеков

Тараз мемлекеттік педагогикалық институты, Тараз қаласы

Қазіргі таңда өскелең жас ұрпаққа рухани-адамгершілік білім беріп, жалпыадамзаттық құндылықтарға тәрбиелеуде «Өзін-өзі тану» пәнінің алатын орны ерекше. «Өзін-өзі тану» пәні рухани-адамгершілік білім бағдарламасы ізгілік педагогикасы бойынша, білім беруде жеке тұлғаны ең жоғары құндылық деп тану, оның еркіндігі мен жан-жақты дамуын қамтамасыз ету, оқу-тәрбие үдерісінде жеке тұлғаның танымдық және рухани қажеттіктерін қанағаттандыру, жоғары оқу орындарында білім беру міндеттерінің негізгілерінің бірі – студенттерді шынайы әлем жағдайындағы өмірге дайындау.

Жеке тұлғаның белсенді өмірлік ұстанымдарын және бәсекеге қабілеттілігін қалыптастыруды меңзейтін білімді жетілдірудің қазіргі заманғы жағдайында еліміздің білім беру саласына енгізіліп отырған «Өзін-өзі тану» оқу пәнінің маңызы ерекше ерекше орын алады.

Студент жастар жоғары оқу орындарында әлеуметтік жағдайлармен бетпе-бет кездеседі, олардың алдарында өмірлік мән-мақсаты бар, өзіндік шешімдерді талап ететін міндеттер тұрады. Осы кезеңде олардың бойында көп өзгерістер болады, өзіндік даму үрдісі одан әрі жалғасады: студент болу, тұлғалық дамуға қадам ретіндегі білім алуға бет бұруы; кәсіптік таным мен өзін-өзі тану, болашақ өмірлік серігін іздеу бағытындағы сезімдік-эмоциялық қарым-қатынас аясы кеңейеді.

Студенттік жылдардағы өзіне тән бейнесі қалыптасып, мінез-құлықтың ерекшелігі және темперамент түрі айқындалады. Тұлғаның жеке ерекшеліктеріне сай кәсіби, толыққанды сапалар мен әлеуметтік сезімдер қалыптасады.

Қазіргі кездегі және болашақтағы негізгі мақсаттар анықталып, өмірлік бағыт-бағдар бойынша жауапты шешімдер қабылданады. Сондықтан да жоғары оқу орындарында «Өзін-өзі тану» курсы оқып-үйрену тұлғаның көпқырлы әлеуметтік қасиеттерін жан-жақты ашу, тұлға мен оны қоршаған орта әрекеттерінің үйлесімділігі, жеке және әлеуметтік өмірдің адами күш-қуаттық мәнін ашу, жеке өмір жолын таңдай алуды қалыптастыру, кәсіби тұрғыдан қалыптасуға қол жеткізу, отбасылық әлеуметтенуге бағыт-бағдар берумен тығыз байланыста қарастырылады.

«Өзін-өзі тану» курсы оқыту үрдісінде студенттерге берілетін білім пәнаралық және жеке тұлғаға бағытталған сипатта болуы тиіс. Жоғары мектепте орта мектептің

жоғарғы сыныптарымен салыстырғанда білім мазмұны – рефлексті-логикалық деңгейде қалыптасады да, сыни тұрғыдан қабылданып, қарым-қатынастың қолданбалы білік, дағды түріне айналады. Білімнің басты мазмұнында қазіргі заманғы танымның әлеуметтік-адамгершілік және жаратылыстану сынды салаларының маңызды жетістіктері мен тұлға қалыптастыру саласындағы жаңалықтар біртұтас бірлікте қарастыру көзделген.

Тұлғаның өзін-өзі жетілдіруі ісінде меңгерілуге тиіс білім үлкен рөл атқарады. Өзіндік таным барысында өзін-өзі шындауға талпыныс, сезімдік-эмоциялық жағдайын бағалау және түрлі жағдайларда өз бетімен шешім қабылдай алу дағдылары қалыптасады. Бұл тұрғыда көркем-әдеби шығармаларды, психологиялық, философиялық, әлеуметтік идеяларды ғана талдау жеткіліксіз, сонымен бірге оқытылатын материалды бүгінгі күнмен, замандас адамдардың өмірімен тығыз байланыста қарастыру қажет.

«Өзін-өзі тану» әлемді белсенді, іс-әрекетті түрде игеру мен оны аялап, мәпелеп сақтау идеясының бірлігіне негізделген. Соның нәтижесінде, адамның қарым-қатынас пен өзара түсіністік, жақсылық пен әсемдікті туындатуына бағытталған біртұтас дүниетанымы қалыптасады.

Тұлғаның қажеттіліктері оның белсенділігінің бастауы болып табылады. К.А. Абулханова белсенділік – бұл тұлғаның қажеттіліктері мен қабілеттерінің, олардың өмірге қатынастары мен қоғамның тұлғаға қоятын талаптарын интеграциялау негізінде тұлғаға ғана тән, өмірді ұйымдастыру, реттеу және өзіндік тәсілі деп тұжырым жасайды [1]. Адам биоәлеуметтік организм болғандықтан оның қажеттіліктері де биологиялық әрі әлеуметтік болуы мүмкін.

Өзін-өзі тану процесс ретінде ерекше белсенділіктің көріну формасы ретінде анықталады, демек оның негізінде өзін-өзі тану қажеттілігі деп атауға болатын қажеттілік жатыр. Оны қанағаттандырудың пәні ретінде әлем, қоршаған орта анықталады. Адамның адам болып қалыптасуының өзі өте ерте көрініс беріп, алғашқысынан-ақ әлеуеті бар аталмыш қажеттіліктің қалыптасуына байланысты. Еңбек, оқу, қарым-қатынас та таным қажеттілігінсіз мүмкін емес. Адам, оның ішкі әлемі өзін-өзі танудың объектісіне айналғанда таным қажеттілігі өзін-өзі тану қажеттілігінің формасына ие бола бастайды.

Өзін-өзі тану қажеттілігінің өз бетінше әрекет етпей, басқа да қажеттіліктермен, атап айтқанда Меннің қажеттіліктерімен тығыз байланыста болатындығын ескеру қажет. Олардың ең маңыздысы: өзін-өзі сыйлау қажеттілігі, Меннің біртұтастығына деген қажеттілік, өзін-өзі салыстыру қажеттілігі, өзінің өзгелердің тарапынан мойындауына деген қажеттілік және т.б.

Аталған қажеттіліктердің негізінде адамның өзін-өзі дамытуымен байланысты, жоғары реттегі қажеттіліктер: *өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі жүзеге асыру* және т.б. қажеттіліктер туындайды.

Өзін-өзі тану қажеттілігінің және Меннің оған байланысты өзге де қажеттіліктерінің көрініс беруінің деңгейі өзін-өзі тану мақсаттары мен мотивтерінің ерекшеліктерін анықтайды. *Мотив* – іс-әрекетке нақты ұмтылыс, онда қайсібір қажеттілік анықталады. Мәселен, қарым –қатынас қажеттілігі қарым –қатынас мотивін, еңбек ету қажеттілігі –еңбек іс -әрекетіндегі мотивтерді, өзін-өзі тану қажеттілігі - өзін-өзі тану мотивтерін белсендіреді. Адам белгілі бір мотивтің әсерінен іс -әрекеттің нақты мақсаттарын көздеп, әрекеттердің амалдарын, әдіс –тәсілдерін, бірізділігін қолдана отырып оларға қол жеткізеді.

Мақсат бұл - болашақ нәтиженің бейнесі. Өзін-өзі танудың мақсаттары *кең және тар, реалды және реалды емес, шынайы және жалған* деп жіктеледі.

Өзін-өзі танудың ең кең мақсаттарына адамның тұтастай өзінің тұлғасын және өмірлік мақсаттарын тануы жатса, тар мақсаттарға Меніміздің біз үшін нақ осы шақта маңызды бейнесінің нақты мазмұны жатады.

Реалды мақсат - өзімізде шын мәнінде бар дүниені анықтап, талдауымыз, реалды емес мақсат - өзімізде шын мәнінде жоқ нәрсені тіркеп тануымыз.

Адамды өзін-өзі тануда кең және тар, реалды және реалды емес, шынайы және жалған мақсаттарды көздеуге сәйкес қажеттілік көрініс беретін мотивтер итермелейді. Ондай мотивтерді өзін-өзі тану іс -әрекетінің негізінде жатқан ерекше мотивтер және өзін-өзі танумен жанама байланысқан ерекшеленбейтін мотивтер деп екі топқа жіктеуге болады.

Ерекше мотивтерге адамның өз-өзіне деген қызығушылығы жатады. Қызығушылық бұл – эмоциялы боялған танымдық қажеттілік. Нақ біздің жағдайымызда бұл – адамның өзін-өзі тануындағы эмоциялы боялған танымдық қажеттілік. Адамның өз-өзіне деген қызығушылығы дамуының бәрін білуге құмарлық, адамның өз-өзіне деген қызығушылықтың өзі, өзін-өзі тануға құмарлық деген бірнеше кезеңдері бар.

Өзін-өзі танудың ерекшеленбейтін мотивтеріне өзін-өзі тану іс-әрекетін жүзеге асыруда маңыздылығының дәрежесі бойынша Менге қатысты мотивтер (өзін-өзі сыйлау қажеттілігі, Меннің біртұтастығына деген қажеттілік, өзін-өзі салыстыру қажеттілігі, өзінің өзгелердің тарапынан мойындауына деген қажеттілік), өзін-өзі дамытуға байланысты мотивтер (өзін-өзі дәлелдеу, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі жүзеге асыру, өзін-өзі көрсету, өзін-өзі өзектендіру мотивтері), іс-әрекеттің басқа түрлеріне қатысты мотивтер (қарым–қатынас, бедел, жетістік, таным, оқу, моральды және т.б мотивтер) деп бөлуге болатын қалған басқа мотивтерді жатқызуға болады.

Олардың өзін-өзі тану мотивімен өзара байланысу механизмдері біршама ұқсас келеді. Өзін-өзі танудың дамыған мотиві қалған басқа мотивтердің қызметіне жағымды әсер етеді. Адамның өз-өзі қызығушылығы өзін-өзі дамыту мотивтерін ынталандырады. Өз кезегінде өзін-өзі дамытудың айқын мотивтері өзін-өзі тану қажеттілігі мен ерекше мотив – адамның өз-өзіне қызығушылығының қалыптасуына жағымды ықпал етеді.

Қорыта келгенде өзін-өзі танусыз бірде –бір мотивті толықтай жүзеге асыруға болмас, ақыр соңында барлығы өзін білуге, өзіне қатынасына, өзін-өзі реттеу және қадағалауға тұйықталып, тек сол жағдайда ғана барлық қалған мотивтер сәтті жүзеге асырылуы мүмкін [2].

«Өзін-өзі тану» курсының мазмұны халықтар мен бүкіл адамзаттың адамгершіліктік-рухани құндылықтарын тануға бағыттала отырып, студенттерге өз өмірін неғұрлым дұрыс та, келісімді етіп құруға, өз рухани әлемін ашудағы қуанышты сезінуіне және де мәңгілік мәселелер тұрғысында ойлануына мүмкіндік береді.

XXI ғасырдың басы - мәдениет, экономика, қоғамдық және жеке-даралық өмірдің бар салаларындағы кең ауқымды инновациялар кезеңі. Инновациялық процесстер қоғамдық өмірдің бар қырларын жеделдетіп, және де қоғамдық пен жеке-даралық әлеуметтік-мәдени даму қарқындары арасындағы қарама-қайшылықтарды үдетіп және тереңдете түседі.

Адамның әлеммен өзара қатынасы, бір жағынан, мәдениеттің жаһандануы, интеграциясы, екіншіден – рухани дағдарыс пен азғындау жағдайында тұлғаның **рухани-адамгершіліктік қалыптасуының проблемасын** өзектендіре түседі. Жаңа әлемдік дәуірдің дүниетанымының қалыптасуы руханилықтың қайта өрлеуіне, жақсылық, махаббат пен мейірімділікке бет бұру қажеттілігімен бірлесе жүреді.

Саяси, әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-мәдени жағдайлар білім беру саласының даму сипатына әсер етеді. Сонымен қатар әрбір мемлекеттің адамгершіліктік, интеллектілік, экономикалық және мәдени әлеуеті (потенциалы) білім беру саласындағы мәселелермен тікелей байланысты, өйткені ол тұлғаның әлеуметтенуі мен әлеуметтік-мәдени тәжірибені іске асырушы болып табылады.

Еліміздің әлеуметтік-саяси жүйесінің қайта құрылуы білім беру саласында да күрт өзгерістерді талап етті. Тұңғыш рет Қазақстанның даму тарихында, білім жүйесі – мемлекет іс-әрекетінің басты бағыттарының бірі ретінде анықталынып отыр.

Шығыстық және батыстық экономикалық және мәдени белсенді қатынастарға байланысты адамның рухани – адамгершіліктік дамуының нақты механизмдерін түсіну қажеттілігі туындады. Адамның рухани дамуының негізінде сендіру мен құндылықтарды адам санасына ендіруден гөрі тереңірек механизмдер бар. Алдымен адамның - әлемдегі, отбасындағы өзіндік дәстүрлері; өзіндік экономикасы мен саясаты бар мемлекеттегі адамның нақты өмірі туралы айтылып отыр. Адамдардың рухани дамуы іс-әрекеттің осындай ағымдарымен анықталады және де адамның рухани және адамгершіліктік деңгейінің өсуі немесе төмендеуінің бастауларын солардан іздестіру керек.

Дегенмен қазіргі кезде әлеуметтену тұрғысынан қарағанда білім беру адамды білімнен танымға – заттар мен құбылыстардың мәнін, олардың табиғаты, әлемдегі орны, даму процестері мен тенденцияларын түсінуге жетелеуі тиіс. Міне, әлемдік өркениет, жеке мемлекет, қоғам, әрбір адам үшін білім берудің басты мәні осында.

«Өзін-өзі тану» курсы біріктіруші, жалпыұлттық қазақстандық отансүйгіштік және «евразиялық» идеяға бағдарланған.

Адамның рухани-адамгершілік дамуын мақсат тұтқан «Өзін-өзі тану» курсы философияның теориялық және әдіснамалық негіздеріне сүйенеді. Ғасырлар бойы Шығыстың да, Батыстың да ойшылдары әлеуметтік және жалпыадамзаттық құндылықтардың арақатынасының проблемаларын қарастырып отырған.

Білім беру жүйесін қоғамдық қажеттіліктерге сай өзгертуге деген ұмтылыс жаңашыл «Өзін-өзі тану» бағдарламасын жасауға итермеледі, бұл жерде білім беру мәселелерінің алдыңғы қатарына ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтармен сусындаған тұлғаны қалыптастыру шығады.

«Өзін-өзі тану» курсы білім беру процесіндегі екі міндеттің ара қатынасын өзгертуді, яғни кәсіптік дайындыққа деген бағдарды сақтай отырып, ақиқат, мейірім, махаббат пен күш көрсетпеудің ұлттық және бүкіл адамзаттық құндылықтармен сусындаған тұлғаны қалыптастыру міндетін алға қоюды көздейді [3].

«Өзін-өзі тану» пәні осындай жауапты міндетті шеше отырып, ізгілендіруші және жаратылыстанушы циклдегі пәндерді оқу, материалды ұсынудың әдіснамасы және әдістемесіне, мұғалім – оқушы – ата-аналардың өзара қатынастарының сипатына - бүкіл білім беру процесіне жағымды ықпал етуді көздейді.

«Өзін-өзі тану» рухани - адамгершілік білім беру тұжырымдамасы рет-ретімен қолданылатын барлық тұрғылардың жиынтықталуының маңызын танытатын теориялық тұрғыны сипаттайды. Ол Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңындағы, халықаралық конвенциялардағы, сондай-ақ өкіметтің және Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің басқа да нормативтік құжаттарындағы, Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстан-2050» атты жолдауындағы тұжырымдамалы идеяларды бірізділікпен дамытуға мүмкіндік беретінімен міндеттелінген. Сонымен бірге «Өзін-өзі тану» тұлғаның адамгершіліктік-рухани сауатын ашуға бағытталған мүлдем басқа бағдары, ұстанымдары, теориялық тұрғылары мен әдістемелері бар жаңашыл курс бола отырып аталған құжаттардың шегінен асып түседі.

Ең алдымен өзін-өзі танудың нәтижесінде адамның *өзі жайлы білімдері* туындайды. Ол білімдер жақындық тұрғысынан интеллектілік күйлер, мінез бітістері, эмоциялы қасиеттері, қабілеттері, мінез –құлық сипаттамалары деп конструктілерге топтастырылады. Аталған конструктілер өз кезегінде жиынтықталып Мен бейнесін құрайды. Мен бейнесінің конструктілерін үйлестіру, негіздеу адам үшін оның Мен – тұжырымдамасының мәнін ашады. Әрине, «Мен» – тұжырымдамасы толықтай сезілуі

мүмкін емес, өйткені оның біршама бөлігі бейсаналылық бөлігінде орналасқан. Сол себептен, айтып өткеніміздей, өзін-өзі тану аяқталған үрдіс болуы мүмкін емес.

Қорыта айтқанда, «Өзін-өзі тану» бағдарламасының мазмұнында ескеріліп, көзделген эмоционалдық тұрғыдағы ауқымды жүргізілген алуан түрлі іс-әрекеттер жеке тұлғаның рухани-адамгершілік дамуының негізін қалауға және өмірлік дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Бұл білім мектеп жасына дейінгі, мектеп жасындағы балалардың және ЖОО-ның студенттерінің бойында ең басты қажеттілік өзін-өзі дамытушылық қажеттілігін қалыптастыруы тиіс. «Өзін-өзі тану» бұл тек тұлғаның өзін ғана танып, білуімен ғана шектеліп қоймайды, оның мазмұны тереңде. Сол себепті де «Өзін-өзі тану» пәнінің бүгінгі таңда барлық адамзат үшін маңыздылығы өте зор.

Әдебиет

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности-М., 1980.
2. Абеуова И.А. Человечность: прошлое и современность //Самопознание: Курс лекций, семинаров, тренингов для вузов. -Алматы, 2003. -с.100-117.
3. Маралов В.Г Основы самопознания и саморазвития. –М.:Академия, 2002. – С. 256.

ВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

***Л.В. Ефременко, Е.В. Блинова**
МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Москва*

В современной лингвистической, педагогической, психологической науках существует несколько десятков трактовок понятия «билингвизм», «двуязычие». Так, О.С. Ахманова видит двуязычие (билингвизм) как одинаково совершенное владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения, например, родным диалектом и литературным языком [1]. Двуязычие, по мнению В.А. Аврорина, представляет собой приблизительно одинаково свободное активное владение двумя языками, вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой.

Обучение второму языку детей, согласно А.А. Леонтьеву, необходимо начинать как можно раньше. Такая целесообразность начала обучения обусловлена тем, что этот период развития ребенка характеризуется интенсивным формированием познавательных процессов, более быстрым и легким, чем на последующих ступенях, усвоением умений и навыков. Такие психологические особенности, характерные для детей дошкольного возраста, как высокая восприимчивость, активная память, достаточно легкая мотивировка речевой деятельности, способствуют успешному освоению второго языка.

Обучение детей второму языку следует начинать тогда, когда их речь на родном языке практически сформирована, то есть к пяти годам. Основной формой обучения второму языку является занятие, которое проводится 2 раза в неделю в первой половине дня. Работа по обучению детей иностранному языку будет продуктивной в том случае, если группа детей делится на подгруппы от 12 до 15 человек. Такое деление объясняется более эффективным усвоением преподаваемого материала.

Продолжительность занятий с детьми 5-6 лет составляет 20-25 минут, с детьми 6-7 лет – 30-35 минут. Обучение иностранному языку должно осуществляться компетентным педагогом, обладающим высоким уровнем знаний преподаваемого языка и методикой обучения.

Речь педагога является образцом для подражания, служит одним из главных средств обучения детей иностранной разговорной речи. Речь педагога должна быть четкой, ясной, без фонетических, лексических и грамматических ошибок [7, с. 7].

Даже самые компетентные педагоги могут не знать об особенностях становления речи при двуязычии, полагая, что помещение ребенка в ситуацию, когда используется второй язык, приводит к автоматическому общению на втором языке.

Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина выделяют задачи обучения второму языку. Так, в детстве они служат, в основном, реализации целей, находящихся за пределами самого детства (если это не общение с близкими родственниками, без которого не может происходить полноценного развития ребенка), т.е. целью может быть воспитание образованного человека, говорящего на основных языках, а также знающего один-два более редких.

Есть и ряд целей более близких: развитие памяти и аналитического мышления, накопление знаний, подготовка к обучению в школе [4, с.10].

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Естественным источником мотивов, побуждающих детей к речи на втором языке, следует считать специально организованную игровую ситуацию. Поэтому игровая ситуация является основным методическим приемом, используемым в работе с детьми.

При организации учебного процесса обучению второму языку детей, начиная с 5-летнего возраста, необходимо учитывать такие их психофизиологические особенности, как ограниченность работоспособности, наглядно-образный характер мышления и др. На занятиях нужно систематически применять специальные методические приемы, предупреждающие чрезмерное утомление и перегрузку детей. Такого рода негативные явления не только затрудняют овладение разговорной речью, но могут также привести к снижению интереса к изучаемому предмету [7, с. 6].

Речевое развитие ребенка-билингва имеет свои особенности. Такие дети в среднем начинают говорить позже. Овладение двумя языками одновременно в случае предрасположенности к нарушению речи может провоцировать усугубление патологии. Так, к примеру, заикание встречается у 2% детей, а среди билингвов – в два раза чаще. Словарный запас каждого из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма словарей больше, чем у них.

Педагогам, работающим с детьми-билингвами, необходимо знать, что существуют кризисы в овладении речью. Первый кризис наступает при поступлении в школу, когда авторитет учителя и язык школьного обучения начинают играть существенную роль, а речь получает письменную форму. Второй кризис – в 12-14 лет, когда происходит осознание своей независимости и подросток решает, что в данный момент ему в жизни важнее. И третий кризис – при вступлении в самостоятельную взрослую жизнь, когда профессиональные интересы начинают определять языковые приоритеты [4, с. 24-25].

При организации работы по обучению детей второму языку педагогами ставятся следующие задачи:

1. Расширение лингвистического кругозора детей; освоение элементарных лингвистических представлений, доступных детям от 4 до 7 лет и необходимых для овладения речью на иностранном языке на первоначальном уровне; воспитание у детей интереса к изучению иностранного языка.

2. Обучение иностранному языку в соответствии с возрастом ребенка.

3. Обеспечение коммуникативно-психологической адаптации детей к новому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использования иностранного языка как средства общения.

4. Развитие познавательных способностей, личностных качеств детей, их внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх в ходе овладения языковым материалом.

5. Развитие эмоциональной сферы детей в процессе обучающих, сюжетно-ролевых, подвижных игр, тренировочных упражнений, занимательных викторин с использованием иностранного языка.

6. Приобщение детей к новому социальному опыту за счет проигрывания на втором языке различных ролей в игровых ситуациях.

Наиболее продуктивно на процесс усвоения второго языка детьми влияют такие приемы обучения, как:

1. Использование тренировочных упражнений.

2. Использование учебных игр (лексических, познавательных), альтернативных, подвижных, сюжетно-ролевых, хороводных игр и игр на развитие наблюдательности, памяти, внимания; стихов, песен, рифмовок, загадок, считалок, чистоговорок.

3. Приемы, способствующие лучшему запоминанию учебного материала: жесты, ассоциация, ритмизация, пропевки.

4. Использование разнообразных форм взаимодействия (пары, триады, группы).

5. Проведение тренингов и викторин.

С целью обучения детей иностранному языку в работе используется *аудирование*, основная задача которого – научить детей понимать на слух иностранную речь в среднем темпе. В основном используется игровая форма обучения. Основной задачей является формирование такого уровня понимания иностранной речи, который позволяет выполнять просьбы педагога, детей, отвечать на вопросы, выражать понимание определенными репликами: согласие или несогласие, одобрение или неодобрение, понимать указания педагога, связанные с ведением занятия.

Аудирование включает простое или развернутое высказывание, элементарный текст, краткое описание, рассказ педагога, повествование о себе, любимой игрушке, о городе, о семье.

Обучение говорению включает в себя, во-первых, диалогическую речь.

Основная задача – сформировать навыки простейших речевых фраз в специально разработанных игровых ситуациях: вопрос-ответ, просьба-распоряжение и т.д.

Педагогу необходимо научить детей переносить речевые шаблоны в новые (незнакомые) ситуации; отвечать на вопросы различных видов: общие, специальные, самостоятельно задавать вопросы. В основном используется медленный и средний темпы речи, соответствующие темпу речи на родном языке дошкольника. И, во-вторых, монологическая речь. Такая речь формируется в пределах игровой, учебно-трудовой и семейно-бытовых сфер.

Объем высказываний должен составлять не менее трех фраз. Основные темы высказываний: описание картинки, рисунка, погоды, рассказ о себе, о друге, о любимой игрушке, о животном.

Лексика. Новая лексика вводится через речь педагога. Значение понятия вводится через наглядность или перевод, дети повторяют несколько раз слово в разных ситуациях.

Результатом обучения является формирование у детей навыков и умений пользоваться иностранным языком как средством общения. Словарный запас должен составлять около 200 единиц за учебный год [2, с. 138-139].

Выделяют определенные этапы работы над языковым и коммуникативным материалом. В процессе изучения языка ребенок совершает последовательность речевых действий, способствующих усвоению звука, звукосочетания, интонационного контура, слова, словоформы, словосочетания, фразы, текста – то есть любого языкового элемента. Каждый раз при этом он должен сначала научиться ориентироваться в предлагаемой языковой ситуации, реагировать на нее действием или репликой, осмысленно повторять услышанное, строить простые высказывания с использованием реплики партнера, самостоятельно воспроизводить усвоенное под влиянием

коммуникативных условий, выразить понятным для других участников общения образом свои мысли, намерения, желания.

Все речевые действия отрабатываются по определенным этапам: от понимания во взаимодействии со взрослым – к самостоятельному пониманию, от понимания в конкретной ситуации – к пониманию в любой ситуации, от говорения при помощи взрослого – к самостоятельному говорению, от ритуального обмена репликами по правилам – к реальному обмену репликами. Самостоятельному употреблению речевых единиц предшествует их понимание на слух, достигаемое в процессе специально организованного эмоционально-значимого для ребенка игрового общения. Материал в процессе общения регулярно повторяется, носит циклический характер и постепенно усложняется [5, с. 10].

Подготовка педагогов к обучению детей дошкольного возраста иностранному языку требует разработки модели, которая на практике реализует формирование профессиональных качеств квалифицированного специалиста. Она включает мотивационный, содержательный, операциональный и контрольно-оценочный компоненты и направлена на формирование теоретической и практической готовности будущих педагогов к обучению дошкольников.

Операциональный компонент модели опирается на теоретико-методологическую базу, активизирует интеграционные процессы на технологическом, внутрисубъектном и междисциплинарном уровнях, которые касаются формирования адаптивной образовательной среды и технологии управления ею. Это требует четких методологических подходов к организации обучения студентов.

При этом модель, учитывающая данные подходы, должна носить практикоориентированный характер, предполагать проведение семинаров, круглых столов, дискуссионных клубов, которые способствовали бы успешной деятельности педагога и формированию оптимальной системы профессиональных и личностных качеств.

Так, специалист по раннему обучению иностранному языку должен владеть:

- теоретическими основами обучения иностранному языку на этапе дошкольного детства;

- комплексом стратегий и технологий обучения иностранному языку;

- методиками и приемами обучения разным сторонам речи на иностранном языке. Он должен знать и понимать особенности планирования занятий по иностранному языку, лингводидактические особенности применения и адаптации учебников и учебных пособий для раннего этапа обучения иностранному языку, особенности контроля речевых навыков и умений на занятиях и системы закрепления полученных навыков вне занятий родителями и воспитателями детей [6, с. 54-55].

В Примерной основной общеобразовательной программе высшего профессионального образования, направление подготовки «050100 Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», квалификация выпускника – бакалавр, отражены профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник.

Так, в области *педагогической деятельности*:

- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

- способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);

- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6).

Выпускник должен обладать следующими специальными компетенциями (СК):

- владеть навыками восприятия, понимания, а также многоаспектного анализа устной и письменной речи на изучаемом иностранном языке (СК-1);

- способен использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей в конкретной ситуации общения на изучаемом иностранном языке (СК-2);

- уметь выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка (СК-3) [8].

В результате подготовки в вузе у студентов:

– формируются знания о современной политике языкового образования;

– формируются знания о современных методах и средствах обучения неродному языку в контексте раннего обучения;

– вырабатывается умение критически оценивать современные концепции обучения иностранному языку в различных образовательных контекстах;

– вырабатывается потребность и готовность к научно-исследовательской работе в целях совершенствования педагогического мастерства;

– развивается гибкое педагогическое мышление, методологический подход к инновационным технологиям, способность адаптировать разнообразные средства обучения к контексту раннего обучения [6, с. 56].

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. Изд-во Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.

2. Ефременко Л.В. Шаг в будущее. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. Раздел «Иностранный язык в детском саду» / Под ред. Т.С. Комаровой, С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой. – М.: Е-Publish, 2013. – 288 с.

3. Методика обучения русскому языку в национальном детском саду: Пособие для воспитателя дет. сада / Е.И. Негневицкая, Е.А. Иванова, Е.Ю. Протасова и др.; Под ред. Ф.А. Сохина, Е.И. Негневицкой. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

4. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005. – 276 с.

5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Русский язык для дошкольников: Учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. – СПб.: Златоуст, 2006. – 320 с. – (Русский язык вне России).

6. Ревенкова К.М. Операциональная составляющая модели подготовки педагога к обучению детей дошкольного возраста иностранному языку // Педагогическое образование и наука. № 11, 2009. С. 54-57.

7. Типовая программа обучения русскому языку в национальном детском саду. Под ред. Ф.А. Сохина, Е.И. Негневицкой. – М.: Просвещение, 1982.

8. ФГОС ВПО. Примерная основная общеобразовательная программа высшего профессионального образования, направление подготовки «050100 Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» от 22.12.2009 г.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕ ІСІНЕ МАМАНДАНҒАН ӘДІСКЕР ДАЯРЛАУ

З.Е. Жумабаева

профессор ПГПИ, Бакраденова А.Б., профессор ПГПИ

Жоғары оқу орындарында мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығы бойынша білім беру бағдарламасы болашақ мамандарға экспериментті-зерттеушілік, ұйымдастыру-басқару, әлеуметтік-педагогикалық және оқу-технологиялық әрекеттерге қажетті құзыреттерді қамтамасыз етеді. Олар: мектепке дейін білім беру саласында кәсіби маман болу; өзінің кәсібилігі жағын жетілдіруді жобалау. Мектепке дейінгі мекемелерде оқыту және тәрбиелеу оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыруды жобалау; педагогикалық және ақпараттық технологияларды оқу-тәрбие үдерісінде тиімді қолдана алу.

Эксперименттік-зерттеу қызметі құзыреттеріне студенттер институт қабырғасында өтетін тәжірибешіліктері барысында және оған арнайы теориялық дайындықтар жүргізетін «Педагогикалық зерттеу», «Педагогикалық шеберлік» және жекелеген әдістемелік пәндерден берілетін білім мазмұны мен қолжетімді міндеттерімен танысып, оны тәжірибеде қолдана алу дағдылары жатқызылады. Қазіргі студент білімді автоматты түрде игеріп қоймай, институтта және балабақшада өтетін оқу-әдістемелік үдерісті бақылай білуі керек. «Өзін өзі тану» пәнінің талаптарына сәйкес бақылап отырған факторлар мен құбылыстарды талдай білуі және олардың себеп-салдарлық байланыстарын анықтай алуы оның өз білімін бағалай алуына жол ашады. Кәсіби даярлығының дамуын болжау институтта алып жатқан білім деңгейін бақылаумен ғана емес, жоғары оқу орнындағы оқу материалдары мен оқу құралдарын талдауды қажет етеді. Білікті маманға қажетті күтілетін нәтижелерді болжау қол жеткен және тиісті нәтижелерді салыстыру барысында жүзеге асады. Мысалы, осы мамандыққа келетін колледж түлектері белгілі бір концептуалды негізде өзінің тілдік, әдістемелік дамуының болашағын болжай алады. «Мектепке дейінгі педагогика» және «Мектеп жасына дейінгі балалардың психологиясы» пәндері бойынша ғылыми ақпараттарды жинақтау және сыни талдау жасау колледжде курстық жұмыстар жазумен айналысқанда кездескен болса, диплом жұмысына даярлау барысында институтта ұштала түседі. Ал жалпы ғылыми таным қолданбалы жалпы ғылыми әдістерін меңгеру (талдау, жинақтау, индукция, дедукция, аналогия, ғылыми болжам, модельдеу және т.б.) математика, қоршаған ортамен таныстыру және балалар тілін дамыту әдістемесі пәндері негізінде жүзеге асырылады. Институт түлектері күрделі емес әдістемелік экспериментті жоспарлау және өткізуді осы жұмыстардың эксперименттік бөлімінде шынайы игеретін болса, болашақта зерттеудің дидактикалық тиімді нәтижелерін өзінің кәсіби қызметіне енгізе алатын тәрбиешілер шығаруға болады деген тұжырым жасай аламыз.

Бірақ нақты істерге келгенде осылай ма? Біз мамандарды қандай деңгейде дайындап отырмыз? Бұған қатысты статистикалық зерттеу жасасақ, жағдай мәз болмайтынын іштей сеземіз. Бұны өз тарапымыздан жүргізілетін курстарға сүйене отырып талдап көрелік.

Қазіргі кезеңде мектепке дейінгі тәрбие мен білім беру жүйесінің жаңаруына орай, жаңа үлгідегі «Мектеп және балабақша» кешені, гимназиялық, лицейлік, отбасылық, коммерциялық және т.б. балабақшалар іске қосылды. Міне, осындай мектепке дейінгі мекеменің алдына қойылатын маңызды міндеттердің бірі – баланың кейін мектептегі оқу үдерісіндегі нәтижелілігіне кепілдік ететін, мектепке дайындығының оптималдық деңгейін қамтамасыз ету. Қазіргі мектеп алдыңғы кезеңге оқушыларды пән бойынша білім, білікпен қаруландырып қоюды емес, олардың тұлғасын оқу әрекеті негізінде тәрбиелеуді ұсынып отыр. Баланың оқу әрекетін игеру

жетістіктері мен оқу жағдайына үйлесімділігі олардың мектепке жалпы дайындығымен айқындалады. Балаларды мектепке даярлау негізінен балабақшада жүзеге асырылып келеді. Ал бала тұлғасын күнделікті режимдік сәттерді және оқу әрекетін талапқа сай ұйымдастыру арқылы қалыпты дамыту – балабақша әдіскері мен тәрбиешінің басты міндеті.

Бұл мақалада тәрбиеші-зерттеуші, тәрбиеші-әдіскер және тәрбиеші-лингвист, яғни осындай үш қырлы балабақша тәрбиешісінің нағыз балабақша маманы деңгейіне жету жолын қарастырып көрмекпіз. Қолына диплом алған кәсіби маман ресми құжатты мекеме қызметкері ғана. Ал мамандықтың қыр-сырына өзгеден үйрену, түрлі сертификациялардан өту арқылы ие болғаннан гөрі, жас түлек өзін-өзі жұмысқа дұрыс бағдарлай алуына иек артуы керек. Өзіне бөлінген топтың жұмыс жоспарымен таныспас бұрын сол топқа басшылыққа алынған бағдарламаға зерттеу жасаған жөн:

◆ Осы топқа лайықталған бағдарлама қайсы, оған қосымша альтернативті қандай бағдарламалар бар?

◆ Топқа қатысты бағдарлама талаптарының жүйесі қалай? Бала тілінің дамуына қатысты қандай міндеттер шешіледі?

◆ Бағдарлама мазмұны қай ұстанымдарға (жүйелілік, ізгілік, ұлттық) негізделе жасалған?

◆ Сол топқа қатысты атқарылатын тілдік жұмыс бағыттары қанша?

Соңғы жылдары Қазақстан Республикасында білім беруді ізгілендіру басымдылығына сәйкес мектепке дейінгі мекемелердің дамуында тек құрылымдық емес, сондай-ақ мазмұндық сипаттағы жаңа тенденциялар бағыт ала бастаған. Мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу және оқытудың мемлекеттік бағдарламалары «Балбөбек», 5-6 жастағы балаларды мектепалды даярлау бағдарламасы, «Зерек бала», «Біз мектепке барамыз» бағдарламалары, сонымен бірге альтернативтік негізде ресейлік-шетелдік «Развитие», «Одаренный ребенок», «Из детства в отрочество», «Игралочка», «Раз ступенька, два ступенька», «Step by step» бағдарламалары тәжірибеден өткізіліп пайдаланылуда. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту мазмұнының сапасын арттыру мақсатында Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың Қазақстан республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына сәйкес мектепке дейінгі ұйымдарда: 1) «Балбөбек», «Қарлығаш», «Қайнар» республикалық бағдарламалары; 2) 2009 жылдан бастап «Алғашқы қадам» (1-3 жас), «Зерек бала» (3-5 жас), «Біз мектепке барамыз» (5-6 жас) мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеу бағдарламалары мемлекеттік деңгейде әзірленді және бекітілді. Осы бағдарламалардың оқу-әдістемелік кешені (жекеменшік, отбасылық балабақшалар, және ата-аналарға арналған консультациялық пункттер үшін әдістемелік нұсқаулықтар мен дидактикалық материалдар) әзірленуі және қай типтегі балабақша болсын ондағы кәсіби маманға шығармашылық еркіндік рұқсат етілуі институт тарапынан дайындалатын мамандарға жан-жақты іздене еңбек ететін әлеуеті жоғары маман болуды міндеттейді.

Бүлдіршіндерді халықтық педагогиканың озық үлгілерімен тәрбиелеуді мақсат еткен отандық «Балбөбек» бағдарламасы қазақ халқының тұрмыс-тіршілігі, тілі мен салт-дәстүрі, әдебиеті, мәдениеті, табиғатының өзгешеліктері негізінде балаларды мектепке даярлау мәселесін шеше алады. Өз ісінің әдісін таба алатын және оны қалыптандыратын әдіскер маман бір ғана мемлекеттік бағдарламаға байланып қалмай, «Балбөбектің» балдай батыратын ұлттық рухты тиімді әдіс-жолдарын ескеруді ұсынамыз.

Балабақшаға баратын баланың сөйлеу тілі жаттыққан, бағдарламалық материал бойынша әр салада (қатынас, әлеуметтік-экологиялық, шығармашылық) үйренгенін бойына жинақтай алатын, өз білгенін байланысты тілмен жеткізе алатын болуы керек. Сондықтан институттан топқа жаңа келген маман әр баланың сөйлеу тілі деңгейін жас ерекшелігіне қарай зерттей білуі тиіс. Балалар тіліне кішігірім зерттеу жүргізу жолы мынадай:

1. Топ ішінен тілдік қатынасқа «жақсы», «орташа» және «нашар» түсе алады деген үш баланы белгілеп алыңыз, олардың бұрыннан таныс тәрбиешісімен бір тақырып барысында сөйлескен сөздерін жазып отырыңыз (жазбаша түрде не таспаға).

2. Сол балалармен өз қалауыңызбен әңгімелесу өткізіп, олардың ой- пікірлерін жинақтап, өздігінен құрған сөйлемдеріне, ақпараттарына талдау жасаңыз. Сөздік қорларына, тіл тазалығына баға беріңіз.

3. Топ балаларына танымал жұмбақтар шешкізіп, білетін мақалдары төңірегінде ой-түйіндерін қадағалаңыз.

4. Осы зерттеуден соң күнтізбелік жоспарға қосымша өткізілетін ойын-тапсырма, ойын-жаттығулар тізімдемесін жасаңыз. Олардың барлығы баланың ойын жинақтап, байланыстырып жеткізе алатындай тапсырмалар болуы керек.

Минизерттеулерді тілі шорқақ, сөздері анық естілмейтін балалардың дыбыстық мәдениетін қалыптастыру мақсатымен, сөздік қоры аз, ана тілінде еркін сөйлей алмайтын балалармен, даярлық топ балаларының көркем шығармаларды жанр жағынан ажырата алу қабілеттерін айқындау мақсатымен өткізуге болады. Топ балаларының қоршаған орта туралы білімдерін, математикалық білім деңгейлерін, жалпы танымын айқындауды зерттеуші-тәрбиеші ғана атқара алады.

Тәрбиеші-әдіскерге тән құзыреттер оқу-тәрбиелеу қызметі саласындағы келесі жұмыстарды болжауға негіз болады: жүйелілік ұстанымын ескеріп, тәрбие жұмыстарын жоспарлау, оқу-әдістемелік және өзара байланыстылығын, нақты тәрбие міндеттерін тиімді шешудің амал-тәсілдерін меңгеру, мектепке дейінгі тәрбиенің тиімді формалары мен әдістерін таңдап қолдана білу, ұжыммен, ата-аналармен педагогикалық әрекеттестік құра білу, тәрбие жұмыстарының инновациялық формалары мен әдістерін іздестіруге қабілетті болу.

Балабақшада тәрбиеленуші балалардың оқу-тәрбие әрекеттерін ұйымдастырудың бірден-бір жолы тәрбиешінің әдістемелік білімі мол болуы. Бағдарламаның «Қатынас» саласының басты бөлігі мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту әдістемесіне арналған. Тіл дамыту әдістемесі. эмпирикалық тіл саласына жатады себебі: ондағы заңдылық, тіл іс жүзінде қолдануға байланысты жасалады. Баланың жан-жақты даму үшін ана тілінде сөйлей білу маңызы зор. Ол өз ана тілінің әдеби формасын сезе білуі керек. Қазақта Абай Құнанбаев, орыс әдебиетінде К.Д. Ушинский сөз өнері бала бойына ортадан даритынын дәл айтқан. Үйренген тілін өз ана тілін бала қарым-қатынаста дұрыс қолдана білуі тиіс. Баланың өз ана тілінде дұрыс сөйлеуін қалыптастыру - балабақшада ең басты міндет.

Тіл дұрыстығы, баланың дұрыс сөйлеуі дегенміз: а) әр дыбысты анық, таза айту; ә) сөз мағынасын дұрыс түсініп, қолдану; б) ана тілі грамматикасын өз орнында дәл қолдана білу.

Сөзді дұрыс қолдану тіл нормасына негізделеді (айтқам жоқ), сол сияқты дұрыс сөйлей тұрып сөздік қор жетіспеуі біркелкі синтаксистік құрылыммен қысқа-қысқа сөйлеуде тіл кемістігі болып есептеледі.

Мектеп жасына дейінгі бала тілін дамыту дегенміз – әр баланың мәнерлі дұрыс сөйлей білу дағдысын қалыптастыру, оларға тілдік бірліктерді (сөзді, тіркесті, сөйлемдерді) еркін және өз орынында қолдана білуді және сөйлеу этикеті ережесін сақтауды меңгерту.

Экспериментті ізденістер баланың толық байланыстырып сөйлей білуі жоғарғы топтарда қалыптасып бітетінін дәлелдеді. Ең бастысы - тәрбиеші нені үйрететінін (сөйлеу бірліктерін, грамматикалық құрылым мәтінін), оларды қалай үйрететінін (әдіс-тәсілдерін, құралдарын); нәліктен олай үйрететінін (ғылыми негіздемесін, заңдылықтарын зерттеу нәтижесімен дәлелдеуі) білуі қажет.

Ф. Сохин бүкіл проблемаларды қарап отырып, барлық бала неге байланысты тілмен сөйлемейді деген мәселемен айналысты. Бізде қазір «Бала неге ана тілінде

сөйлемейді?» деген сұрақ түр. Психоллингвист ғалым мынадай теориялық негізде тіл міндетінің үш аспектісін көрсетті [3]:

1. Құрылымдық (тіл жүйесі-фонетика,лексика,грамматика) аспект;
2. Функционалдық немесе коммуникативтік (сөйлеу тілі монолог және диалог) аспект;
3. Конгнитивтік танымдық ,тілдік таным, тілдік білімі аспект.

Осы тұжырымдарға сүйенсек, тәрбиеші әрі психолог, әрі лингвист болуы керек. Қазақ тіліне үйретудің психологиялық-педагогикалық негіздері [5] бойынша, баланың жасына сай лингвостилистикалық талаптары ескерілмей, тілінің тиісті дәрежеде дамуы, білімі артуы жүзеге аспай жатады. Ана тілінің ауызекі сөйлеу үлгісін, яғни коммуникативтік аспектіні ұстану жеткіліксіз. Тәрбиеші балаға әдеби тілде түсінікті етіп, тіл құрылымын сақтап, сөз мәдениетін ұстана сөйлеуі керек. Мысалы, «Алып тыста» деген тіркестегі «ы»-ның мағынаны мүлде өзгертіп тұрғаны –фонетикалық ауытқу. Грамматикалық нормаға сай(барғам, айтқам емес), әр сөйлемді дұрыс құрастырып (Мен сөйлеп атқанда, сен тұрдың дым демей емес.) сөйлеуді әрқашан есте сақтағаны жөн. Сол сияқты септеулік шылаулардың түрлерін жақсы білу «шейіннің» орнына «шекейін», «сияқты» деудің орнына «сықатты», «туралы» шылауын «турасында» деп бұзып қолданбауға жол ашады. Азанда, әпше, таға, тақ, биттей, бәдірен, әгүршік, діңке, қаламсап т.б. ауызға үйреншікті болып кеткен жергілікті қолданыстардың лексикалық нормаға сай емес екендігін ескеру керек. Жас ерекшеліктеріне байланысты топтарда оқылатын ертегі, әңгімелердегі, жаттатылатын тақпақтар мен диалогті поэзиялық мәтіндердегі автор қолданған көне сөздердің, авторлық өзіндік бейнелі сөздердің мағыналарын тәрбиешінің алдын ала біліп алуы оған түсіндірмелі сөздіктермен жұмыс жасай білуін қажет етеді. Қазіргі балалардың компьютерлік ақпараттарды тез қабылдауы, лингвист тәрбиешінің де озық технология жетістіктеріне қанық болуын, тіпті қазақта жоқ персонаждардың аттарын біліп, оларды ойын барысында балалармен бірлесе қолдануға дайын болуын талап етеді.

«Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасына», «Қазақ балабақшаларында тәрбиелеу, оқыту мазмұнын жаңарту тұжырымдамасына» (1991 ж.) және «Қазақ балабақшаларындағы үзіліссіз тәрбие тұжырымдамасына» (1993 ж.) сәйкес және Қазақстан Республикасының Білім және Ғылым министрлігінің нормативтік құжаттарына сәйкес кеңес дәуіріндегі идеология мен басты ұйымдастыру жүйесіне балама түрде мектепке дейінгі білім берудің жаңа жүйесін құру жүзеге асырылуда. Аталған құжаттарды жүзеге асыру мақсатында алдыңғы кезекке баланың тұлғалық дамуы қойылып: оқу-тәртіптілік тәрбие моделінің орнына тәрбиенің тұлғалық-бағдарлық моделі орын алып отыр. Қазіргі таңда «мектепке дейінгі тәрбие» ұғымының «мектепке дейінгі білім беру» ұғымына өту кезеңіне куә болып отырмыз. Бұл жерде «мектепке дейінгі білім беру» ұғымын «балалардың тұлғасын дамытудың мүмкіншіліктерінің кеңеюі, баланың өзін-өзі дамыту және өмір жолын компетентті таңдау деп қараған жөн, білім беру баланың ұғынуы мен ақпараттық тануының парадигмасынан әлеуметтік-мәдени белсенді даму парадигмасына, мәдени-тарихи парадигмасына түгел дерлік ауысуда» [1]. Мұндай жаңа көзқарас балаларды мектепке даярлау үдерісінде, білім беруді де, үлкендер мен балалардың өзара қатынасының формаларында, балалардың өзара қатынасында қайта қарауын талап етеді. Білім беруді, оның вариативтілігін анықтау мектепке дейінгі білім беру теоретиктері мен практиктерінің қазіргі таңдағы үлкен көкейкесті мәселе. Егер бұрынғы мектепке дейінгі білім беру жүйесінде мектеп жасына дейінгі жас кезеңінің құндылығы ұғымы артқа шегеріліп отырса, ал қазір заттар мен құбылыстардың мұндай ұқсастығы әлеуметтік тапсырыс пен ата-аналардың тапсырысы бойынша, нарық жағдайының бағдарлауымен және балабақшада қосымша мамандарды қамтумен айқындалып отыр[4].

Бұл өз кезегінде мемлекеттік емес және жеке азаматтарға, акционерлерге, ведомстволық және басқа да мекемелерге қарайтын «элиталық» мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің пайда болуы жоғары оқу орындары бағдарламаларындағы әдістемелік пәндерге жаңа талаптар қойып отыр. Мектепке дейінгі мекемелердің басты мақсат-міндеттері баланың жеке басын жан-жақты дамыту мен мектепке даярлау ісі болса, жоғары мектеп осы істің тетігін тауып, тиянақты жүргізе алатын білікті мамандар даярлауды көздейді. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында: «Қазақстанның жоғары оқу орындарының материалдық-техникалық ресурстары жеткілікті қарқынмен жаңартылмайды. Жоғары оқу орындарында гуманитарлық мамандықтар сияқты техникалық мамандықтар бойынша да кітапхана қорын жаңартудың бекітілген нормалары сақталмайды. Көптеген пәндер бойынша оқулықтар әзірленбейді немесе аз тиражбен басылады. Жоғары оқу орындарының ақпараттық ресурстары біріктірілмеген, кітапхана қоры бытыраңқы сипатқа ие. Қазіргі уақытта білім беру қызметін қаржыландыруды мемлекеттік қолдаудың қазіргі тетіктері жеткіліксіз», - делініп ашық жарияланды[2].

Қарастырылып отырған мамандыққа қатысты оқытылатын пәндердің дені орыс тіліндегі оқулықтар. Мысалы, студенттер әдістеме пәндері (жоғарыдағы тіл дамыту, қарапайым және математиканы оқыту, көркемдікке, шығармашылыққа баулу т.б.) бойынша білім бағдарламасындағы курс диплом жұмыстарын орындау кезінде электронды оқулықтар мен интернеттік желідегі материалдардан тапшылық көруде. Өткелден өткен мектепке дейінгі білім мекемелерінің бірден жаңа технологияға талпынулары іс жүзінде көрініс алғанмен, жоғары оқу орындарындағы ғылыми зерттеулерге, ондағы оқыту әдістемелеріндегі жаңалықтарға зәру күйде. Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбие мамандығына жаңа методологиямен шынайы қаруланған және өзін-өзі жан-жақты жетілдіре алатын әрі әдіскер, әрі зерттеуші, әрі ана тілінің қыр-сырын жақсы білетін білікті кәсіби маман қажеттігі күн өткен сайын байқалуда.

Осы мамандықтың әлеуетін көтеруді, шығарылатын, зерттеулер жүргізіліп жатқан әдістеме салалары бойынша оқу-әдістемелік құралдарды көбейтуді уақыт сынына қаратпай, қолға алған жөн деп білеміз.

Әдебиет

1. Қазақ балабақшаларында тәрбиелеу, оқыту мазмұнын жаңарту тұжырымдамасы. ҚР БҒ министрлігі. - А., 1991.
2. Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. Астана, 2005.
3. Н.А.Стародубова. Теория и методика развития речи дошкольников. Педагогикалық білім. М., Академия баспасы, 2012.
4. Халилаева Э.Ж. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың қазіргі жағдайы.// РҒПК материалдары. - Ақтөбе, 2009.
5. Мектеп жасына дейінгі балалардың ауызекі сөйлеу тілін дамыту. Павлодар, ПМПИ. 2013 жыл.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢҒЫРТУ ЖАҒДАЙЫНДА МАМАНДАРДЫ ДАЯРЛАУДЫҢ САПАСЫН АРТТЫРУ

Ф.Н. Жұмабекова

Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ.

Еліміздің саяси, экономикалық, мәдени, қоғамдық өміріндегі өзгерістерге сай жоғары оқу орындарының үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, өз ісінің шебері, бәсекеге қабілетті, кең ауқымды, жан-жақты дамыған маман дайындауға ұмтылуы,

өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының мазмұны мен сипаттарының өзгеруіне және еңбек сапасына талаптың жоғарылуына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби білігі мол мамандарды қажет етеді.

Елбасы Н.Назарбаев «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағытында бүкіл әлемдегі сияқты Қазақстан мектепке дейінгі білім берудің жаңа әдістеріне көшу керек. Елімізде мектепке дейінгі білім беруде табандылықпен жүзеге асырылып жатқан ілгерілеу саясаты мектеп түлектерінің мектепке дейінгі ұйым педагогін таңдауына жаңа серпін берді. Мұның өзі осы кезге дейін қол жеткен табыстарды сын көзбен бағалай отырып саралауды, оның негізінде мектепке дейінгі педагогика теориясы мен тәжірибесіне нақты өзгерістер енгізуді, білім мазмұнын жаңғырту жағдайында мамандарды даярлаудың сапасын арттыруды талап етеді [1].

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасын іске асыру нәтижесінде «кәсіби міндеттерін дербес әрі шығармашылық тұрғыдан шешуге, кәсіби қызметтің тұлғалық және қоғамдық маңызын түсінуге, оның нәтижелері үшін жауап беруге қабілетті кәсіби күзиретті жеке тұлғаны, бәсекеге қабілетті маманды қалыптастыруды қамтамасыз ететін білім беруді басқарудың тиімді жүйесі құрылатыны» атап көрсетілген [2].

Бұл болашақ мамандарды даярлаудың сапасын арттыруды еліміздің білім беру жүйесін әлемдік білім беру кеңістігі аумағына кіріктіру міндеттерін шеше отырып көтеруді көздейді. Осы Бағдарламаны әзірлеу «жаңа экономикалық және әлеуметтік-мәдени жағдайларда қазақстандық білім беру жүйесінің алдында тұрған білім беру сапасын арттыруға, стратегиялық міндеттерді шешуге бағытталған түбегейлі қайта өзгертулердің қажеттігінен туындағанын» ескерсек, Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін реформалау ауқымының кеңдігі белгілі болады.

Қазақстанда мектепке дейінгі тәрбие мамандарын кәсіби даярлаудың қазіргі кезеңдегі жай-күйіне талдау жасауда жоғары оқу орындарының алдына әлеуметтік-экономикалық, экономикалық және ұйымдастыру-басқарушылық, кәсіби күзиретті, сауатты мамандарды даярлау міндеті қойылып отырғандығы анықталды. Педагог мамандардың кәсіби іс-әрекетінің өзіндік ерекшеліктері бар. Мұның өзі оларды жаңа ғылыми-педагогикалық идеяларды шығармашылықпен қабылдай алатын, оқыту теориясы мен әдістемесін игерген кәсіби-педагогикалық құзыреттіліктің жоғары деңгейін игерген маман ретінде даярлау мәселесін тудырады.

Қазіргі таңда жаңа технологиялармен оқыту жүйелі түрде жолға қойылып келе жатқандығын байқадық. Оған мамандарды қайта оқыту, интерактивті білім беру, түрлі технологиялық тәсілдер арқылы оқуға деген қолжетімділікті арттыру білім беруді жаңғырту сынды мысалдарды айтуға болады. Білім беруді жаңғырту – бүгінгі заманның талабы. Біздің елімізде білім беру жүйесін жаңғырту үш басты бағыт бойынша жүзеге асуда.

Біріншісі, білім беру ұйымдарын оңтайландыру және оқыту үдерісіне қазіргі заманғы әдістемелер мен технологияларды енгізу.

Екіншісі, оқу-тәрбие үдерісін жаңғырту және педагогтер құрамының сапасын арттырудың маңызы зор. Арнаулы педогогтік білім берудің үлгі-қалыптарын, мектептер мен жобалар оқытушыларының біліктілігін арттыруға талаптарды күшейту қажет. Әр өңірде педогогтардың біліктілігін арттыратын интеграцияланған орталықтар жұмыс істеуі тиіс.

Үшіншісі, білім беру қызметтерінің тиімділігі мен қолжетімділігін арттыру және біліктілікті жетілдірудің тәуелсіз жүйесін құру қажет.

Мамандар даярлауда оқу-тәрбие үдерісін жаңғырту білім саласына ене бастады. Мәселен, бүгінгі таңда академиялық еркіндікті дамыту білім беру жүйесін түбегейлі өзгертті деп айтуға болады. Білім алушының таңдаған пәні бойынша, мамандығына қатысты сабақтарды меңгеруі - академиялық еркіндіктің басты қағидаты болып саналады. Таңдауы бойынша курстар еңбек нарығы сұраныстары негізінде оқытылады.

Оқыту үдерісін жаңғырту бағыты бойынша сұранысқа ие, болашағы бар бағыттарды күшейту жоспарланған. Сонымен қатар, тілдерді меңгеруге, электронды оқытуға, инклюзивті білім беруге, шағын кешенді мектеп мәселелері, 12 жылдық мектепке арналған маман даярлауға баса мән беріле бастады. Жоғары интеллектуалды әлеуеті қалыптасқан, инновациялық технологияларды еркін меңгерген, ғылыми-зерттеушілік қызметке бағытталған болашақ педагогтерды даярлау, қайта оқытуды да айта кету керек. Мектеп мұғалімдері, ғалым-оқытушыларды елдегі және шетелдегі біліктілікті арттыру орталықтарында жүйелі түрде оқыту қолға алынды [3].

Еліміздегі жоғары білім беру ордалары әлемдік білім беру жүйесіне көше бастады. Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін арттыра түсетін білікті мамандарды дайындау үшін ЖОО-ры да түрлі инновациялық әдістемелерді пайдалана бастады. «Академиялық мобильділік» бағдарламасы еліміздегі бірқатар жоғары оқу орындарында жүзеге асуда. Жоғары білім саласына көп сатылы оқу гранттары жүйесін әзірлеу, қолданбалы білім берудің өңірлік мамандықтарды ескеретін мамандандырылған оқу орындары жүйесін құру, оқыту әдістемелерін жаңғырту, оқытудың онлайн жүйелерін дамыту сынды жоғарыдағы бағыттың негізгі тетігі ретінде қарастырылуда.

Болашақ маман даярлауда білім сапасы қай кезде болмасын өзекті, оның бірнеше басты себептері бар:

1. Жылдам өзгеріске ұшырап отырған қоғамдағы құндылықтар жүйесінің өзгеруі. Адамдар нағыз білімнің тек фактілер мен сипаттаулар ғана емес, прогностикалық зерттеулердің қажеттілігі басымдығын түсінді.

2. Оқу бағдарламалары, оқу жоспарлары, оқу-әдістемелік құралдардың сапасының әртүрлілігі.

3. Түлектердің материалдық, әлеуметтік, интеллектуалдық мүмкіндіктерінің әртүрлілігі.

Әлемдік нарықтағы бәсекелестік, объективті шарттар, ғылыми прогрестің талаптары дамыған мемлекеттерде жоғары кәсіби білімді мамандарды даярлаудың тиімді механизмдерін үздіксіз іздестіруге ұмтылдырады. Ал, қазіргі уақытта жоғары білім беру саласында көптеген оң өзгерістер байқалуда, атап айтқанда:

- «ғылым-өндіріс» макроқұрылымында жоғары кәсіби білім беру жүйесін дамыту;

- таңдалған мамандық нобайы негізінде түрлі оқу орындарының функцияларын диверсификациялау;

- көпдеңгейлі маман даярлау құрылымын жетілдіру;

- жекеленген оқу орындарында жоғары білікті маман даярлау жұмыстарын шоғарландыру;

- үздіксіз білім беруді қарқынды дамыту;

- диплом алғаннан кейінгі оқытуды дамытудың түрлі формаларын жетілдіру;

- жоғары білім беру жүйесінде ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруды қамтамасыз ету;

- мамандарды өндіріс орындарының сұранысы мен талаптары бойынша дайындау т.б.

Мектепке дейінгі оқытуға маманданған педагогтың кәсіптік қызметінің өзіне тән ерекшелігі бар. Көптеген зерттеулердің нәтижелерінде, мектепке дейінгі оқыту жасындағы балалардың жақсы дамуы, өзіндік белсенділігі және әлеуметтік жағдайы ересек адамның басшылығымен қалыптасатындығы көрсетілген. Сол себепті мектепке дейінгі білім беру маманының кәсіби-педагогикалық қызметінің ерекшелігі инвариантты талаптар мен сипаттамалардың кәсіби қызметтің арнайы ерекшеліктерімен байытылуында: мектепке дейінгі жастағы балалардың жас ерекшеліктері, қызметті ұйымдастыру ерекшелігі, мектепке дейінгі ұйым қызметкерлері мен балалар арасындағы әрекеттестік ерекшеліктері.

Мектепке дейінгі жасқа бейімделген маманның қызметінің құрылымы мектепке дейінгі ұйымдар жағдайларында жақсы білім беру мен баланың әлеуметтенуі үшін ұйымдастырушылық-басқарушылық жағдайларды қамтамасыз етумен байланысты оның борышымен анықталады.

Білім беру үдерісі мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының ұйымдастырушы-әдіскерінің де, тәрбиешісінің де кәсіби қызметінің өрісінде болғандықтан, бұл баланың жақсы және үйлесімді дамуы мен білім алуына жағдайлар жасауына бағытталған педагогикалық қызмет көлемін жоғары дәрежеде қарастыруға мүмкіндік береді. Білім беру жүйесін реформалаудың қазіргі шарттарында мектепке дейінгі білім беру сапасы бойынша мәселе өте көкейкесті болып табылады. Аталған мәселеге деген назар, адами білімнің зор тәжірибесінен туындаған, өсіп келе жатқан ұрпаққа білім беру жүйесін қайта құруға бағытталған қоғамның әрекеттерін көрсетеді. Бұл ретте, сапаның мағыналы бөлігіне айтарлықтай көңіл бөлінуде [4].

Мектепке дейінгі білім берудің сапасын қамтамасыз ететін шарттарды анықтай отырып, олардың ең маңыздыларын бөліп көрсететін болсақ:

- баланың денсаулығына зиян келтіретін артық физикалық және психикалық күш салусыз дамуын қамтамасыз ететін, білім беру үдерісін құруға мүмкіндік беретін денсаулық сақтау технологияларын қолдану;
- тәрбиешілерге білім беру үдерісін қоғамның даму деңгейлері мен қазіргі заманғы талаптарына сәйкес құруға мүмкіндік беретін білім беру бағдарламалары мен оларды әдістемелік қамтамасыз етудің жоғары деңгейдегі сапасы;
- пәндік-дамыту ортасын байыту, оның толысуы баланың өзін-өзі дамытуына мүмкіндік береді;
- тәрбиешінің жоғары деңгейдегі біліктілігі, оның негізгі міндеті – баланың әлемді тану, өмірде әрекет жасау, әлемге өз қатынасын білдіру сияқты маңызды қабілеттерін дамыта отырып, балаға қоршаған ортада өмірге икемделуіне көмек көрсету болып табылады.

Мектепке дейінгі білім беру жүйесін қамтамасыз ету барысында, жоғарыда келтірілген барлық ұстанымдар басым болып табылады. Бұл ретте, біздің ойымызша, мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында баланың жемісті дамуын ұйымдастыратын білікті педагогтің қатысуынсыз әрбір шартты жүзеге асыру мүмкін емес. Қазіргі заманға сай тәрбиеші ие болуы қажет төмендегідей бірнеше қасиеттерді атап айтуға болады:

- жеке дамуға деген талаптану және креативтілік;
- уәждеме мен жаңартпаларға деген даярлық;
- мектепке дейінгі білім берудің қазіргі артықшылықтарын түсіну;
- рефлексияға қабілеттілігі мен қажеттілігі.

Кәсіби біліктілік ретінде кәсіби білімнің және шеберліктің жиынтығын, сонымен қатар кәсіби қызметті орындау әдістеріне үйрену аса маңызды болмақ. Бұл ретте ол маманның кәсіби біліктілігі білім беру үдерісі барысында алған ғылыми білімімен анықталып қоймай, сонымен қатар құндылықты бағдарларымен, әрекет мотивтерімен, әлемде өзін - өзі және айналасын түсінуімен, адамдармен, жалпы мәдениетпен қарым-қатынаста болу стилімен және шығармашылық мүмкіндіктерін дамыту қабілетімен анықталады.

Біз мектепке дейінгі білім беру мамандарының кәсіби біліктілігін мектепке дейінгі білім беру ұйымдарда педагогикалық үрдісті құру барысында пайда болатын, әрбір нақты жағдайларда дұрыс шешімге келуіне мүмкіндік беретін, оның білімі мен кәсіби шеберлігінің деңгейі ретінде анықтаймыз. Сол себептен, мектепке дейінгі білім беру ұйымдары жағдайында білім беру барысын табысты алып жүру үшін, тәрбиешінің кәсіби біліктілігінің құрамдас бөліктерін көрсету қажет, атап айтқанда: ұйымдастырушылық-әдістемелік; білім беру; ғылыми-зерттеу.

Мектепке дейінгі бағдарлы педагог біліктілігінің ұйымдастырушылық-әдістемелік құрамдас бөлігі оқу барысы мазмұнының әртүрлілігі, технологияларды таңдау, педагог іс-әрекеті жүйесін реттеуден тұрады, сонымен қатар ол балалар, әріптестер, ата-аналар, әкімшілікпен қарым-қатынас барысында пайда болатын қайшылықтарды шешуге, олардың ынтымақтастығын қамтамасыз етуге және мектепке дейінгі жастағы балаларды дамыту, білім беру және әлеуметтендіру бағытында бірлескен мақсатқа жетуге бағытталады [4].

Тәрбиеші-педагогтің біліктілігінің білім берудегі құрамдас бөлігі оның дидактикалық теория, кәсіби білім, шеберлік, дағдылар жүйесін, әлеуметтік тәжірибені жетік меңгеруін ұйғарады. Білім беру біліктіліктің теоретикалық және практикалық аспектілері мектепке дейінгі балалық шақта балаларды тәрбиелеу және оқытудың, сонымен қатар мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында баланың рухани-тұлғалық дамуының мазмұнды және ұйымдастырушылық - әдістемелік негіздерін иеленуге мүмкіндік береді. Білім беру қызметін қамтамасыз етуде мектепке дейінгі жастағы баланың үйлесімді дамуы мен оқуы үшін жағдай жасауда тиімді және шығармашылық тәсілдерді ұйғарады. Біліктіліктің ғылыми-зерттеу құрамдас бөлігі педагогтің одан әрі қызметін жетілдірудің негізі болып табылады, ол педагогке психологиялық-педагогикалық және әдістемелік ақпараттың әралуандылығы жағдайында бағыт көрсетеді.

Ойымызды қорытындылай келе, бүгінгі таңда қалыптасқан еңбек нарығы білімді, шығармашылық деңгейі жоғары, әрекеттің сан түрлі саласында өз білімі мен біліктілігін қолдана алуға қабілетті мамандардың кәсіби даярлығының деңгейіне және сапасына қойылатын талаптарға өз әсерін тигізуде. Осы орайда жоғары оқу орындарының үлкен жауапкершілікті сезініп, білікті, өз ісінің шебері, бәсекеге қабілетті, кең ауқымды, жан-жақты дамыған, кәсіби құзіретті маман дайындауға ұмтылуы, өзінің бүкіл қызметін осы бағытта құруы заңды құбылыс. Себебі қоғам өзінің әлеуметтік-экономикалық және рухани дамуының мазмұны мен сипаттарының өзгеруіне және еңбек сапасына талаптың жоғарылауына байланысты өз ісін жетік білетін, кәсіби білігі мол мамандарды қажет етеді.

Әдебиет

1. ҚР Президентінің «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы. –Астана, 2012
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.
3. Жұмабекова Ф.Н. Мектепке дейінгі білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру. Дошкольное образование и воспитание. - Алматы. №2 (9), 2013. 16-19 б.
4. Жұмабекова Ф.Н., Салиева А.Ж. Мектепке дейінгі білім мазмұнын жаңартудың жаңа парадигмалары. «Moderní vymoženosti vědy –2013» Díl 27.

О ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ш. Жумашева
ПГПИ, г. Павлодар

Д.Х. Аринова
ГУ «Кенжекольская СОШ города Павлодара», г. Павлодар

Одним из модернизационных процессов, характеризующих казахстанскую систему образования, является развитие полиязычия, при формировании и внедрении которого особую актуальность приобретает решение проблем подготовки полиязычных кадров. В этом процессе немаловажным фактором является учет различных культурологических явлений, проявляющихся как в речи, так и языке, и, несомненно, способствующих повышению качества обучения. К таким процессам, на наш взгляд, относятся: интерференция, интеркаляция, трансференция, транскальция и др. [1, с. 8-15]. Особый интерес при этом вызывает изучение лингвокультурной интерференции, возникающей в результате языковых контактов представителей различных культур.

В настоящее время проблема интерференции является довольно разработанной областью изучения различных наук: психологии, лингводидактики, различных разделов внешней и внутренней лингвистики – социолингвистики, психолингвистики, этнолингвистики, теории билингвизма, теории языковых контактов, сравнительно-сопоставительного языкознания и т.д. Данная проблема рассматривалась как в ряде научных исследований концептуального характера, так и в более узких, специфических аспектах /Вайнрайх У.В., Хауген Э., Вильдомек В., Розенцвейг В.Ю., Карлинский А.Е., Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф., Жлуктенко Ю.А., Залевская А.А. Верещагин Е.М., Блягоз З.У., Китросская И.И., Копыленко М.М., Ахметжанова З.К., Исаев М.К., Джусупов М.Д., Закирьянов К.З., Байбульсинова К.М. и др./.

В первую очередь, проблема интерференции является предметом теории языковых контактов и двуязычия, следовательно, рассмотрим понятие интерференции в свете данной теории. Так, первоначально данный термин употреблялся в физике /лат. Inter “между” + ferens “несущий, переносящий” /, в лингвистическую науку этот термин в современном его значении был введен У. Вайнрайхом, который заимствовал его у представителей Пражской лингвистической школы [2, с. 61-80].

Отметим, что причины интерференции зависят от различных факторов, среди которых основными являются: языковая норма, билингв, отношения между родным и изучаемым языком, социальные условия. В зависимости от этих факторов интерференцию можно классифицировать по четырем аспектам:

- 1) по характеру отклонения от языковой нормы (лингвистический аспект);
- 2) по специфике речевой деятельности билингва (психологический /психолингвистический/ аспект);
- 3) по характеру диалингвистических отношений между родным и изучаемым языками (интерлингвистический аспект);
- 4) по специфике общественной ситуации (социо- и этнолингвистический аспект).

Начнем рассмотрение проблемы интерференции с психологической трактовки. С этой точки зрения трактовка интерференции основана на данных исследований проблемы взаимодействия навыков в любом виде человеческой деятельности «Интерференция – это тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность» [3, с. 559]. Как видим, интерференция трактуется как перенос навыков, представляющий собой сложное явление человеческой психики, как такой процесс, который позволит человеку “испытать в своей мыслительной и

моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах” [3].

С психолингвистической точки зрения, понятие интерференции связано с отношением «человек – речевая деятельность», оно предполагает процесс переноса речевого навыка.

Причинами действия переноса речевых навыков являются:

- универсальность речевой способности человека /Выготский Л.С., Колшанский Г.В., Ажеж К./;
- психологические законы межъязыковой идентификации /Карлинский А.Е., Блягоз З.У., Уиддоусон Х.Г./;
- эпilingвистическая /сверхязыковая/ интуиция /Байи Д./;
- совместная локализация речевых механизмов в коре головного мозга /Щерба Л.В., Вайнрайх У.В., Эрвин С. и Осгуд Ч., Лэмберт У., Кросби С., Колерс П., Горелов И.Н., Верещагин Е.М./;
- наличие единого фонда семантических, грамматических и прочих представлений при дифференцированной локализации разных составляющих лингвистических систем известных человеку языков /Биалисток Э./.

В психологическом аспекте формирование отдельных навыков никогда не является самостоятельным, изолированным процессом, на него влияет и в нем участвует весь предшествующий опыт человека. В таком случае под интерференцией понимается взаимодействие навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых навыков [4, с. 103-110].

Из такого понимания интерференции вытекает, что в области изучения второго языка перенос представляет собой использование прошлого лингвистического опыта, каковым является опыт речи на родном языке.

Перенос речевых умений и навыков из родного языка на обучаемый представляет собой стихийный, неосознательный процесс, скрытый от непосредственного наблюдения и происходящий независимо от воли и желания говорящего. В основе такого стихийного переноса лежит отождествление разноязычных форм, что приводит к смешению в сознании билингва дифференциальных признаков родного и изучаемого языков. Языковой перенос – это внутренний ненаблюдаемый процесс, о нем можно судить только по результату (в продукте речи), а результат такого стихийного, неосознанного переноса может иметь как положительный /фацилитация/, так и отрицательный /интерференция/ характер.

Кроме того, с проблемой переноса навыков неразрывно связана проблема устойчивости навыков, точнее “неравновесие” устойчивости умений и навыков. Сущность ее заключается в том, что из двух систем умений и навыков, сталкивающихся между собой, побеждает та, которая обладает наибольшей устойчивостью. Так как в речи билингва наиболее устойчивыми являются умения и навыки родного языка, то, естественно, родной язык оказывает влияние на неродной.

Проявление интерференции в психолингвистическом аспекте связано со следующими моментами:

а) с двумя основными видами речевой деятельности – восприятием речи /декодирование, понимание/ и порождением ее /кодирование/;

б) с двумя видами переноса навыков: фацилитацией – положительным переносом, при котором навыки деятельности на родном и изучаемом языках абсолютно схожи, что способствует успешному овладению новым языком, новой деятельностью; интерференцией - отрицательным переносом, при котором речевые навыки на родном и изучаемом языках схожи частично, следовательно, имеющиеся навыки затрудняют создание новых навыков или снижают их эффективность. Если же сходств в речевых навыках родного и изучаемого языков не наблюдается, то перенос

навыков невозможен, в этом случае необходимо формирование новых еще неизвестных навыков.

Таким образом, при психолингвистическом понимании интерференции главным является перенос речевых навыков, зависящий от степени владения индивидом неродным языком: чем лучше владеет индивид неродным языком, тем меньше интерференции в его речевой деятельности на втором языке.

С лингвистической точки зрения термин “интерференция” используется в связи с изучением проблемы контактирования языков для обозначения тех видоизменений, которые наблюдаются в речи билингвов как результат взаимодействия различных языковых систем. Под этими видоизменениями подразумеваются, вероятно, «случаи отклонения от языковой нормы, проявляющиеся в речи билинга в результате владения им более чем одним языком, т.е. вследствие языковых контактов» [5, с. 25-60]. Однако среди лингвистов в определении понятия языковой интерференции нет полного единства: одни связывают ее с понятием языковой нормы, другие – с лингвистическим переплетением (наложением); одни трактуют это понятие широко, другие – узко.

По нашему мнению, наиболее универсальным и распространенным является определение, согласно которому интерференция, по замечанию У.В. Вайнрайха, есть не что иное, как “вторжение норм языковой системы в пределы другой”, то есть интерференция объясняется как отрицательный результат взаимодействия языков, что проявляется в виде нарушений системы и нормы изучаемого языка в процессе использования его билингвом. На наш взгляд, все другие определения, употребляющиеся в лингвистической литературе, в той или иной степени дополняют, развивают, конкретизируют данное положение /Виноградов В.В., Рознецвейг В.Ю., Швейцер А.Д., Блягоз З.У., Дешериев Ю.Д. и др./.

Таким образом, при определении интерференции, с лингвистической точки зрения главным является не перенос навыка / как с психологической точки зрения/, а его результат, то есть конкретные речевые ошибки как следствие отклонения от нормы, наблюдаемые в речи билинга на неродном языке, возникающие в результате неверного отождествления по законам межъязыковой идентификации элементов неродного и родного языков. В самом широком смысле сущность интерференции в лингвистическом аспекте сводится к пониманию ее как «неотъемлемой составной части процесса медленного, постепенного проникновения того или иного иноязычного элемента в систему воспринимающего языка», то есть к процессу, именуемому в лингвистике диффузией [5, с. 33].

Процесс диффузии имеет две стадии:

- интерференции, при которой лингвистическое изменение воспринимается билингвом как отклонение от нормы. В дальнейшем оно может стать (но может и не стать) нормой;
- интеграции, при которой наблюдаемое в языке отклонение становится нормой.

Языковые явления, возникающие в речи эпизодически в результате взаимодействия двух языков и не получившие распространения (не ставшие нормой в языке), относятся к области интерференции, которая связана с явлением так называемой языковой идентификации. Суть ее заключается в том, что при взаимодействии двух языков в сознании билинга устанавливаются определенные связи между идентичными и аналогичными языковыми единицами в соприкасающихся языках. В случаях ошибочного отождествления явлений контактирующих языков возникают интерференционные ошибки.

Анализ интерференции с лингвистической точки зрения позволяет определить ее основные признаки, к которым относятся:

- отклонение от нормы, связанное с особенностями речевой деятельности билинга на втором языке;

- особенности отношений между системами взаимодействующих языков;
- интерференция возникает в процессе коммуникации в условиях билингвизма.

Указанные признаки интерференции, наиболее полно характеризующие ее с лингвистической точки зрения, могут быть положены в основу типологии данного явления, в которой выделяются следующие типы интерференции:

- в зависимости от характера отклонения от нормы в речи на вторичном языке (Я2) - сигнативная, контенсивная (семантическая); уровневая (фонетическая, лексическая, грамматическая); парадигматическая, синтагматическая;
- от отношений между элементами контактирующих языков: на парадигматическом уровне - недодифференциация, сверхдифференциация, переразложение (реинтерпретация); на синтагматическом уровне – плюссегментация, минуссегментация и т.д.;
- от специфики речевой деятельности билингва на вторичном языке (Я2): экспрессивная, импрессивная;
- с точки зрения коммуникации: коммуникативно-релевантная и коммуникативно-нерелевантная интерференция [1, с. 101].

Такая типология интерференции, с лингвистической точки зрения, принята с небольшими изменениями большинством исследователей. В процессе полиязычного образования в целях повышения качества обучения интерес вызывает лингвокультурная интерференция с лингводидактической точки зрения, под которой подразумевается отрицательный результат неосознанного переноса прежнего лингвистического опыта, тормозящее влияние родного языка на изучаемый второй, затрудняющее успешное овладение иноязычной системой.

Литература:

1. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата, 1990. – 181 с.
2. Хауген У. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972, с. 61-80.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2001. – 704 с., с. 559.
4. Верещагин Е.М. Понятие интерференции в лингвистической и психологической литературе. – В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. 4, М., 2001. – с. 103.
5. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие //Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 2000. Вып. 6. – С. 25-60.

ОҚУШЫЛАРДЫ АДАМГЕРШІЛККЕ ТӘРБИЕЛЕУ

Б.К. Иксатова, С.С. Мажитова

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қаласы

Адамгершілік тәрбиесі – адамзат қоғамын үнемі толғандырып келе жатқан күрделі мәселенің бірі. Адамгершілік адамзат қоғамының даму тарихы арқылы қалыптасып, әрбір дәуірдің өзіндік қайшылықтарымен біте қайнасып, әлі де жетіліп келеді. Адамгершілік халықтың әдет-ғұрыптарымен, дағдылы дәстүрлерімен тығыз байланысты. Ол жеке адамға сыртқы дүние сияқты болса да, сайып келгенде онымен бірдей қоян-қолтық қосыла кетеді.

Қазіргі кезеңде Қазақстан Республикасының білім беру жүйесіндегі түбірлі өзгерістер Ұлттық болмысты қалыптастырудың жолдары, Қазақстан Республикасы Конституциясы, «Білім беру» және «Тіл туралы» заңдары Қазақстан Республикасы

Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан – 2030» жолдауы және қабылданған нормативті актілері мен құжаттары негізінде жүзеге асырылуда. Білімнің беделінің көтерілуі, адамдардың білімді бағалай бастауы, қоғамдық санада білімді адамдардың бедел деңгейінің көтеріліп, қайта жаңғаруы бүгінгі әлеументтік ахуалдың шындығына айналып отыр. Әсіресе, бұл міндеттер Қазақстан Республикасы «Білім беру» Заңында баса айтылған. Онда жеке адамның шығармашылық, рухани және дене мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілік пен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру, адамның жеке басының дамуы үшін жағдай жасау арқылы оның интелектісін байыту бір-бірімен тығыз байланыстылықта көрсетілген. Сонымен қатар, білім беруде адамгершілік негізі - өз Отаны - Қазақстан Республикасының Азаматын, Патриотын, Жеке тұлғасын тәрбиелеу бағытына ерекше назар аударылған.

Бұған біз Қазақстан мектебінің алдағы уақытта «білім беру тәрбие арқылы», «білім беру ғылым арқылы», «тәрбие беру білім арқылы» қағидаларына негізделіп жүзеге асырылуы керек екенін көреміз.

Жоғарыда айтылғандардан шығаратын тәжірибе жұмысының негізгі міндеттері төменгідей бағытта көрсетілген:

- Қазақстандық патриотизмді тәрбиелеуде ұлттық этномәдениет, салт-дәстүрлерін ана тілі негізінде танып білу, өз халқының тарихына құрметпен қарауды жүзеге асыру;
- құқықтық білім беру, жоғары құқықты мәдениетті және құқықтық сананы қалыптастыру;

- гуманитарлық білім беру тұжырымдамасына негізделген жүйеде азаматтық білім беру;

- экономикалық, экологиялық, адамгершілік және имандылық тәрбие беру.

Республикамыз белсенді даму үстінде, сондықтан республикамыздың білім беру жүйесі де қоғам дамуымен байланысты дамып, жетіліп отыруы анық. Жас ұрпаққа ұлағатты тәрбие беру жаңа кезде аса маңызды екенін мойындауымыз керек. Адамгершілік тәрбиесі жастардың қоғамға, отбасына, еңбекке, білімге, Отанға, жер бетіндегі бейбітшілікке қатынасын қалыптастырады. Осы заманғы адамгершілік тәрбиесі жекелеген бағыттарға емес, адамгершілік құндылықтарға негізделеді.

Адам-ең әуелі адамгершілігімен, парасатының биіктігімен көрікті. Мәдениеті жоғары адам айналасындағылармен қарапайым қарым-қатынаста болады.

Адамгершілік тәрбиесі жастарды адамгершілік ұғымы, принциптері, мінез-құлық нормалары жайындағы біліммен кемелдендіреді. Жастар оларды оқып үйренумен шектелмей, оқу, тәрбие, еңбек үрдістерінде іске асырғанда адамгершілік олардың сеніміне айналады.

Адамгершілік қатыныстар моральдық нормалармен өлшенелді. Моральдың негізгі міндеті - адамның мінез-құлқын тәрбиелеу, осы арқылы олардың бойында әдеп сақтау қатынастарын қалыптастыру, адам мен қоғам арасындағы қатынасты реттеу.

Адамгершілік тәрбиесі жас ұрпақтың моральдық сенімдерін, жағымды мінез-құлық дағдылары мен әдеттерін қалыптастырады. [1]

Бұл талаптардың жүзеге асу жолдарының қайнар бастау көзі ұлттық тәрбиеде жатыр. Тәрбие - бүкіл адамзаттың алтын бесігі, ал қазақ педагогикасының өткені, ата-бабаларымыздың асыл сөздерінде, салт-дәстүрінде. «Ел болайық десең, тәрбиені бесігімізден түзейік» деп текке айтылмаған. Бесікті түзейтін оқытушы қауым мен отбасы. Қазіргі қоғамда болып жатқан әлеументтік өзгерістер және халыққа білім беру мен жоғары оқу орындарындағы жаңалықтар оқу-тәрбие жұмысының мазмұнына жаңа міндеттерді енгізуді талап етеді. Ал тәрбие мен білім беру – бір-бірінен бөлінбейтін тығыз байланысты біртұтас педагогикалық үрдіс. «Білімді болу үшін бірінші тәрбие керек» тұжырымдамасы жастарды адам ретінде мақсатты түрде қалыптастыруда саналы ұйымдастырылған ұлттық тәрбиенің қажеттілігімен түсіндіріледі. Тәрбие үрдісі дегеніміз – мақсатты орындауға бағытталған тәрбиеші мен тәрбиеленушінің ынтымақтастығы. Тәрбие, ең алдымен, мақсатқа бағытталғандықтан кешендік

нысанасы мен әдіс -тәсілдері бар жеке тұлғаны қалыптастыруға арналған біртұтас идеялы болуы қажет.

Тәрбие өмірдің өзі сияқты күрделі де көп қырлы. Еңбекке тәрбиелеу, патриоттық, эстетикалық, құқықтық, экологиялық, экономикалық, дене тәрбиесі, т.с.с. Осы барлық тәрбиенің өзегі – адамгершілік тәрбиесі болып табылады. Қазіргі кезде адамгершілік қасиеттерін тәрбиелеу өте маңызды болып табылады. Себебі жеке тұлға болып қалыптасу ең алдымен адамгершілік қасиеттерін дамытудан басталады. Онымен тәрбиенің барлық салалары сабақтасып жатады. Сондықтан да адамгершілікке тәрбиелеу – бүгінгі күннің талабы, әрі басты мақсаты.

«Адамға ең бірінші керегі - білім емес, тәрбие. Тәрбиесіз берілген білім – адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне опат әкеледі» - деп әл-Фараби айтқандай, педагогика ғылымының зерттейтін негізгі категориясының бірі – тәрбие. Тәрбие адам тағдырын ойластырады, болжайды, алдын ала адамның рухани өмірінің көптеген негіздерін сақтайды, тәрбие алыс пен жақын адамдарға және өзін қоршаған ортаға қатынас орнатады[2].

Ж. Баласағұни «Құтты білік» дастанында адамгершілік тәрбиесін адамның бойында кісілік, парасаттылық, имандылық, тектілік және ізгілік қасиеттерін қалыптастырумен байланыстырады. Оның «Адамшылық жаса адамға адам бол, Адам атын мақтаныш қып адал бол» деген ой-пікірлері әл-Фарабидің идеяларымен үндесіп жатыр [3].

Осы ой-пікірлер қазақ даласында тұңғыш мектеп ашып, болашаққа оқу- білім сәулесін таратқан халқымыздың ағартушы-педагогі Ыбырай Алтынсарин, ұлы ғұлама Абай Құнанбаев, көрнекті қоғам қайраткері, ғалым-ұстаз Ахмет Байтұрсынов, қазақ жерінде тұңғыш ұлттық педагогика, психология пәндерінің негізін қалаған Мағжан Жұмабаев, Жүсіпбек Аймауытовтардың шығармаларынан да орын тауып, кешегіні бүгінгімен жалғастырып келе жатқан игілігі мол қазына болып отыр.

Ыбырай Алтынсариннің педагогикалық қызметінде мұғалімдердің бала тәрбиесінде адамгершілік мәселесін жоғары талап етіп көрсеткендігі байқалады. Оның өзінің досы Н.И.Ильминскийге 1882 жылы шілдеде жазған хатында:

«Халық мектептері үшін ең керектісі – оқытушы. Тамаша, жақсы педагогика құралы да, әбден мұқият жүргізілетін инспектор бақылауы да оқытушыға тең келе алмайды, - деп жазды. Мұғалім өз шәкірттерін жан-тәнімен жақсы көрсе, оқу-тәрбие ісіне шексіз берілуі ғана емес, оның беделі тек шәкірт алдында ғана емес, бүкіл ата-аналар, жұртшылық алдында жоғары болатынын ескертіп былай дейді: «Мектеп бітіруші баланың болашағын болжай білу қабілеті, адамгершілік қасиеті ұстазға байланысты».

Ағартушы-педагогтің бұл пікірінен байқағанымыз - адамгершілікті – оқу-тәрбие үрдісінің арқауы ете отырып, бала тәрбиесінде мұғалімнің ролі айрықша екендігін түсіндіреді. Әрине, бұл мәселенің қазіргі таңда да көкейтестілігін жоймағандығы анық.

Ы. Алтынсариннің педагогикалық көзқарасынан да бүкіл әлемдік тәлім-тәрбиенің деңгейі гуманистік көзқарас, яғни шәкіртке жылы жүректі болу, мұғалім мен оқушы арасындағы ынтымақтастық принциптерінің көрініс тапқанын көреміз. Ол өз еңбегінде «Мен балаларды жазалауды сүйетін катал адам емеспін. Бірақ тентек етіп өсірсен, балалардың адамгершілік қасиетін бұзып аласың» деді [4].

Ұлы ойшыл Абай адамның өсіп жетілуіндегі тәрбиенің роліне ерекше тоқтала келе, адам баласы бір-бірінен ақыл, ғылым, ар-мінез арқылы озады. Онан басқа жолмен озамын демектің бәрі - ақымақтық дей келе, адамды тәрбиелеудегі қоғамдық ортаның ролінің ерекшелігін саралап көрсетіп берді. Адамның жақсы, жаман болуы, ақылды, ақылсыз болуы генетикалық негізге байланысты, ақсүйек тұқымынан шыққандар ақылды, алғыр болады дейтін теріс көзқарасқа қарама-қарсы Абай адам мінезінің қалыптасуы тәрбиеге байланысты екенін дәлелдеді. өзінің отыз жетінші

сөзінде: «Мен егер заң қаты қолымда бар кісі болсам, адам мінезін түзеп болмайды деген кісінің тілін кесер едім-деді [5].

Ж. Аймауытов баланы саналы азамат етіп тәрбиелеуге байланысты құнды пікірлер айтқаны белгілі. Ол «Тәрбиенің негізгі мақсаты - мінезді түзеу, адамшылыққа қызмет ету, адал еңбек ете білуге тәрбиелеу» деген қағиданы қуаттай келіп, «баланы тәрбиелеу үшін әрбір тәрбиешінің өзі тәрбиелі болуы керек. Себебі, бала айтып ұқтырғаннан гөрі, көргеніне көп еліктегіш келеді. Солай болған соң балаға не жақсы мінез болсын, іспен көрсету керек»- дейді [6].

Бірде бір адамзат қоғамы өзінен бұрынғы аға буынның ақыл-ойын, тәрбиелік тәжірибесін пайдаланбай өмір сүрген емес.

Олай болса, тәрбиеге жүктелген ең басты мақсат – қоғамға қажетті отбасындағы тұлғалық қасиеті қалыптасқан өз ұлтының салт-дәстүрін, жалпыазаматтық мәдени құндылықтарды бойына сіңірген білімді жас ұрпақты дамытып, қалыптастырып, халқымыздың мәдени құндылықтарын қастерлей отырып, қазақ халқының болашақ иелерін тәрбиелейік.

Сөзімізді түйіндей келе айтарымыз, педагогтер балаларды адамгершілікке тәрбиелеу педагогикалық мәселе екендігін түсіне отырып, балалармен, олардың ата - аналарымен, қоғамдық мекемелермен тығыз байланыста болып тәрбие жұмыстарын жүргізу қажет.

Әдебиет

1./Төлеубекова Р.К./ «Қоғам дамуындағы жаңа кезеңіндегі адамгершілік тәрбиесінің теориялық - әдіснамалық негізі». Алматы, 2001.

2.Әл-Фараби. Философиялық трактаттар.-Алматы, 1973.

3. Баласұғын Ж. Құтты білік Ауд.А.Егеубаев.-Алматы: Жазушы,1986.

4.Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары.-Алматы: Ғылым, 1994.

5. Құнанбаев А.Шығармалар жинағы.-Алматы: Жазушы,1991.

6. Аймауытұлы Ж. Психология.-Алматы: Рауан, 1993.

БОЛАШАҚ АЛҒАШҚЫ ӘСКЕРИ ДАЙЫНДЫҚ МҰҒАЛІМДЕРІН ОҚЫТУДА ЗАМАНАУИ ЖАҢА ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҮЙЕСІ

*А.Н. Иманбетов, М. Баянов, А.С. Сармантаев
Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ.*

Алғашқы әскери дайындық мұғалімдерінің кәсіби даярлығын жетілдірудің бір жолы - жоғары мектептің оқу процесінде инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану болып табылады.

Бүгінгі күнде педагогикалық технология мәселесі теориялық және ғылыми-қолданбалы бағыт тұрғысынан зерттеу арқауы болып отыр. Теориялық тұрғыдан алып қарағанда, педагогикалық технология педагогиканың категориясы ретінде қарастырылады, оның мәні, құрылымы айқындалады; педагогикалық іс-әрекеттің әр түрлі саласындағы (дидактика, тәрбие, білім беруді басқару) педагогикалық технологияның ғылыми негіздері оқып-үйреніледі; педагогикалық технологияны жобалаудың әдіснамасы мен теориясы зерттеледі; педагогикалық технология теориясының негіздері ашып көрсетіледі (Е.С.Полат [1], А.К.Колеченко[2], т.б.).

Ғылыми-қолданбалы бағытта нақты педагогикалық идеялар мен тұжырымдарға негізделген жаңа педагогикалық технологиялар жобаланады; мұғалімдерге кәсіби білім беруде педагогикалық технологияларды пайдаланудың теориясы мен әдістемесі

зерттеледі Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде педагогикалық технологияның мәнін ғалымдар түрліше анықтайды:

- практикада іске асырылатын белгілі бір педагогикалық жүйенің жобасы;
- педагогикалық мақсатқа қол жеткізу жолындағы қолданылатын барлық қисынды ілім амалдары мен әдіснамалық құралдарының жүйелі жиынтығы және жұмыс істеуреті ;

- оқыту формаларының, әдістерінің, тәсілдерінің, амалдарының, тәрбие құралдарының әлеуметтік жиыны мен бірлігін анықтайтын психологиялық-педагогикалық нұсқаулардың жиынтығы;

Педагогикалық технологияның құрылымы мазмұнды және процессуальді компоненттерден тұрады. Мазмұндық компонентті тұжырымдамалық - мақсатқа жету құралдары, оқыту-тәрбиелеу процесінің тиімділігі туралы білімдер жүйесі педагогтің кәсіби-педагогикалық бет пердесі, тұлғаның дербес ерекшеліктері мен оқушылардың білімдік деңгейі, дидактикалық – оқыту мазмұны; әдістер, әдістемелік тәсілдер; ұйымдастыру формалары; дидактикалық құралдар құрайды [3].

Бұл зерттеу барысында алдымызға алғашқы әскери дайындық мұғалімдерінің даярлығын жетілдіру барысында инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану мүмкіндіктері мен жолдарын айқындау міндетін қойдық.

Педагогикалық технологиялар қолданылу сипатына қарай дәстүрлі және инновациялық болып белінеді. Енді осы екеуінің ара жігін ашып көрсетейік.

Инновация («новация» – жаңа, жаңашылдық; «ин» «қайталанатын» процесс, құбылыс, оқиға, т.с.с. білдіретін жұрнақ) бар, әрекет етуші нәрсенің ішінде жаңаның пайда болуын, дамуын білдіреді. Бұл ұғым кейде «жаңалықты енгізу», «жаңашылдық», «жаңаны жасау», «реформалау» ұғымдарымен теңестіріледі, ал кең тұрғыдан алғанда жүйедегі кез келген өзгерісті білдіреді.

Инновациялық педагогикалық технологиялар негізінде алғашқы әскери дайындық мұғалімдерінің даярлығын жоғары оқу орнының қабырғасында жетілдіру оқу процесін жобалау арқылы іске асырылады. Алғашқы әскери дайындық мұғалімдерінің кәсіби-педагогикалық даярлығын қамтамасыз ететін барлық оқу пәндері үшін оқу процесін жобалаудың бірегей алгоритмі жаңа оқу мақсатын құрып, соған сәйкес оқу пәндерінің жаңа мазмұнын, оқытудың жаңа технологияларын жасауды көздейді

Әдебиет

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования /Под ред. Е.С.Полат.-М.: «Академия», 2003.-272с.

2. Колоченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – Санкт-Петербург: КАРО, 2004.-368с.

3. Сарбасова Қ.А. Инновациялық педагогикалық технологиялар. Оқу құралы. Алматы: «Атлас баспасы-2001», 2006.-176.-176 б.

ҚАЗІРГІ ЗАМАНДАҒЫ ДЕНЕШЫНЫҚТЫРУ МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУДЫҒЫ ЕРТЕҢІМЕН БҮГІНІ

А.Н. Иманбетов, Ж. Божиг, Ю.К. Каракасиди, Д.А. Кусаинов, Ж.Б. Абишев

Е.А. Бөкетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ.

С.Ж. Шакинов

№18 орта мектеп, Қарағанды қ.

Қалыптасқан Қазақстан мемлекетінің жаңа қарқын алуы Қазақстан Республикасының «Қазақстан – 2050» қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты стратегиясына сәйкес әрбір ұрпақтың жеке тұлға болып қалыптасуында дене тәрбиесінің шешуші факторы болып табылуы заңдылық [1].

Бүгінгі ұрпақтың жеке тұлғасын қалыптастыруда дене тәрбиесінің мәні зор. Қазіргі заман талаптарына сай спорт сарайларымен спорт алаңдары көптеп ашылуы осыған дәлел болады.

Жас ұрпақтың тұлға болып, өзіндік жеке жас ерекшеліктерімен бірден дүниеге келмейді, әрбір жеке тұлғаны қалыптастыру, тәрбиелеп жетілдіру, осы заман ағымына лайықты азамат болып қалыптасуына, білімді, ойлы, өмірге құштар болып өсуіне үлесімізді қосуымыз қажет.

Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру кезеңдері екі кезеңде іске асырылады: 2011-2015 жылдар мен 2016-2020 жылдар.

Бағдарламаны іске асырудың бірінші кезеңінде (2011-2015 жылдар) жекелеген бағыттар бойынша білім беруді дамытудың модельдерін әзірлеумен, оларды сынақтан өткізумен, сондай-ақ ауқымды қайта құрулар мен сынақтардың басталуымен байланысты жұмыстарды жүргізу көзделген.

Екінші кезеңде (2016–2020 жылдар) құрал-жабдықтарды сатып алуды, инвестицияларды (білім берудің материалдық инфрақұрылымын жаңарту және өзге көршіғынды жұмыстар) көздейтін іс-шараларды жүзеге асыруға, сондай-ақ Бағдарламаның білім беру жүйесін дамыту міндеттерін шешуге бағытталған іс-шараларын әдістемелік, кадрлық, ақпараттық қамтамасыз етуге басымдық беріледі, алдыңғы кезеңдерде алынған нәтижелерді енгізуге және таратуға бағытталған іс-шараларды іске асыру қарастырылған.

Әрбір кезеңде жылдар бойынша бағдарламаның іске асырылуын және бағдарламалық іс-шаралардың білім беру жүйесінің жай-күйіне әсерін сипаттайтын көрсеткіштерді өзгерту жоспарланған.

2015 жылға дейін өтпелі кезең аяқталып, Қазақстанның білім беру жүйесі құрылымы, мазмұны, басқару тетіктері мен қаржыландыру дамыған елдер моделіне сәйкес келетін болады.

Білім беру жүйесінің дамуы бойынша Қазақстан ТМД елдері арасынан басым шептерге ие болады. **2020** жылға дейін білім беру жүйесі жоғары білім сапасы мен халықаралық индикаторлармен расталған адами капиталдың даму деңгейі түрінде нәтиже беретін болады [2].

Республикамыздың орта білім беру мекемелерінің 2015 жылдан бастап 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу кезінде денешынықтыру пәні мен осы мамандық мамандарын дайындау қалай жүргізіледі, осы мәселе қазіргі таңда өзекті болып отыр.

Бұқаралық ақпарат құралдарында, баспасөздер мен теле хабарларда соның ішінде педагогикалық бағыттағы басылымдарда осы күнгі кейбір жекелеген денешынықтыру мұғалімдері арасындағы жауапсыздық, салғырттық, білім ауқымының тарлығы мен таяздығы, тәрбиесі мен білім, білігінің жеткіліксіздігі, оқушылармен

қарым - қатынасының күрделілігі, ата - аналармен жұмыс ұйымдастыру белсенділігінің әлсіздігі секілді басқа да кемшіліктер жайлы айтылып келеді.

Орта мектептердегі оқу - тәрбие үрдісіне тікелей араласу және оны зерттеу, осыған орай ғылыми - педагогикалық әдебиеттер мен қажетті құжаттарды зерделеу барысында тәрбие жұмысының оқу үрдісінде алған нақты теориялық білімдерін толықтыру мүмкіндігі мен оны практикада қолдану қабілеттерінің төмендігі, мектеп оқушысы дене дайындығы ерекшеліктерін жете түсінбеуі мен тәрбие жұмыстарының тигізетін ықпалы және мектеп оқушыларының оқу үрдісіндегі белсенділігі мен дене тәрбиесін қалыптастыру мотивтерінің қалыптаспағаны жайлы көптеген сұрақтар туындап отыр.

Бұл мәселені шешудің басты жолы, мектеп оқушыларының дене тәрбиесіне қызығушылық білдіруіне жағдай туғызатын мотивациялар қалыптастыру. Оқу үрдісінде ғана емес, сыныптан тыс уақыттарда тәрбие жұмыстарын ұйымдастыруда дене тәрбиесін қалыптастыруға үлкен септігін тигізеді.

Ал жоғары оқу орындарына заман талаптарына сай мектеп оқушыларына қажетті пәндерді мектеп оқушыларымен бірлесе отырып, бағдарлама құру қажеттілігі туындап отыр. Бұл да болса денешынықтыру мамандығындағы таңдаулы пәндерді бірлесіп шешуге өз пайдасын тигізеді. Сонымен қатар мектеп пен жоғары оқу орны арасындағы байланысты жақсарту түседі.

Мектептегі сыныптан тыс жұмыстарда спорттық ойындарды молынан қамту балалардың бос уақытын тиімді пайдалану және денсаулығын нығайтуға көп жәрдемдеседі. Мысалы Украина мен батыс еуропа елдерінде денешынықтыру пәнінен басқа футбол ойынын жеке пән ретінде ұсынып отыр. Бұл өз кезегінде осы ойынның дамуына және спорт мектептеріне іріктеу жүргізгенде көп көмегін тигізеді.

Әрине, бұл жағдайда мұғалімнің өзі де уақыт талабына сай болуы керек. ХХІ ғасыр деңгейінде білім беру мен кәсіптік даярлау қажеттілігі туып отыр, яғни ХХІ ғасырда білімін дамыта алмаған елдің тығырыққа тірелері анық. Біз болашақтың жоғары технологиялық және ғылыммен қамтылған өндірістер үшін кадрлар қорын жасақтауымыз қажет. Демек, барлық деңгейдегі салауатты өмір салтын қалыптастыруға арналаған шараларды жүзеге асыруға, денешынықтыру мамандығы саласында білім беруді дамытуға бағытталған тиісті шараларды қолдануымыз шарт. Осы орайда қазақстандағы оқу орындарының міндеті – әлемдік стандарттар деңгейінде білім беру», - деп атап көрсетуі дәлелдей түседі [3].

Бұл жағдайлардың барлығы денешынықтыру мамандығын дайындайтын оқу орындарының алдына бәсекеге төтеп бере алатын білікті педагог мамандар даярлау міндетін қояды.

Қазіргі таңда денешынықтыру мен спортты дамытудың 2010-2020 жылдарғы бағдарламасына сай бұқаралық спортпен шұғылданатын халықтың санын 30 пайызға дейін өсіру көзделіп отыр. Облысымыздың спорт мектептерінде жеңіл атлетика, суда жүзу, ауыр атлетика, грек-рим күресі, еркін күрес, спортты гимнастика, волейбол, шорт-трек, конки сияқты республикамыздағы негізгі спорт үйірмелері жұмыс жасауда.

Бұл аталған спорт түрлері бойынша Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің дене мәдениеті және спорт факультеті ұжымыда студент жастардың бұқаралық спортпен шұғылдануына жағдай жасауда [4].

Бұл жүргізіліп отырған іс-шаралардың барлығы Қазақстан республикасының «Қазақстан-2030» бағдарламасын іске асыруға бағытталып отыр. Студенттер арасында бұқаралық спортты насихаттау бұл-болашақ ұрпақтың айқындалған мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған шаралардың оң шешімін табуына өз септігін тигізеді.

Президент бекіткен осы мемлекеттік білім беру және денешынықтыру мен спортты дамыту бағдарламасы бойынша 12 жылдық орта білім беруге көшу жүйесінің

кабылдануы да біздің педагогикалық кадрлардан ауқымды жұмыс жүргізуді талап етеді.

Қазіргі жағдайда «оқыту технологиясы мен сабақ беру әдістемесіндегі өзгерістерге, жаңа мазмұнға лайықты білім беру мамандарын дайындауды жүзеге асыру» мәселесі бүгінгі күн тәртібіндегі өзекті мәселе ретінде қалып отыр.

Әдебиет

1. Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан – 2050» қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты . – Астана, 2012 ж. 14 желтоқсан.

2. Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2010 жыл 2 қыркүйек.

3. Назарбаев Н.А. Построим будущее вместе. Послание Президента народу Казахстана //Казахстанская правда. – Астана, 2011. 28 января.

4. Қазақстан Республикасының Денешынықтыру және спорт заңы. «Егемен Қазақстан», - №283. 1999 жыл 7 желтоқсан.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

С.К. Сулейменова

ООД ВИ ВВ МВД РК, г. Петропавловск

А.К. Иманов

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

На современном этапе развития в государстве происходят изменения практически во всех сферах его развития как в политике, экономике, так и в сфере духовной жизни общества, и в сфере образования в частности. Такая ситуация стимулирует общество на построение отношений на основе сотрудничества и диалога, повышение значимости таких качеств, как взаимопонимание, свобода, ценность жизни. Все это является свидетельством того, что сегодняшний день обществом осознается необходимостью обеспечения толерантного мироустройства. Именно толерантность сегодня должна стать основой построения гуманного общества, где высшей ценностью является человек, его интересы и способности, нравственные и духовные качества, создание возможностей для познания личностью себя и самореализации.

В «Декларации принципов толерантности», принятой ЮНЕСКО, подчеркивается, что «конструктивное взаимодействие социальных групп может быть достигнуто на основе выработки норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия» [1].

Президент Казахстана Н.А. Назарбаев подчеркивает тот факт, что «в стремлении к единению и толерантности заключается великая мудрость народа нашей страны». Глава государства, выступая на Совещании ОБСЕ по межкультурной, межрелигиозной, межэтнической толерантности в г. Алматы, подчеркнул особую значимость толерантности: «Именно толерантность стала решающим фактором обеспечения мира, стабильности и экономического прогресса Казахстана. Для нас принцип толерантности является не только нормой политической культуры, но и одним из ключевых принципов государства, который мы самым решительным образом поддерживаем и укрепляем» [2].

В век перемен, политической и экономической нестабильности, обильного информационного потока и расширяющегося межкультурного пространства проблема толерантности во всех ее аспектах и проявлениях ставится наиболее остро. Актуальными для рассмотрения и исследований становятся вопросы этнической,

гендерной, политической, межкультурной, профессиональной толерантности, толерантности к неопределенности. И хотя в большинстве имеющихся словарных и авторских определений наблюдается схожесть в трактовке данного термина, все же есть некоторые существенные нюансы, на которые следует обратить внимание. Слово «толерантность» встречается во многих культурах и языках, например: латинское – *tolerantia*; английское – *tolerantion*; немецкое – *toleranze*; французское – *tolerance*. И во всех словарях перевод этого слова на русский язык означает — терпимость.

В «Декларации принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995) толерантность понимается как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве быть различными для всех индивидов гражданского общества; как обеспечение устойчивой гармонии и конструктивного взаимодействия между различными социальными группами; как уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; как готовность к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям; как навыки эффективного межкультурного взаимодействия. В Преамбуле Устава ООН указывается, что толерантность является значимым качеством личности, поскольку ее направленность – «...проявлять терпимость и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи»[3]. Исходя из социокультурного аспекта, толерантность многими исследователями описывается как «определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующее готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т.д.» как «отношения личности, группы, общества друг к другу и может проявляться в смирении или принятии». проявляться в смирении или принятии»[4]. П.Н. Шихирев, анализируя толерантность как социальное явление, распространяющееся на сферу социального взаимодействия, описывает определенную динамику толерантности, ее преобразование в зависимости от процесса персонализации. Исследователем выделяется естественная (натуральная) толерантность – открытость, любознательность, доверчивость, – свойственная маленькому ребенку, еще не ассоциирующаяся с качествами его «Я» (толерантность типа «А»); моральная толерантность – терпение, терпимость – ассоциируемая с личностью («внешним Я» человека) (толерантность типа «Б»); нравственная толерантность – принятие, доверие – ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека (толерантность типа «В»)[6]. Толерантность типа «А» – это естественное и безусловное принятие другого человека, отношение к нему как к самодостаточному и самоценному существу. Такая толерантность имеет место в жизни маленького ребенка, у которого процесс становления личности (процесс персонализации) еще не привел к расщеплению индивидуального и социального опыта, к формированию «персоны» или «фасада», к возникновению «двойного стандарта», к существованию обособленных планов поведения и переживания и т.д. Толерантность типа «Б» характерна для личностного способа существования, она является производной процесса персонализации и в возрастном аспекте, в той или иной степени присуща большинству взрослых людей. «Толерантная» личность стремится сдерживаться, используя механизмы психологических защит (рационализации, проекции и т.д.). Однако за своим «фасадом» она скрывает собственную нетерпимость – нарастающее напряжение, невысказанное несогласие, подавленную агрессию. Можно утверждать, что толерантность типа «Б» по сути дела есть квази-толерантность – неподлинная, частичная, видимая, условная, искусственная толерантность. Толерантность типа «В» построена на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. В противоположность насилию и манипулированию такое взаимодействие предполагает как уважение ценностей и смыслов, значимых для другого, так и осознание и принятие собственного внутреннего мира, своих собственных ценностей и смыслов, целей и желаний,

переживаний и чувств. Для человека, обладающего толерантностью типа «В», напряжения и конфликты вовсе не исключены, можно сказать, он постоянно живет в ситуации напряженного существования, однако не боится быть лицом к лицу с этим напряжением, достойно выдерживать и принимать его как безусловную экзистенциальную данность. Это подлинная, зрелая, действительно позитивная толерантность, основанная (в отличие от толерантности типа «А» и «Б») на гораздо более полном осознании и принятии человеком реальности. Учитывая такую градацию толерантности, следует задаться вопросом, а может ли толерантность, и какого типа толерантность, быть личностным свойством человека, активно стремящегося к собственному росту и развитию, к личностной зрелости, т.е. к самоактуализации? В качестве черт самоактуализирующейся личности у А. Маслоу (1997) выступают эффективное восприятие реальности и комфортные взаимоотношения с ней; принятие (себя, других, природы); спонтанность, естественность; служение; автономность, воля и активность; свежий взгляд на вещи; мистические и высшие переживания; чувство общности; глубокие межличностные отношения; демократичность; философское чувство юмора; креативность; руководство в жизни бытийными ценностями. В работах К. Роджерса (1998) детально описываются характеристики «полно функционирующей личности». К ним относятся: открытость переживаниям (способность слышать себя, свои переживания, чувства и мысли), экзистенциальный образ жизни (тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования), организмическое доверие (способность принимать свои внутренние ощущения и ориентироваться в выборе поведения на них, а не на внешние обстоятельства), эмпирическая свобода и внутренний локус контроля (способность делать свободный и ответственный выбор), креативность. Анализ концепций личности позволяет сделать ряд обобщений. Такие качества как служение, чувство общности, глубокие межличностные отношения в классификации А. Маслоу, и внутренний локус контроля, как ответственность за свою жизнь и происходящие в ней события, в классификации К. Роджерса, в полной мере могут проявляться только наряду с толерантностью по отношению к себе, другим и миру. Только понимая и принимая собственную уникальность, уникальность мира и другой личности, человек способен не только эффективно и продуктивно существовать, но и испытывать удовлетворение от самореализации, самоосуществления себя в социуме, профессии, семье и т.п.

В перечне основных качеств психологически зрелого человека, предложенных Г. Оллпортом, мы также находим прямое упоминание толерантности. Наряду с такими качествами, как функциональная автономия и осознанность мотивов поведения, широкие границы Я, стремление к достижению лично значимых и реалистичных целей, способность к самопознанию и цельная жизненная философия, мы встречаем – терпимость к различиям в ценностях, установках, общность со всеми людьми; положительный образ себя, терпимость к фрустрациям и своим недостаткам, выражение своего мнения и чувств, считаясь с другими людьми. Если рассматривать еще один вид толерантности – толерантность к неопределенности – мы также можем найти определенную взаимосвязь толерантной к неопределенности личности и самоактуализирующейся личности. По мнению А.Г. Асмолова, «в любом социально-историческом образе жизни существует зона неопределенности, в которой проявляются индивидуальные качества личности при встрече с непредвиденными ситуациями». Иными словами, непредвиденные ситуации могут служить определенным катализатором, актуализирующим проявление индивидуальности человека. Именно благодаря таким ситуациям мы узнаем о наличии у нас определенных свойств или качеств, ранее не наблюдаемых и не проявляемых в поведении. Как же с такими непредвиденными ситуациями соотносится толерантность к неопределенности? С развитием общества «зона неопределенности» расширяется, требуя от человека большей самостоятельности и ответственности при принятии решений. Попадая в

ситуацию неопределенности человек, зачастую теряет способность здраво мыслить, рассуждать, делать объективные выводы и заключения. Это приводит к снижению его трудоспособности, а также эффективности взаимодействия с другими людьми. Если человек интолерантен к неопределенности, то он склонен воспринимать необычные сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность создают такому человеку дискомфорт. Интолерантные к неопределенности люди лучше чувствуют себя в привычной, знакомой обстановке и предпочитают четкие формулировки, ясные цели и простые задачи. В то же время, человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. В непривычной ситуации он видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков, раскрытия своего потенциала. А следовательно, толерантность к неопределенности способствует личностному росту и развитию человека. Основываясь на метаисследовании проблемы толерантности к неопределенности, мы можем выделить следующие характеристики толерантной к неопределенности личности: поиск ситуации неопределенности; чувство комфорта в момент пребывания в ситуации неопределенности; восприятия неопределенных ситуаций как желаемых; способность размышлять над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия принятого решения; способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности; способность противостоять несвязанности и противоречивости информации; способность принимать неизвестное; способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций; восприятие новых, незнакомых, рискованных ситуаций как стимулирующих; готовность приспособиться к очевидно неоднозначной ситуации или идее. Как мы видим, данные характеристики во многом перекликаются с вышеописанными характеристиками стремящейся к самоактуализации личности.

Таким образом, проведенный мини анализ, позволяет утверждать, что нравственная толерантность, основанная на полном осознании и принятии человеком себя, реальности и другого человека, а также толерантность к неопределенности, как установка на адекватное восприятие и использование для собственного роста и развития непредвиденных ситуаций, являются значимыми свойствами личности, активно стремящейся к самоактуализации.

Литература

1. Декларация принципов толерантности //Генеральная конференция ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года.
2. Амребаев А. Казахстанский опыт толерантности. // «Казахстанская правда» от 17 ноября 2008 года.
3. Калилаханова К. Выбор Казахстана: толерантность и созидание.// «Казахстанская правда» от 29 декабря 2009 года.
4. Доктрина национального единства Казахстана. - Астана, 2009 г.
5. Стратегия Ассамблеи народов Казахстана на долгосрочный период (до 2011 года). Утверждена Указом Президента РК №856 от 26 апреля 2002 года.
6. Грива О.А. Социально-педагогическая работа по воспитанию толерантности у детей и молодежи. - Ялта: Артек ГИА,2005. - 240 с.

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТИҢ ОТБАСЫМЕН ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС ӘДІСТЕМЕСІ

С.Б. Калаханова

М. Өтемісов ат. БҚМУ, Орал қаласы

Әлеуметтік педагогикалық жұмысқа мамандарды даярлауда отбасының рөлін жаңа буын ұрпақтың әлеуметтенуіне жауап беретін ең көне әлеуметтік институт ретінде түсіндірудің маңызы зор. Қазақстан Республикасының Конституциясында «балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу – ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы» деп, отбасының міндеті көрсетілген. «Қазақстан - 2050» бағдарламасында салауатты отбасы мәселесіне көңіл бөлініп, баланы тәрбиелеу, оны білім мен еңбекке даярлау ең алдымен ата-ананың борышы деп айтылған. Сонымен бірге «Неке және отбасы туралы» Заңда отбасына өзінің ұрпағын тәрбиелеп, қатарға қосу міндеті жүктелген (1, 2).

Отбасы кәсіби әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың объектісі болып табылады. Отбасы - қоғамның маңызды элементі, әлеуметтік институты. Ол мәдени нормалармен реттеледі және қоғамның экономикалық өмірімен байланысты. Отбасы қоғамдық институт ретінде де, кіші әлеуметтік топ ретінде де қызмет етеді.

Қоғамның әлеуметтік институты ретінде отбасы ерлі-зайыптылардың, ата-аналар мен балалардың, басқа да туыстардың арасындағы өзара қарым-қатынасты реттейтін әлеуметтік нормалардың, мінез-құлық үлгілерінің жиынтығын білдіреді. Сондықтан, ол адамның бүкіл өмір барысына зор ықпал етеді. Әсіресе балалық кезеңде тұлғаның психологиялық, эмоционалдық-еріктік, құлықтық негіздері қаланғанда отбасы рөлі ерекше болады.

Сонымен қатар отбасы қоғамның даму деңгейіне тәуелді, қоғамда орын алған мәселелер отбасында да көрініс тауып отырады. Қоғамдағы әлеуметтік, мәдени, экономикалық жаңғырулар, әр түрлі сипаттағы әлемдік деңгейдегі ақпарат алмасу отбасы қызметінің сипатына да өз әсерін тигізіп отыр.

Отбасының құрылымы өзгеріп, ондағы мүшелер саны азайып, бала санының кеми түсуі, қаржылай мәселелерді шешуге қабілетсіздік т.б. қазіргі заман отбасыларының әлеуметтік мәселелер қатарына жатады.

Аталған мәселелері бар отбасы түрлерімен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс әдістемесі оқу-әдістемелік тұрғыдан қаралып, оның психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері мен аспектілерінің жан-жақты талдану қажеттілігі туындайды.

Содан келіп, болашақ мамандарды әлеуметтік жұмыс технологияларына, яғни диагностикалауды, кеңес беруді, қолдау мен қорғауды, болжауды және инновацияларды қолдана білуге үйретуге көп көңіл бөліну керек.

Отбасымен жұмыстың әдіснамалық негізін әлеуметтік педагогика және психология саласындағы танымал авторлар Р.В.Овчарова, В.М.Басова, А.Спиваковская, Ж.А.Захаров, Ю.Гиппенрейтер, Г.Хаментаскас, М.Буянов, З.Матейчек, А.Фромм, Р.Снайдер Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштен, П.Я.Гальперин, Л.И.Божович, В.С.Мухина, И.Ю.Шилов, В.С.Торохтий және т.б. еңбектерінде қарастырылады.

Отбасы құрылымы мен онда орнаған қатынастар сипатына байланысты отбасы түрлерін жіктеуге болады. Ең көп тараған отбасы түрі – нуклеарлы, ол ерлі-зайыптылар жұбынан немесе ата-ана мен балалардан құралады. Мұндай отбасы толық немесе толық емес деп бөлінеді. Егер отбасы құрылымына ерлі-зайыптылар мен балалардан басқа туыстар қосылса (ерлі-зайыптылардың ата-аналары, олардың аға-апалары, немерелері), ондай отбасы кеңейтілген деп аталады. Отбасылар балалардың болу-болмауына байланысты бөлінеді: баласыз, бір балалы, көп балалы, аз балалы отбасылар.

Отбасылық міндеттердің бөлінуіне байланысты және отбасындағы лидерге байланысты негізгі үш типі анықталады:

Дәстүрлі (патриархальды) отбасы, мұнда бір шаңырақта аз дегенде үш ұрпақ адамдары тұрып жатады, лидер ролінде үлкен ер адам болады. Мұнда әйел мен балалар еріне экономикалық тәуелді болады, ер адам мен әйел адамның міндеттері нақтыланған, ер адам басшылығы сөзсіз мойындалады.

Дәстүрлі емес (эксплуататорлық), ер адамның лидерлігіне негізделген, отбасындағы ер және әйел рөлдері қатал бекітілген, ерлі-зайыптылар міндеттері шектелмеген, әйел адам ер адам мен қатар қоғамдық еңбекке қатысуға құқығы бекітілген. Мұндай отбасында әйел адамның шектен тыс жұмысбастылығы мен шаршауына байланысты мәселелер кешені туындап отырады.

Эгалитарлық отбасы (тең отбасы), мұнда ерлі-зайыптылар арасындағы үй міндеттері тең бөлінген, шешімдер бірге қабылданады, эмоционалды қатынастар қамқорлықпен, махаббатпен, құрметпен, сеніммен ерекшеленеді.

Сонымен қатар басқа да отбасы типтері кездеседі. Мысалы, ана ролін әке, үлкен ағасы немесе апасы атқарады. Бұл тенденциялар салдарынан әлеуметтік педагог мұндай отбасылармен жұмыс бағыттарын, көмек көрсету тәсілдерін өзгертуге мәжбүр етеді.

Отбасы туралы мәлімет беретін ақпарат көздерін талдау оның функцияларын анықтауға мүмкіндік береді.

Әр түрлі іс-әрекет аясындағы отбасы функциялары:

- ◆ репродуктивті (қоғамның биологиялық көбеюі, тұқым жалғастыру қажеттілігін қанағаттандыру);

- ◆ тәрбиелік (жас ұрпақтың әлеуметтенуі, балаларды тәрбиелеу т.б.);

- ◆ шаруашылық-тұрмыстық қызмет (балаларды күту т.б.);

- ◆ экономикалық (бір-біріне экономикалық қолдау көрсету);

- ◆ алғашқы әлеуметтік бақылау аясы (отбасы мүшелерін тәртіпсіз мінез-құлық үшін жазалап отыру арқылы құлықтық және құқықтық нормаларын қалыптастыру);

- ◆ рухани қарым-қатынас аясы (отбасы мүшелерінің рухани баюы);

- ◆ әлеуметтік-мәртебелік (отбасы мүшелерінің әлеуметтік мәртебесінің анықталуы);

- ◆ бос уақыттық (бос уақытты бірге өткізу, қызығушылықтарын бөлісу);

- ◆ эмоционалды (отбасында эмоционалды қолдау көрсетілуі);

- ◆ жыныстық.

Отбасының негізгі функциясы - ұрпақ тәрбиелеу. Тәрбие - бұл балаға арнайы ұйымдастырылған мақсаты бар әсер. Ата-ана тәрбиесі үрдісінің бағытын таңдап, жүзеге асыруына бірнеше жекелей факторлар әсер етеді.

Жоғарыда көрсетілгендей, отбасы тәрбие үрдісінде балаға арнайы ұйымдастырылған мақсаты бар әсер жасалады, мұны жүзеге асыруда отбасылардың түрлі категорияларының ерекшеліктерін ескеру қажет.

Сонымен, әлеуметтік-педагогикалық қолдау көрсету тұрғысынан отбасылардың әр түрлі типологияларын қарастыру керек: 1. Нормативті және нормативті емес дағдарыстарды шеше алу қабілетіне байланысты отбасылар типологиясы; 2. Функционалды мүмкіндіктеріне байланысты отбасы типологиясы; 3. Тәрбиелеу барысында жіберген қателіктерінің типі бойынша отбасы типологиясы, т.б.

Отбасының түрлі типологиясы туралы біліммен қарулану тәжірибеде әлеуметтік-психологиялық жұмысты тиімді жүргізуге мүмкіндік береді. Отбасымен жұмысты ұйымдастыру барысында оның қай типке жататынына тәуелсіз келесі ережелерді ескеру қажет:

- әр ата-ана өз баласы туралы жағымсыз пікірді естігенді ұнатпайды, сондықтан тек арыз емес, мақтауды да айтқан жөн;

- отбасында кездесетін педагогикалық қателер туралы ақпарат анонимді болуы тиіс, мысал ретінде басқаларға айтуға болмайды;

- қиын жасөспірімдерге қорқыту немесе күштей тұрғысынан қатынас жасау дұрыс емес, алдағы өмірге қатысты жағымды жоспарларды құруға үйрете білу керек;
- жасөспірім мен оның ата-анасының сенімін теріс ниетте пайдалануға болмайды;
- ешқашан шешуші және үмітсіз диагноз қоюға болмайды, себебі, ешбір диагностикалау әдістемесі ешқашан шешуші дәл мәлімет бермейді.

Берілген отбасылармен әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттары (4):

- отбасы типін анықтау, бақылау, жан-жақты жағдайын зерттеу арқылы жасалатын көмек бағыттарын анықтауға болады;
- заңгерлік-ұйымдастырушылық көмек көрсету: жоғын жоқтау, құқықтарын қорғау үшін түрлі кеңес беру қызметтерін ұсыну;
- қажет болған жағдайда психологиялық көмек көрсету қызметіне жолықтыру;
- жергілікті кәсіподақ ұйымдары мен мекемелердің әкімшілігін тарту арқылы әлеуметтік көмекке зәру отбасылар балаларының бос уақыттары мен демалыстарын ұйымдастыру;
- жұмысқа орналасуға көмектесу: кәсіби біліктілігін арттыру мен қайта оқуына жағдай жасау;
- кәмелеттік жасқа толмағандарды еңбекке орналастыруға көмектесу;
- өздеріне көмек ете алатын топтар, ассоциациялар, бірлестіктер құру;
- арнайы фондтарды құру;
- әр түрлі тиесілі материалдық көмек алуына көмектесу;
- «қауіп-қатер тобындағы» балалардың әлеуметтік патронажы;
- отбасы мүшелерінің денсаулықтарын қадағалау.

Осы бағыттар отбасын диагностикалау, отбасының әлеуметтік-педагогикалық мониторингі, әлеуметтік патронаж, әлеуметтік-педагогикалық кеңес беру арқылы жүзеге асады.

Отбасын диагностикалау – әлеуметтік педагог қызметінің ажырамас элементі. Қазіргі отбасыларда кездесетін мәселелердің көптүрлілігі оларды зерттеу үшін бір диагностикалық іс-шарамен шектелмей, әлеуметтік-педагогикалық мониторингті жүзеге асыруды қажет етеді (3).

Отбасының әлеуметтік-педагогикалық мониторингі – бұл отбасында болып жатқан үдерістер туралы әлеуметтік-педагогикалық мәліметтерді кезеңмен жинау, жалпылау және талдаудың ғылыми негізделген жүйесі, және соның негізінде стратегиялық және тактикалық шешімдер қабылдау.

Мониторингтің басты принциптері: ақпараттың шындыққа сай, толық әрі көлемді болуы; ақпарат алу жеделдігі және олардың өзектілігі; алынған мәліметтер өзара салыстыруға сәйкес келуі; жалпылама және дифференциацияланған бағалар мен қорытындылардың үйлесімі.

Әлеуметтік патронаж – әлеуметтік педагогтың отбасымен тығыз өзара әрекеттесу формасы. Әлеуметтік педагог отбасы мүшелерімен көп уақытын өткізіп, мысалы, күніне бірнеше сағат, отбасындағы оқиғалардың жүру барысына еніп, оларға ықпал етеді. Әлеуметтік патронаж мерзімі әрқашан шектеулі, 4-9 айға созылуы мүмкін. Әлеуметтік педагог қатарынан тек екі отбасын ғана патронажға ала алады. Сонымен қатар бұрын патронажды бақылауында болған отбасыларын бақылай алады (4).

Отбасында әлеуметтік мәселелер, ересектер мен балалар арасындағы кикілжіңдер орын алған жағдайда *әлеуметтік-педагогикалық кеңес беру* көмегін ұсынылады. Әлеуметтік-психологиялық кеңес беруден ерекшелігі мұнда ерлі-зайыптылардың мәселелері мен отбасылық өзара қарым-қатынас психологиясы талдау пәні болмайды (5).

Әлеуметтік-педагогикалық кеңес беру пәні ретінде келесі мәселелер қарастырылады: қамтылу мәселелері бойынша (еңбекпен қамылу, жеңідіктер

рәсімдеу, дағдарыс жағдайында көрсетілетін материалдық көмек және т.б.); тұрмысты ұйымдастыру бойынша (қажет жиһаздар және тұрмыстық техникамен жабдықтау, баланың пәтердегі бұрышын жасақтау, баланың бос уақытын ұйымдастыру т.б.); отбасылық ден саулығы бойынша (созылмалы ауруларды диагностикалау және емдеу, балаларға наркологиялық көмек т.б.); т.б.

Индивидуалды кеңес беруге қарағанда отбасылық кеңесті әлеуметтік педагог тұтас отбасымен жүргізеді. Кейде кеңес беру жұмысы кезеңмен ұйымдастырылып, отбасы мүшелерімен алдымен жекелей, кейін бірге кездесуді көздейді.

Қорыта келе, қазіргі заман ерекшелігіне байланысты отбасымен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс әдістемесін жетілдіру мәселесі көбірек назар аударуды қажет етеді. Себебі жас ұрпаққа саналы тәлім-тәрбие беру, оларды заман талабына сай, жан-жақты дамып жетілген, жаңашыл көзқарастағы азамат етіп қалыптастыру, кең көлемді және сан тармақты іс десек, осыған жету баспалдағының алғашқы қадамы оның отбасындағы алатын тәрбиесіне байланысты болады.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы // Егемен Қазақстан. 11 маусым. 1999.
2. Қазақстан Республикасының «Неке және отбасы туралы» Заңы // Егемен Қазақстан, 17 желтоқсан. 1998.
3. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пос. для студ.высш.пед.учеб.заведений/Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.; Под.ред М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2007.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб.пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «САМОПОЗНАНИЕ» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.А. Карабутова

в.н.с. ИГРЧ ННПООЦ «Бобек», г. Алматы

Вопросы духовно-нравственного образования человека волновали общество всегда и во все времена. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие, проблема духовного развития становится все более важной. Часть школьников поражена социальным инфантилизмом, скептицизмом, нежеланием активно участвовать в общественных делах, откровенными иждивенческими настроениями. В Послании Президента Республики Казахстан 2012 года в числе приоритетных задач определен вопрос качественного роста человеческого капитала в стране. «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» - призывает Н.А. Назарбаев нас, казахстанцев [1]. Кто как не преподаватель, имеющий возможность влияния на воспитание подрастающего поколения, должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. Именно поэтому учитель, решая задачи воспитания в процессе учебной деятельности,

должен опираться на духовное и разумное в человеке, помочь каждому воспитаннику определить ценностные основы собственной жизнедеятельности.

Основной предпосылкой для духовно - нравственного образования учащихся является предмет «Самопознание», который обусловлен единством цели, принципов, задач, содержания и условий преподавания. Такое единство обуславливает процесс трансформации не только ученика, но и учителя.

Эффективность занятия «Самопознание» напрямую зависит от соблюдения одного из важнейших условий – создание комфортного морально – психологического климата в коллективе. Так, если в душе учителя царят мир и покой, то и ученики на уроке будут дисциплинированы и сконцентрированы.

Если педагог встречает доброжелательной улыбкой, то и ученики будут позитивно настроены. Ш.А. Амонашвили в труде «Улыбка моя, где ты?» пишет о роли улыбки учителя в педагогическом процессе: «Педагог, лишенный улыбки, может только навредить своим воспитанникам. Улыбка, которая от сердца, преобразует жизнь, делает ее красивой. Не жизнь питает улыбку, а улыбка питает жизнь...» [2].

Когда учитель вдохновлен, то вдохновляются и ученики.

Важнейшим условием духовно-нравственного образования в школе является использование методических методов и приемов преподавания «Самопознания»: позитивный настрой, цитаты, рассказывание историй, творческая групповая деятельность, музыка и пение хором. Их применение вместе с любовью учителя, его педагогическим мастерством и глубоким духовно-нравственным чутьем позволяет испытать чудо урока и ученикам, и самому педагогу.

Методический прием позитивного настроения направлен на преодоление состояния эмоционального возбуждения, гиперактивности ученика, очищение и успокоение ума для достижения гармонии и душевного покоя. Цель внутреннего позитивного настроения в том, чтобы понять, что покой находится глубоко внутри нас. А наше сердце – это обитель совести, и именно там мы должны ее искать, куда должны достучаться. Во время применения данного приема сосредоточение остается только на самом себе. Учащийся сохраняет адекватное восприятие реальности на протяжении всего упражнения. Время, отведенное на позитивный настрой – от 2-х до 5 минут. Данные упражнения способствуют состоянию уравновешенности, самоконтролю, улучшению памяти, умению концентрироваться. После них на уроке налаживается дисциплина, что способствует лучшему усвоению информации на уроках.

Для практики позитивного мышления на уроках важно применение цитаты как приема усвоения ценностей, что приведет к очищению подсознания школьников, и в итоге, коллективного мышления всего общества.

Цитата должна быть неотъемлемой частью каждого урока самопознания, не только как метод на уроке, но и как привычка, которая становится частью повседневной жизни учащегося. Использование цитат на уроке помогает ученикам в освобождении от беспокойства, жадности, ненависти, эгоистических импульсов и пробуждает веру в духовное начало, что является гарантией ментального спокойствия.

Следующим приемом формирования позитивного мышления является рассказ учителем истории, который занимает центральное место в уроке. Рассказ на уроке играет огромную роль и имеет большую значимость для выявления внутренних присущих каждому человеку ценностей. Использование рассказов на уроке позволяет эффективно проиллюстрировать, дать представление о той или иной человеческой ценности или ее практической стороне, кроме того, каждый рассказ способен наполнить своей нравственной глубиной любой урок.

Выбирая историю для рассказа, учителю необходимо учитывать следующие факторы: предпочтения и интеллектуальное развитие учащихся, возрастные особенности, семейные обстоятельства учащихся; рассказ должен иллюстрировать изучаемую ценность и соответствовать цели урока.

Ш.А. Амонашвили, подчеркивая воспитательное влияние художественного слова, пишет: «...влияние ... может быть усилено, если слушать его на уроке всем классом... и если еще учитель в это время сам не постесняется проявить перед учениками свою чувствительность» [3]. В связи с этим следует обратить особое внимание на определенную технику рассказа, а именно: пересказ истории учителем, используя возможности голоса, мимики, жестов, а самое главное, учитель должен применять на практике все то, чему учит.

Творческая работа – один из методов преподавания курса «Самопознание». Значение данного метода неоспоримо, так как имеет ряд преимуществ: активизирует творчество, стимулирует воображение; является средством выражения, способствует расслаблению и поднимает настроение; укрепляет уверенность в себе, сотрудничество и согласованность в действиях, движениях; усиливает чувство ответственности, повышает дисциплинированность, терпение, настойчивость; развивает навыки, раскрывает потенциальные таланты.

Выделяют следующие виды художественного творчества, рекомендуемые для использования на уроке: разыгрывание сценок (имитация ситуаций, которые ученики представляют по очереди), тестирование, игры, работа в группах.

Пение хором – один из важнейших методических приемов преподавания самопознания, так как один из самых совершенных инструментов, оказывающих наиболее сильное воздействие – это человеческий голос. Но кроме непосредственного голосового воздействия, процесс пения имеет еще целый ряд свойств, оказывающих положительное воздействие на физическое, психическое, эмоциональное и духовное развитие учащегося.

Пение делает глубоким и ритмичным дыхание, что полезно для здоровья. Оно также повышает самодисциплину. Пение хором учит взаимодействию друг с другом и работать, как одна команда. Оно помогает развитию сосредоточенности и памяти. Пение к тому же развивает чувство уверенности в себе, так как преодолевается застенчивость. Важным фактором является и то, что пение помогает развивать интуицию. Чтобы правильно петь, нужно согласовывать мелодию, слова и ритм, что создает чувство равновесия и гармонию внутри нас.

Таким образом, предложенные методы и приемы, применяемые на уроках самопознания, направлены на выявление духовно – нравственных качеств личности учащихся и позволяют формированию безупречного характера.

Литература

1. <http://www.akorda.kz> Официальный сайт Президента Республики Казахстан. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 27.01.2012 г.
2. Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? – М.: Изд. Дом Амонашвили, 2003.
3. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. – М.:МЦР, 2002. - 672 с.
4. Методика преподавания дисциплины «Самопознание» в школе. Учебно-методическое пособие для учителей. / Мукажанова Р.А., Омарова Г.А. – Алматы: ННПОЦ «Бобек», 2013. – 129 с.

ПОДРОСТКИ С ЗПР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.Н. Кемайкина, Т.Д. Лунегова

ЕАГИ, г. Астана

Неуспевающие в школе дети были всегда, есть сейчас и будут в обозримом будущем. Таких детей в школе называли ленивыми, тупыми, примитивными и пр. Только с середины прошлого века так называемую «леность» и «тупость», которые обнаруживаются обычно у ребенка с момента поступления его в школу, начинают объяснять «незначительными» отклонениями от психической нормы. Эти отклонения связывают с действиями неблагоприятных биологических и социальных факторов. Начинает формироваться учение о «временных задержках психического развития». Позже термин «временная» исчезает, остается «задержка психического развития» (ЗПР).

Количество же неуспевающих школьников нарастает как цунами. Именно этим можно объяснить то, что ежегодно увеличивается число так называемых «классов коррекции» — классов выравнивания, компенсирующего и коррекционно-развивающего обучения.

В работах М.С. Певзнер и Т.А. Власовой освещаются преимущественно биологические проблемы ЗПР: этиология, патогенез, диагностика, классификации. Обосновываются комплексные клинические и психолого-педагогические исследования, излагаются трудности качественной и количественной интерпретации эмпирических данных при изучении и дифференциальной диагностике.

Научные взгляды В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, В.В. Лебединского служат основой для формирования концептуальных представлений о подходах к классификации задержки психического развития.

Работы Л.М. Шипицыной, А.О. Дробинской представляют собой современные исследования психологических особенностей детей на основе анализа биологических причин возникающих трудностей в обучении.

Проблемы личности, общения, поведения представлены в работах Е.Н. Васильевой, Е.Е. Дмитриевой, Т.Н. Павлий, анализируется личностная готовность к школьному обучению, формированию коммуникативных навыков, культуре поведения и пр.

В исследованиях В.И. Лубовского и Л.В. Кузнецовой и др. показана роль взрослых — родителей, учителей, воспитателей и других специалистов по социальной адаптации и интеграции детей с ЗПР.

Специальная психология располагает разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов у детей ЗПР. Выполнен ряд исследований, посвященных проблемам организации, содержания и методики коррекционно-педагогической работы с дошкольниками и младшими школьниками, отнесенными к этой группе (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский и др.).

Наш многолетний опыт работы позволяет утверждать, что для учителей общеобразовательной школы, особенно при работе с проблемными детьми в классах коррекционно-развивающего образования, актуальной является регуляция поведения подростков на уроках и в свободное время. Эмоциональная импульсивность, конфликтность, доходящая до агрессии, грубость, вульгарность обращения друг к другу, чрезмерная обидчивость и раздражительность учеников в коррекционно-развивающих классах мешают продуктивной обучающей деятельности педагога на уроках.

Почему же это происходит? Попытаемся ответить на этот вопрос.

Дети с ЗПР испытывают затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении

усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и др. Это может происходить по нескольким причинам:

а) недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональных переживаний не позволяет ребенку «узнать» состояние;

б) имеющийся у большинства детей с ЗПР негативный опыт взаимодействия со взрослым препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения;

в) в тех случаях, когда собственное негативное переживание осознается и ребенок готов о нем сказать, часто ему не хватает для этого словарного запаса и элементарного умения формулировать свои мысли;

г) наконец, многие дети с ЗПР, особенно обусловленной педагогической запущенностью, развиваются вне культуры человеческих отношений и не имеют каких бы то ни было образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях. Нормально развивающимся детям также свойственно недостаточное умение вербализовать свои переживания. Но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена в еще большей степени.

2. Детям с ЗПР свойственна низкая степень устойчивости внимания, поэтому необходимо специально организовывать и направлять внимание детей.

3. Они нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности и войти в ситуацию диагностики.

4. Задержка речевого развития часто является причиной того, что интуитивное понимание не всегда сопровождается адекватной вербализацией ребенком понимаемого, а в ряде случаев вербальное и невербальное поведение одного и того же ребенка существует как бы независимо друг от друга.

5. Интеллектуальная недостаточность этих детей проявляется в том, что сложные инструкции им недоступны. Необходимо дробить задание на короткие отрезки и предъявлять ребенку поэтапно, формулируя задачу предельно четко и конкретно.

6. Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего возбуждения. В любом случае происходит быстрая потеря интереса к работе и снижение работоспособности. Дети с ЗПР менее способны к мобилизации сил, чем нормально развивающиеся. Кроме того, такая мобилизация может привести к еще большему истощению.

7. В отличие от нормально развивающихся дошкольников, которые любят заниматься и часто сами просят «дать им задание», дети с ЗПР интереса к учебным занятиям почти не проявляют.

Дети с ЗПР, несмотря на значительные варианты, характеризуются рядом признаков, позволяющих ограничить это состояние, как от педагогической запущенности, так и от олигофрении: они не имеют нарушений отдельных анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время стойко не успевают в массовой школе вследствие полиморфной клинической симптоматики – незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушения работоспособности.

Располагая определенными научными сведениями о клинических особенностях детей с ЗПР, исследователи выделяют ряд вариантов этого состояния. Психический инфантилизм (эмоционально – незрелые дети), астенические состояния (длительно текущие) представляют собой наиболее легкие формы. Дети с ЗПР этих форм, могут иметь первичное нарушение (или снижение в ранние сроки постнатального развития) прежде всего темпа формирования, эмоционально – волевой реакции, а на этой основе малую работоспособность, быструю истощаемость, аритмию памяти, внимания, не критичность. Эти особенности психики не могут не влиять негативным образом на обучаемость детей. Такие дети обучаемы в массовых школах, но при индивидуальной педагогической помощи.

ЗПР, характеризующаяся первичным нарушением познавательной деятельности, связанным с дефицитностью отдельных корковых функций (эти дети, как правило, имеют дефектную основу для развития и интеллектуальной, и эмоционально-волевой сферы, а также для нейрофизиологического и часто соматического развития), представляет наиболее тяжелую форму. Обучаются в специальных школах для детей с ЗПР.

Педагогически запущенных детей к категории ЗПР дефектологи не относят, хотя признают, что длительный дефицит информации, отсутствие психической стимуляции в сенситивные периоды может привести ребенка к снижению потенциальных возможностей развития. Такие дети также обучаются в массовых школах. Г.Е. Сухарева выделяет термин “психическая неустойчивость”, под которым понимает проявление безвоольности, слабоволия, повышено внушаемости подростков с неустойчивым поведением и т.д. И характеризует детей с ЗПР, главным образом, недостаточной зрелостью аффективно – волевой сферы. Анализируя динамику развития неустойчивых личностей, Г.Е. Сухарева подчеркивает, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны – они повышено внушаемы и импульсивны, а с другой – полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке устойчивого социально-одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти критерии характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности.

Также Г.Е. Сухарева использует термин “психическая неустойчивость” применительно к нарушениям поведения у подростков, понимая под этим отсутствие сформированности собственной линии поведения из-за повышенной внушаемости, склонности руководствоваться в поступках эмоцией удовольствия, неспособности к волевому усилию, систематической трудовой деятельности, стойким привязанностям и вторично, в связи с перечисленными особенностями – сексуальную незрелость личности, проявляется в слабости и неустойчивости морально нравственных установок.

Проведенное Г.Е. Сухаревой исследование подростков с нарушениями аффективной сферы по типу психическая неустойчивость позволило сделать следующие выводы: такие подростки характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособности тормозить свои желания, подчиняться школьной дисциплине и повышенной внушаемостью и неправильным формам поведения окружающих.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы. Подростки с ЗПР характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости расторможенности влечений.

Подростков с такими видами нарушений поведения отличают черты эмоционально-волевой незрелости, недостаточное чувство долга, ответственности, волевых установок, выраженных интеллектуальных интересов, отсутствие чувства дистанции, инфантильная бравада исправленным поведением.

Также таких подростков отличает завышенная самооценка, при низком уровне тревожности неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Таким образом, для этой группы подростков характерно отсутствие учебной мотивации, а непризнание авторитетов взрослых сочетается с односторонней житейской зрелостью, соответственной переориентации интересов на образ жизни, адекватной старшему возрасту.

Развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности предполагает:

- развитие и тренировку механизмов, обеспечивающих адаптацию ребенка к новым социальным условиям;
- профилактику и устранение встречающихся аффективных, негативистских, аутистических проявлений, других отклонений в поведении;
- развитие социальных эмоций;
- создание условий для развития самосознания и самооценки;
- формирование способности к волевым усилиям, произвольной регуляции поведения;
- предупреждение и преодоление негативных черт личности и формирующегося характера.

Литература

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии - М.: Просвещение, 1973. – 189 с.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития// Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. - М., 1982. - С. 5-21.
3. Лебединский В.В. Общие закономерности психического дизонтогенеза. - В кн.: Хрестоматия. Дети с нарушениями развития. Учебное пособие для студентов и слушателей спецфакультетов.: Сост. В. Астапов.- М: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 29-48.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Издательство «Дидактика плюс», 2002. - 496 с.
5. Кулагина И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 192 с.

ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДАҒЫ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

А.А. Кисабекова, Е.К. Жетписбаев
ПМПИ, г. Павлодар

Білім беру ұзақ мерзімді «Қазақстан – 2030» Стратегиясының ең бір маңызды приоритеті болып табылады. Қазақстандағы білім беру реформасының жалпы мақсаты білім беру жүйесінің жаңа әлеуметті – экономикалық ортаға бейімделуі болады. Қазақстан Президентінің алдына қойған міндеті республикамыздың әлемнің бәсекелестікке қабілетті 50 мемлекеттерінің қатарына енуі болып табылады. Білім беру жүйесін жоғарғы сатыға көтеру осы мақсатқа жету үшін маңызды рөл атқарады.

2010 жылғы 7 желтоқсанда Қазақстан Республикасы Президентінің №1118 өкімімен 2011 – 2020 жылдарда Қазақстан Республикасының білім беру саласын дамытудағы Мемлекеттік бағдарламасы бекітілді.

Бағдарламаның мақсаты – білім берудің бәсекелестікке қабілеттілігін арттыру, экономиканың тұрақты болуы және өсуі үшін адамзат капиталын қолайлы білім беру жолымен дамытуды қамтамасыз ету.

Қазіргі біз өмір сүріп жатқан уақыт, өте қуатты ақпараттық байланытын дүркіреуімен сипатталады. Қазіргі заманның өмір талабына сәйкес келмейтін, басқа әлеуметті – экономикалық дәуірден құралған жалпы орта білім берудің мазмұны үздіксіз өзгеріп отыруға бағытталған. Толықтырулар мен қайта қараудан өткізілген «кешегі» ғылыми ақпараттардан кейбір пікірлер мен гипотезалар алынып тасталады. Біздің қоғамымыздың өзгеріп отыратын шартына сай қазіргі заман мектебінде жұмыс істеуге дайын мамандар қажет. Мектеп тәжірибесіндегі ақпараттық жобаның

бағыттарының бірі оқыту кезінде қазіргі ақпаратты – коммуникациялық технологияны, электронды білім беру қорын қолдану болып табылады.

Соңғы уақыттарда дәстүрлі оқыту жүйесіне ақпараттық технологиялар аясындағы жетістіктерді енгізуге өте үлкен назар аударылуда. Білім беру мекемелерін компьютерлеу электронды білім беру қоры мен Ғаламтор – технологиясын оқу үрдістерінде кең түрде қолдануға мүмкіндік туғызады.

Бізге белгілі электронды білім беру қорына әртүрлі электрондық оқыту құралдары, аспаптық және қолданбалы бағдарламалар, сонымен қатар Ғаламтор қорлары жатады. Бүгінгі күнде олар белсенді түрде мектеп тәжірибесіне енгізілуде. Көбінесе бұл сәйкесінше мұғалімнен немесе бағдарламалау бойынша арнайы мектептік білімді талап етпейтін бағдарламалық қамтудың шығуымен байланысты.

Мектептерде компьютерлердің, сандық сурет және бейнекамералардың, интерактивті тақталардың саны жағынан жеткілікті болуы, физика пәні мұғалімдерінің сәйкес құзырлықтарының қалыптасуын талап етеді. Соңғысы аппаратураның техникалық мүмкіндігін білумен ғана шектелмейді, сонымен қатар оны қолдану кезіндегі әдістемелік мүмкіндігін терең білуді қажет етеді. Сондай-ақ осыған ұқсас аппаратуралармен жұмыс жасағанда тәжірибелік білім мен біліктілікті қалыптастыру маңызды болатынын атап өткен жөн.

Қазіргі уақытта бар және кең көлемдегі өте көп педагогикалық технологияларды зерттеп білмей педагогикалық білімді маман болу мүмкін емес.

Ақпараттық технологиялармен және мектептегі физика сабақтарында оларды қолдану мүмкіндігімен болашақ физика пәні мұғалімдерін таныстыру мақсатында, Павлодар мемлекеттік педагогикалық институтында «Физиканы оқытудағы ақпараттық технология» пәні енгізілді.

Аталған пән педагогикалық мамандықтардың оқу жоспарына таңдау пәні бойынша енгізілді. Инновациялық білім беру технологиясы аясында болашақ мұғалімдерге қойылатын және «Физика» мамандығы бойынша студенттерді дайындау ерекшелігін есепке алып, қазіргі талаптар мен ғылыми – әдістемелік әдебиеттерді оқу негізінде, «Физиканы оқытудағы ақпараттық технология» пәні бойынша біздермен міндетті ең төменгі білім деңгейінің (минимумның) мазмұны жасалынды.

Пән 75 академиялық сағатқа есептелінген және болашақ физика мұғалімдерімен жетінші семестр бойы жүргізіледі. Оқу жоспарындағы пәннің осылай орналасуын жеткілікті түрде сәтті орналасқан деп ойлаймыз, өйткені студенттер төртінші курстың белсенді педагогикалық тәжірибесінің алдында қазіргі кездегі педагогикалық технологиялармен танысады. Бұл оларға қарастырған технология элементтерін педагогикалық тәжірибеде сабаққа дайындалу және сабақты өткізу кезінде қолдануға мүмкіндік береді. Пән бойынша зертханалық және тәжірибелік сабақтар компьютерлік сыныптарда және интерактивті тақталары бар бөлмелерде жүргізіледі.

Аталған пәнді өткізген кезде мынадай сұрақтар қарастырылады:

1. Физика сабақтарында Ғаламтор – технологиясы мен электронды білім беру қорын (ЭББҚ) қай кезде қолдануға болады?

2. Сабақтарда Ғаламтор – технологиясы мен электронды білім беру қорын қалай қолдануға болады?

3. Білім беруде Ғаламтор – технологиясы мен ЭББҚ қолдану, тек дәстүрлі оқыту түрімен салыстырғанда олардың маңызды артықшылығы болған жағдайларда ғана дұрыс болатынын атап өткен жөн.

Мұғалімнің физика сабақтарында ақпараттық технологияларды қолдануы:

- сабақтардың мультимедиялық презентацияларын құру;
- бейнерөлдерді көрсету үшін компьютерлерді қолдану;
- физика пәні бойынша мультимедиялық оқулықтарды қолдану;
- алған білімдерін бақылауды ұйымдастыру үшін компьютерлік жаттықтыруларды қолдану;

- мектеп түлектерін БҰТ тапсыруға дайындау;
- компьютерлік физикалық зертханалық эксперименттерді орындау;
- конференцияларды, жарыстарды дайындау және өткізу;
- жаһандану желісі Internet қолдану;
- оқушылардың дербес интерактивті оқуларын ұйымдастыру;
- компьютерлік моделдер мен виртуалдық зертханаларды қолданып оқушылардың зерттеушілік және жобалық іс қызметтерін ұйымдастыру.

Компьютерлік құрылғылармен оқытуды тиімді қолданудың маңызды шарты олардың беріктілігі мен қарапайымдылығы болып табылады. Мұғалім бағдарламалық қамтуды меңгеру үшін ең аз уақыт жұмсауға тиісті және ол оны сабақта жайсыз жағдайға қалтырмайтынына сенімді болуы керек. Егер электронды білім беру қорлары аз күш жұмсап және аз уақыт ішінде дәстүрлі оқыту кезіндегідей оқу нәтижесіне жетуге мүмкіндік берсе немесе сол уақытта – одан да жоғары оқу нәтижесіне жететін болса, мұғалім электронды білім беру қорларын ықылас ынтасымен қолданады.

Электронды білім беру қорларын қолдану басымдылық сипатта ғана болуға тиісті емес, тек сабақтың бір бөлігін құрайтын қосымша рөлді атқаруы қажет. Осы мезеттегі электронды білім беру қорларын таңдау жалпы сабақтың жоспарымен анықталуы керек және сабақтың қойылған мақсатына сай болуы керек.

Мұғалімдер өз сабақтарында компьютерлік құралдарды үйлесімді жиілікпен қолдану қажет екенін есте сақтаулары және олардың қолдану түрлерін өзгертіп отырулары керек, сондай – ақ болашақ жақын арада оқушылардың компьютер мен ЭББҚ түсінуіндегі жаңа факторлардың жойылып кетуіне дайын болулары қажет.

Бірақ білім беру кезінде компьютерлерді қолданған кезде қандайда бір мәселелер мен қиындықтарда болады.

Ең бастысы – бұл оқушылардың денсаулығына компьютерлердің зиянды әсерлері, ең алдымен көзге. Бұл компьютерлік қамтуды құрып, оны қолдану әдістемесін жазғаннан кейін, оқушының компьютермен тікелей жұмыс жасау уақытын ең азқылу қажеттігін көрсетеді. Сондықтан компьютерлерді егер ол шынында дәстүрлі технологиялармен салыстырғанда жаңа нәтижелерге жетуге мүмкіндік беретін жағдайларда ғана қолдану керек.

Табиғи экспериментті мүлде қабылдамай бәрін компьютерлік материалдар мен компьютерлік моделдеуге келтіруге болады деп санайтын педагогтер да бар. Біздің ойымызша әрдайым нақты және компьютерлік эксперименттерге салыстырулар жүргізіп отыру қажет, бір жағынан компьютерлік моделдердің шектелуін, ал екінші жағынан олардың мүмкіндігі мен қандайда бір артықшылығын көрсету керек.

Оқу үрдісінде компьютерлік құрылғыларды қолдану материалдарды оқыту шапшандығын арттыруға мүмкіндік береді, бірақ мидың істеп шығару қабілетінің айқын шегі бар болғандықтан бұл арттыру онша үлкен болмайды. Сондықтан компьютерлік құрылғыларды қолдану мектептегі оқу мерзімін елеулі өзгертеді деп ойлау қате болатын еді. Сонымен қатар Ғаламтор – технологиясын немесе ЭББҚ жиі қолдану өте ұзақ уақытты талап етеді және мұғалімге оқушылардың назарын олардың көмегіңсіз оқуға болмайтын сол маңызды сұрақтарға аударуға мүмкіндік береді.

Ақпараттық технологияларды қолдану оқушылардың оқуға деген ынтасын едәуір арттырып қана қоймай, сонымен қатар Ғаламтор білім беру желісіндегі ақпараттарды іздеуді іске асыруға, олардың шеберлігін арттыруға және алған ақпараттарын жүйелеуге, салыстыруға және сын тұрғысынан бағалауға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда бұл оқушылардың ақпараттық мәдениетін арттырады және оқуды шығармашылық үрдіске айналдыруға көмектеседі.

Студенттердің физика мұғалімі рөлінде жұмыс істеу дайындығын тексерудің бір түрі педагогикалық тәжірибе болады. Оны жүргізу барысында студенттер институт қабырғасында алған теориялық және тәжірибелік білімін, біліктілігін және дағдысын дәлелдейді.

Кафедрадағы оқытушылардың жетекшілігімен студенттер физиканы оқыту әдістемесінің әртүрлі бағыттары бойынша ғылыми – зерттеу және оқу – зерттеу жұмыстарымен айналысады. Осындай қызмет төңірегінде «Физиканы оқытудағы ақпараттық технология» бағыты бойынша студенттер конференцияларға қатысу үшін тезистер мен мақалалар дайындайды, дипломдық жұмыстарын жазады.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

О.В. Корягина

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

С.В. Власенко

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

Компетентностный подход — это взаимосвязь ряда общих принципов обоснования целей образования, отбора содержания образования, организации педагогического процесса и оценки результатов педагогического процесса. Остановимся на некоторых из них [1]:

- сущность образования предполагает развитие у субъектов образовательного процесса способности самостоятельно решать проблемы в различных видах деятельности, исходя из имеющегося социального опыта;

- содержание педагогического процесса направлено на формирование социального опыта, необходимого для решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других аспектов образования;

- смысл функционирования педагогического процесса предполагает создание условий для формирования у школьников опыта самостоятельной образовательной деятельности, а также деятельности по приобретению социального опыта;

Сторонники компетентностного подхода указывают на то, что школа не должна сформировать у ребенка определенные знания, ее роль – в подготовке ребенка к жизни в обществе. Субъект социализации, каковым является школьник, должен уметь ставить определять цели деятельности, достигать их, владеть межличностными технологиями общения, уметь адаптироваться в социуме [2; 3].

В самом первом приближении перечисленные аспекты и называются «компетентностью». С точки зрения компетентностного подхода к организации любой деятельности, выделяют: ключевые, межпредметные, предметные компетентности [2].

Цель школы - формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями в контексте профессиональной деятельности педагога понимается способность педагога самостоятельно действовать в нестандартной ситуации при решении профессиональных проблем.

Отметим несколько особенностей такого рассмотрения ключевых компетентностей в рамках профессиональной деятельности педагога. Во-первых, речь идет о способности эффективно действовать не только в педагогической, но и в других сферах профессиональной деятельности. Во-вторых, речь идет о способности действовать в ситуациях, когда возникает необходимость в самостоятельном определении хода решения педагогической ситуации, уточнении условий эффективности решения, поиске оптимальных способов решения, актуальной оценке полученных результатов. В-третьих, имеется в виду решение проблем, актуальных для конкретного образовательного учреждения и конкретного отрезка педагогического процесса.

Общее представление об отличиях компетентного подхода к организации и осуществлению профессиональной деятельности педагога от традиционной организации образовательного процесса дает таблица 1.

Таблица 1. Отличие компетентного подхода к организации и осуществлению профессиональной деятельности педагога от традиционной организации образовательного процесса

Признаки сравнения	Традиционный подход	Компетентный подход
1. Цель профессиональной деятельности	Передача школьнику теоретических знаний и практических умений и навыков	Формирование функциональной грамотности через формирование компетенций
2. Планируемый результат образования	Ученик владеет теоретическим набором знаний	Ученик знает, как и где применить эти знания
3. Характер пед. процесса	Репродуктивный	Формирующий, творческий
4. Первичный компонент	Контрольно-оценочный	Содержательно-деятельностный
5. Содержание контрольно-оценочной деятельности	Ситуативная оценка учебных достижений	Комплексное оценивание

Таким образом, содержание таблицы 1 указывает на то, что компетентный подход в практической деятельности педагога предполагает разработку новых методик обучения и новых методик проверки и контроля эффективности педагогического процесса. При компетентном подходе конечным результатом обучения будут не знания, умения и навыки, а осмысленный и содержательный опыт деятельности. Однако и здесь есть свои проблемы и, прежде всего, общеобразовательная школа не может сформировать достаточно высокий уровень всех компетенций учеников, необходимый для эффективного решения проблем во всех сферах социума.

Среди них необходимо особенно выделить ключевые компетентности, которые и определяют эффективность конкретной профессиональной деятельности.

В результате анализа литературы по проблеме исследования мы смогли выделить семь ключевых компетенций, характерных для практической деятельности педагога. Остановимся на их характеристике [2; 4].

1. Ценностно-смысловая компетенция. Эта компетенция рассматривается в контексте мировоззрения, она связана с ценностными ориентациями личности, с его умениями выбирать целевые и смысловые рамки своих действий и поступков, принимать решения [1; 3].

2. Общекультурная компетенция – круг основных вопросов, которыми ребенок должен владеть. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир [1].

3. Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций школьников в сфере учебной познавательной деятельности. Сюда входят теоретические знания и умения ставить цель, планировать, анализировать, проводить самооценку деятельности

4. Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируется умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранить и передать её [2].

5. Коммуникативная компетенция предполагает знание необходимых языков, владение способами межличностного взаимодействия с окружающими.

6. Социально-трудовая компетенция предполагает выполнение роли гражданина, представителя конкретного социума. Школьнику необходимо овладеть навыками, характерными для человека как социального существа [3].

7. При формировании компетенции личностного самосовершенствования объектом деятельности выступает непосредственно ученик. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, соблюдение здорового образа жизни, полоролевая идентификация, качества, связанные с основами безопасной жизнедеятельности.

Цели профессиональной деятельности педагога, с точки зрения компетентностного подхода, включают в себя следующие положения:

- научить учащихся решать ситуативные задачи в ходе функционирования педагогического процесса: определять цели своей познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиваться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками и педагогами;

- научить анализировать и обобщать явления социума, их сущность, причины, взаимосвязи, другими словами, находить решения познавательных проблем;

- научить ориентироваться в окружающем мире, решать экологические, политические проблемы межкультурного взаимодействия;

- научить толерантности, готовности воспринимать и усваивать духовные ценности;

- научить определять содержательную и деятельностную составляющие различных социальных ролей;

- научить решать коммуникативные проблемы, ситуации поиска и анализа информации, принимать решения, организовывать совместную деятельность;

- научить мотивировать профессиональный выбор.

В контексте вышеизложенного, а также с учетом анализа литературных источников, мы считаем, что с точки зрения компетентностного подхода к профессиональной деятельности педагога, повышение уровня образованности должно заключаться [4]:

- в расширении круга проблем, к решению которых подготовлены выпускники школы;

- в подготовке к решению проблем в различных сферах деятельности (трудовой, социально-политической, культурно-досуговой, образовательной, семейно-бытовой)

- в подготовке к решению коммуникативных, информационных, организационных проблем;

- в формировании у учащихся готовности к решению проблем повышенной сложности;

- в формировании у учащихся умений определения эффективных способов решения проблем.

Литература

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. - 2005. - №4. - С. 19-27.

2. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи,

перспективы». / В.И Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - с. 25-30.

3. Бакланов П.А. Профессиональная компетентность как основа конфликтологической культуры. М.: Педагогика, - 2003. – 152 с.

4. Бершадский М.Е. Консультации: целеполагание и компетентностный подход в учебном процессе / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. - 2009. - №4. - С. 89-94.

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТИҢ АТА-АНАЛАРМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ ЖҮЙЕСІ

Н.У. Кулдашева

М. Өтемісов атындағы БҚМУ, Орал қаласы

«Баланы тәрбиелеу үшін әрбір тәрбиешінің өзі тәрбиелі болуы керек. Себебі бала айтып ұқтырғаннан гөрі, көргеніне көп еліктегіш келеді. Солай болған соң балаға не жақсы мінез болсын, іспен көрсету керек» Жоғарыда айтқан жазушы-педагог Ж.Аймауытовтың ұлағатты ой астарында отбасында ата-анасының мектепте - ұстаздан талап етілетін тағылым жүгі жатыр. Жер бетінде мекен еткен адамзаттың бір бұтағы — бір халықтың қандай да дара қасиетке ие болып, қандай бет-бейнесімен көрінуі — сол халықтың мектебінің бет-бейнесіне, өзіндік ерекшеліктеріне тікелей байланысты.

А.С. Макаренко: «Тәрбие –баламен сөйлесумен, оған ақыл-кеңес берумен ғана шектелмейді.Тәрбие-тұрмысты дұрыс ұйымдастыра білуде, балаға әркімнің өз жеке басы арқылы үлгі -өнеге көрсетуінде»,-деген ғой. Баланы жас кезінен бастап сыйлап,қадір-қасиетін ,ар-намысын бағалап, дұрыс сөйлеп, дұрыс қарым-қатынас жасаған абзал.Баланың айтайын деген өтінішін , ақылдасқысы келген мәселесін ата-анасы тыңдап, ақыл-кеңес беруі керек. Ата-ана отбасындағы үлкендерді сыйлап, құрметтесе ,кішілерге қамқор болса, бала да сондай болуға ұмтылады. Баланың тәрбиелі болып өсуіне берекелі отбасының әсері мол екені белгілі. (1)

Отбасы – адамның эмоциясы, күйзелісі, көзқарасы мен қатынасымен байланысты емес, ол – ерекше феномен. С.И. Голод (1998) пікірінше, отбасы феноменінде құрылымдық өріс ерлі – зайыптылар және ата – ана мен бала қатынасы деп қарастырады. Отбасы балаға ықпал етеді, оны қоғамдық өмірге жетелейді. Бала қай жас ерекшелік кезеңінде болмасын, ол әрдайым отбасының яғни ата – ананың қамқорлығын қажет етеді. Зерттеулер көрсеткендей, отбасының қолдауы және баласын қабылдауы көп жағдайда олардың жалпы өзін – өзі бағалауына әсер етеді. Зерттеулерде ата – атаның жеткіншекке көңіл қойып, жылылық танытуы, олардың болашақта жағымды өзін – өзі бағалауын қалыптастырады. Ата – ананың қатаң, негативті қарым – қатынасы кері әсерін тигізеді: мұндай балалар сәтсіздіктерін бір нүктеге топтастырып, тәуекелге баруға қорқады, жарыстарға қатысудан қашады, агрессивті және дөрекі, сонымен қатар мазасыздық деңгейі жоғары болады.

Л. Керімов қиын балалар тәрбиесі мәселесіне арналған зерттеулерінде «қиын» оқушыны зерттеуді, ең алдымен ,отбасындағы тәрбие жағдайын білуден бастауды ұсынады.Баланың жетіліп қалыптасуында отбасының орны ерекше екенін түсіндіре келе, оқушыға қиын атануға алып келетін ата-аналардың балалармен , мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасындағы бірнеше кемшіліктерді көрсетіп берген.Бұл қиындықты шешудің негізгі бірден-бір жолы-отбасындағы ізгілікті қарым-қатынастарды орнату болып табылады. (2)

Сонымен қатар Л.Керімов қиын оқушылардың адамгершілік сапаларының төмендеуіне отбасы тәрбиесінде кеткен қателіктермен қатар, мұғалім мен олардың арасындағы қарым-қатынастар жүйесіндегі кемшіліктерді де бөліп көрсетеді:

1. Мораль белгілері мен заң ережелерін ұстамауға бейімділігі бар оқушыларды алдын ала айқындай алмау.

Мұғалімдердің кейбіреулері оқушының дара ерекшеліктеріне, адамгершілік тәрбиесі нормасынан ауытқу себептеріне көңіл аудармаған. Мектеп ұжымы тәрбие жұмыстарын жоспарлы қадағаламаған.

2. Қиын оқушылармен тіл табыса алмай, яғни жеке психологиялық ықпалдар жасай алмаудан барып, этикаға жатпайтын тәсілдерді: ұрысу, әрбір «қылықтарын» талдауға алу, орынсыз жазалау, қандай да бір жөнсіз «әрекеттер» болсын оны сол балаға жабу, кемсіту т.б қолданған. Дұрыс қолданылмаған шара жас өспірімнің ыза-кегін туғызып, қарсылық көрсетеді.

3. Кейбір педагогтердің кәсіптік деңгейлерінің төмен болуы және психологиялық тұрғыдан балалармен жұмыс жүргізуге дайындығының жеткіліксіздігі, өз пәндерінен білімдерінің таяздығы, тәрбие жұмыстарын өткізу мен ұйымдастыруда әдістемелік шеберліктерінің төмен болуы себеп болған. Олар қиын балалардың денсаулық жағдайынан хабардар болмаған. Отбасының қазіргі кезеңде мынадай түрлері бар:

- құрылымдық (толымды, толымсыз, өгей балалы, көп балалы отбасылар);
- әлеуметтік (әртүрлі деңгейдегі материалдық жағдайлы жанұялар);

Ал Л.С.Алексеева сәтсіз құрылған отбасыларды келесідей топтарға бөледі:

- 1) дау жанжалшыл;
- 2) моральға жат, әлеуметке қарсы отбасы. (3)

Отбасында дау жанжал көп болатын отбасы өз мәселелерімен болып, жасөспірімнің эмоционалдық қажеттіліктеріне мән бермейді. Отбасы мүшелері бір-біріне қатал қарайды.

Моральға жат, әлеуметке қарсы отбасы мүшелерінің арасында эмоционалды байланыс жоқ, ата-аналар балаларының қажеттіліктерін қанағаттандыра алмайды. Бұл жағдайда бала эмоционалдық жағдайды сырттан іздейді, ата-ананың балаға көрсететін өнегесі, тәрбиесі нашар болады. Бұл отбасылар көбіне өздері ішімдікпен, қылмыспен айналысатын болады.

Оқушыға отбасының әсерін анықтау үшін психодиагностикалық жұмыстар жүргізіледі. Ал психологиялық диагностика нәтижесі психологтың алдағы коррекциялық жұмысын анықтауда бала және ата-ана, топпен, тұтас отбасымен жұмыс түрлерін ұйымдастыру, кеңес беру бағытын таңдау, психологиялық ағарту, алдын-алу шараларының тиімділігін нақтылауы қажет.

Психологиялық коррекция психологиялық- педагогикалық кешен ретінде бір жағынан бала мен ата-ананың тұлға ішілік және тұлғааралық қақтығыстарды, тұлғалық қасиеттердің ауытқуы және теріс эмоционалды күйлерді жоюға, екінші жағынан психологиялық процестер мен ата-анамен баланың үйлесімді дамуын ықшамдау болып табылады. (4)

Психологиялық коррекция және психотерапия әдістерін қолдану бала мен ата-ана және отбасы жағдайында болатын өзгеріске қалыпты бейімделу ерекшеліктерін қолдайды.

Отбасымен өткізілетін сауалнама түрлері төмендегідей:

- Отбасыңыздағы жағдай Сізді қанағаттандырады ма? әдістемесі
- «Отбасылық қобалжуды анықтау» әдістемесі Авторлары Э.Г. Эйдемиллер және

В. Юстицкий.

- «Отбасылық социограмма» тесті. авторлары Э.Г.Эйдемиллер және О.В. Черемисин

- «Отбасында эмоционалды қатынасты анықтау» әдістемесі. Авторлары Е.Бене және Д. Антони.

- «Ата - аналардың өзін-өзі диагностикалауы» авторы американдық психолог Джеральдина Чейни

-Ата-аналарға өз байқауларын тексере отырып, баланың туа біткен дарынын анықтауға көмектесетін тест

-«Сіз қандай ата-анасыз?»

-«Сіздің тәрбие стильдеріңіз?»

-Мектеп пен отбасы ынтымақтастығы

-Сіздің өміріңізде бала қандай орынға ие?

-«Отбасындағы балалардың арасындағы бәсекелестік деңгейін анықтау шкаласы»

-Ата-ананың балаға деген қарым-қатынасының тест-сауалнамасы (А.Я.Варға, В.В. Столин) (5)

Отбасымен жүргізілетін жұмыс түрлеріне психологиялық тренинг қызметі жатады олардың кейбіреуіне тоқталатын болсақ :

«Қолынан танып біл» көздері байлаулы әкелері балаларын тауып алуы керек. Тренинг барысында ата-аналардың көздері байланады да балалар оларды айналып жүреді. Әкелері көздері жұмулы күйде балаларының қолдарын сипау арқылы тауып алулары керек. Кейбір әкелер табу кезінде қателескендері болды. Бірақ тренингке белсенді қатынасып, талдауда өздерінің не сезінгендерін қызу түрде ортаға салды.

«Біз бақытты жанұямыз» алдын ала салынған суреттер арқылы өз балаларының суреттерін тауып алу. Тренингтің басында балаларға ақ бет қағаз таратылып, тренингтің тақырыбына сай сурет салу тапсырылды. Жұмыс аяқталғаннан кейін суретті араластырып, өз ата-аналарына балаларының салған суретін тауып алу ұсынылды. Бес отбасынан басқалары қателеспей тауып алды. Тренинг соңында балардан суреттерін қандай мақсатта салғандығы талданады. Бұл тренинг арқылы жасөспірімдердің өз отбасыларын қалай елестететіні, қандай деп ойлайтындығы анықталады. Сонымен қатар ата-аналар балаларының өз отбасы туралы сын көзқарасын тани білді .

«Бір отбасымыз» суретті бір-бірімен ақылдаспай салады. Баласы суретті бастайды, әкесі жалғастырады және екінші суретті бастап кетеді. Анасы ол суретті жалғастырады, баласы суретті аяқтау керек.

«Ана-бала» жаттығуы. Топ ішкі /бала/ және сыртқы /ата-ана/ болып бөлініп, 2 шеңбер құрайды. «Ата-аналар» «балаларының» артынан келіп, өздерінің қолдарымен және бөкселерімен қысып еденнен жоғары көтеріп, ерсілі-қарсылы тербейді /қорғаныш және махаббат қажеттіліктерін алу/. Кейін 2 топ орын алмасады /15-20 мин/. Талқылау.

Бала тәрбиесіне отбасының жағымсыз әсер ету жақтарын сөз еткенде, оны 3 топқа бөліп қарастыруға болатындығы жөнінде талқыланылды:

1. Бірінші топ – баланы қалай тәбиелеуді біледі және дәл солай тәрбиелейді. Олар көп емес, алайда өздерінің саналы өмірімен, сапалы іс-әрекетімен тек өз балаларына ғана тәрбие беріп қана қоймай, мектептегі қоғамдық жұмыстарға қолғабыс етіп, басқа ата-аналарға үлгі көрсетеді.

2. Екінші топ - өз балаларына өнегелі тәрбие бергісі келеді, бірақ қалай тәрбиелеу керек екендігін білмейді. Бұлар – ата-аналардың басым көпшілігі. Олар бала тәрбиесін жетік білмегендіктен, балаларына кері әсер етуі мүмкін.

3. Үшінші топ - балаларды тәрбиелеудің жолдарын білмейді, білгісі де келмейді, педагогтерге қарсы тұратын төменгі әлеуметтік топ. Бұлар соншалықты көп болмағанымен, девиантты балаларды беретін отбасылар осылар болып табылады. (6)

Қазіргі өскелең ұрпаққа білім беріп, тәрбиелеуде оған әсерін тигізетін факторларды есепке алып, дер кезінде анықтап отыру қажет. Жасөспірімдер арасында қылмыстық әрекеттер күннен-күнге көбеюде, оған қоршаған әлеуметтік ортаның әсерін жоққа шығармаймыз дегенмен де отбасы тәрбиесінің ролін ескеріп отырған жөн. Сондықтан жанұямен кешенді түрде түзету жұмыстарын жүргізу тәрбие үрдісінде оң нәтиже береді деген ойдамын.

Әдебиет

1. Макаренко А.С. Собрание соч. в 5 – томах. Т. 4. – М., 1971.-356 с.
2. Керимов Л.К., Мадин И.Б. «Қиын» оқушыларды тәрбиелеу мәселелері. - Алматы, 1974. -89 б.
3. Жұмабаев.Ж. «Қиын» оқушыларды мектеп жағдайында тәрбиелеу мәселелері. – Алматы, 1974. – 322 б .
4. Выготский Л.С. Педология подростка: хрестоматия. – М.: Агенство, 1997. -286 с
5. Акажанова А.Т., Ельшибаева К.Г. Практикум по девиантологии. – Алматы: Заң әдебиеті, 2008. – 256 с.
6. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М., 1997.- 305 с.

ПОНЯТИЕ «КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Д.П. Мучкин, А.Х. Халелова
ПГПИ, г. Павлодар

В своём выступлении «Приоритетные направления развития образования и науки на 2014-2016 годы» министр образования и науки Республики Казахстан отметил, что в среднем образовании необходимо обновить содержание, в частности, в связи с тем, чтобы развивать у учащихся критическое мышление. В то же время, необходимо отметить, что определение понятия «критическое мышление» на данный момент не имеет однозначной трактовки как среди педагогической общественности Республики Казахстан в частности, так и среди педагогов в глобальном масштабе вообще. Это актуализирует необходимость научного исследования сущности понятия «критическое мышление», для целесообразности поиска путей решения обозначенной Министром образования и науки Республики Казахстан задачи.

Важно, как мы убеждены, подчеркнуть, что: «важнейшим признаком научного исследования является однозначность используемых терминов, ибо с самого начала должно быть ясно, какой смысл вкладывается в главные понятия, о чем идет речь. Один и тот же термин нельзя употреблять в разных значениях. Это важно и потому, что понятийная характеристика (теоретическое описание) предмета исследования является условием содержательного раскрытия сущности исследуемого явления, разработки его теоретической модели и критериально-признакового аппарата. С помощью последнего оцениваются состояние исследуемого явления реальной педагогической действительности и эффективность предлагаемых рекомендаций для практической деятельности, которые закладываются в проект будущей педагогической деятельности как пакет методических материалов и указаний для практики» [1].

В современной научной литературе уже накоплен достаточно обширный объём определений и точек зрения на понятие «критическое мышление». К настоящему времени исследование в данной сфере привлекает внимание большого числа учёных (Д. Клустер, Д. Халперн, Е.С. Полат, И.Ю. Загашев, Х. Джонсон [2], В.Р. Руджиеро, Е.Н. Волков, Р.У. Поль, С. Плаус [3] и многих других.

Определяя понятие «критическое мышление» (КМ), участники Болонского процесса, Совет Европы объявили, что:

- образование – важнейший приоритет политики государств;
- главная цель европейской школы – формирование критического мышления;
- сохранение единого образовательного пространства.

Критическое мышление определяют как:

– способность анализировать информацию с позиции логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам (Толковый словарь);

– особый вид мышления, имеющий целью оценку идей. Более узко оно связано с проверкой точности утверждений и обоснованностью рассуждений (американский учебник по курсу КМ);

– систематическая оценка аргументов, основанная на ясных рациональных критериях (американский учебник по КМ);

– особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здоровое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения (профессор Ральф Х. Джонсон из Канады);

– принятие обдуманных решений о том, как следует поступать и во что верить;

– мышление, влекущее к самоусовершенствованию;

– способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать продуманные решения (русская педагогика).

Критическое мышление (Дэвид Клустер):

– критическое мышление есть мышление самостоятельное;

– информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления;

– критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решать;

– критическое мышление стремится к убедительной аргументации;

– критическое мышление есть мышление социальное.

Интеллектуальные умения критического мышления:

– анализ / выводы;

– выдвижение, формулировка, разработка гипотез;

– установление и создание, поиск аналогий, метафор;

– активизация ранее приобретенных знаний;

– активизация причинно-следственных отношений;

– анализ значимости;

– сравнение – сопоставление – противопоставление;

– применение в реальных условиях;

– контраргументация;

– оценка и ее достоверность / валидность;

– обобщение идей;

– изучение других точек зрения (Д. Халперн). Таким образом, критическое мышление значит «искусство суждения, основанное на критериях» [2].

Р.У. Поль в своей работе «Критическое мышление:

Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире» пишет: «Теперь мы можем дать определение критического мышления, что поможет связывать вместе все сказанное, определение выдвигает на первый план три решающих измерения критической мысли:

1. Совершенствование мысли;

2. Элементы мысли;

3. Области мысли.

Таким образом, критическое мышление - дисциплинированное, самонаправленное мышление, которое иллюстрирует усовершенствование мысли соответствующие к специфическому способу или области мысли. Оно разделяется на две формы. Если дисциплинировано отвечать интересам специфического индивидуума или группы, исключая других уместных людей и группы, это софистический или

слабый смысл критического мышления. Если дисциплинировано принимать во внимание интересы разнообразных людей или групп, это — справедливый или сильный смысл критического мышления.

В критическом размышлении мы используем нашу команду элементов мысли, чтобы приспособлять наше мышление к логическим требованиям типа или способа мысли. Если мы привыкли мыслить критически в сильном смысле, то мы развиваем специальные черты мышления: интеллектуальное смирение, интеллектуальную храбрость, интеллектуальную настойчивость, интеллектуальную честность и доверие причине. Софистический или слабый смысл критической мысли подразумевает развитие этих черт только узко в соответствии с эгоцентрическими и социоцентрическими обязательствами.

Теперь я объясню, что подразумеваю под совершенствами и несовершенствами мысли, элементами мысли, областями мысли и чертами мышления. В каждом случае комментирую кратко их значение. Я буду тогда связывать эти измерения с процессом помощи студентам, чтобы прийти к соглашению не только с логикой их собственной мысли, но и с логикой дисциплин, которые они изучают» [3].

Нам хотелось бы обозначить, что: «В 80-е годы было достигнуто определённое взаимопонимание в отношении того, что должно являться сутью образования. Согласие было достигнуто на позициях, обычно отстаиваемых сторонниками либерального образования: суть образования должна заключаться, скорее, в разборе, усвоении и обдумывании, нежели в накоплении несистематизированных навыков и устаревающих сведений. К концу десятилетия процесс внедрения критического мышления (КМ) в учебные планы учреждений среднего и повышенного среднего образования уже набрал заметную динамику. Этот успех породил, однако, несколько новых вопросов. В чём конкретно состоят навыки и черты характера, служащие отличительными признаками КМ? Какие существуют эффективные методики обучения КМ? И как можно дать оценку КМ, в особенности внедрённому в масштабах всего учебного городка, округа или штата? На эти вопросы достаточно трудно ответить отдельно взятому учителю или профессору, намеревающемуся ввести КМ для своих учеников. <...>Поскольку философы играют центральную роль в оценке полезности КМ для человека и общества, в анализе основных положений КМ, при разработке учебных программ для колледжей, а также в оказании помощи по внедрению КМ в учебные программы средних школ, совсем не удивительно, что Американская философская ассоциация в лице её комитета по довузовской философии проявила большой интерес к КМ и его влиянию на профессию [4].

Было опубликовано согласованное заявление о критическом мышлении и идеальном критическом мыслителе, в котором говорилось: «Под критическим мышлением мы понимаем целенаправленную, саморегулирующуюся систему суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана. КМ важно как инструмент для исследования.

Таким образом, КМ раскрепощает систему образования и предоставляет большие возможности для личной и общественной жизни. Не являясь синонимом «хорошего мышления», КМ представляет собой всепроникающее и самоулучшающееся гуманитарное явление. Идеальный критический мыслитель дотошен, хорошо информирован, разумно доверчив, непредубеждён, гибок, справедлив в оценках, честно признаёт собственные слабости, рассудителен при принятии решений, готов пересмотреть свою точку зрения, имеет чёткое представление о предмете, спокоен в сложных ситуациях, упорен в поисках нужной информации, разумен в выборе критериев, нацелен на познание и получение результатов, которые настолько точны, насколько этого требуют обстоятельства и предмет исследования. Таким образом,

воспитание хорошего критического мыслителя должно быть направлено на достижение этого идеала. Воспитание должно включать в себя как развитие навыков КМ, так и возвращение таких внутренних качеств, которые будут способствовать более глубокому познанию вещей и станут основой рационального и демократического общества» [там же].

Основываясь на вышеприведенных данных, мы соглашались с мнением Е.Н. Волкова и М.В. Плотникова, которые считают, что: «Основные принципы (признаки) и навыки здорового (критического) мышления можно условно разделить на две группы:

- философские и базисные методологические принципы, включающие в себя соответствующие философские и общенаучные положения, а также некоторые специфические фундаментальные положения научной психологии;

- конкретные инструментальные принципы.

Если формулировать общемировоззренческие принципы критического (здорового) мышления, то они будут примерно следующие:

- признание и принятие фундаментального когнитивного несовершенства любого человеческого существа;

- признание своей неистощимой способности к самообману и иллюзиям вследствие опосредованной, а не прямой, связи с реальностью;

- признание того, что такое несовершенство может быть существенно исправлено (компенсировано) определенными навыками связи с объективной реальностью и проверкой себя реальностью;

- признание существования вопросов без (человеческих) ответов и явлений без (человеческого) смысла, т.е. просто непознанных (или непознаваемых), неопределенных, непонятых, неизвестных;

- отказ от крайнего желания дать ответы на все вопросы и придать всему смысл в виде необоснованных откровений и фантазий, выдаваемых за истину;

- признание неопределенности (ни веры, ни знания) в целом ряде вопросов как нормального аспекта человеческого существования;

- признание того, что всего лишь сам факт существования человека в осязаемом реальном мире является самодостаточным основанием для бесконечно богатой и осмысленной жизни без привлечения сверхъестественных или инопланетных «причин» и «смыслов»;

- признание того, что у человека как индивида есть лишь одна жизнь, до которой и после которой есть лишь жизнь человечества, такая же потусторонняя и пока исключительно одинокая;

- признание веры лишь в оптимально разумной мере, как одного из необходимых компонентов психики и жизни человека, но не оправдывающего отказ от критического мышления или от результатов критического мышления [5].

Таким образом, вышеприведенные данные, как мы считаем, могут способствовать педагогической общественности прийти к консенсусу об определении сущности понятия «критическое мышление» и, тем самым, помочь решению актуальных проблем, стоящих перед системой образования Республики Казахстан на современном этапе модернизации.

Литература

1. Педагогика. Учебник. - Алматы: Print-S, 2005. – С. 14.
2. Инновационные подходы в образовании: учеб. пособие / В.К. Омарова. – Павлодар, ПГПИ, 2012. – 275 с.
3. <http://www.evolkov.net/critic.think/>
4. <http://www.evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>

5. Мучкин Д.П. Critical thinking –as a major factor in the fight against destructive cults // Материалы XVII международной научно-практической интернет-конференции «Проблемы и перспективы развития науки в начале третьего тысячелетия в странах СНГ»// Сборник научных трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2013 год. - С. 130 -132.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СГОРАНИЯ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

Н.В. Николаева
ПГПИ, г. Павлодар

В данной статье рассматриваются механизмы формирования «синдрома эмоционального сгорания» в работе практического психолога. Существует мнение, что специалист не должен эмоционально истощаться на работе или испытывать отрицательные эмоции к клиентам. Поэтому знания об эмоциональном стрессе рассматриваются как менее важные, чем знания и навыки другого рода. Рассмотренные механизмы, предложенные приёмы урегулирования эмоционального состояния помогут психологам оставаться профессионально и эмоционально здоровыми.

Термин “синдром эмоционального сгорания” впервые был использован З. Фрейдом для определения усталости, которую испытывали социальные работники США. “**Сгорание**” является своего рода ответом на хроническое, эмоциональное напряжение, которое возникает при тесном взаимодействии с людьми, в особенности, если эти люди находятся в состоянии беспокойства или страдают от эмоциональных проблем. Вначале количество профессий, подверженных риску сгорания, было небольшим: сотрудники медицинских учреждений, общественных, благотворительных организаций. Позднее, специальные исследования позволили расширить группу риска и включить в нее профессии, связанные с интенсивным общением и контролем, которые являются инструментом работы (психологи, учителя, юристы, нижнее звено торгового персонала, менеджеры всех уровней). Наиболее подвержены “синдрому сгорания” представители так называемых “помогающих профессий” [1].

Профессия психолога или психотерапевта интересна и дает немало полезного. Какая другая профессия позволяет так глубоко и близко познать столько разных людей? Нередко она доставляет чувство удовлетворенности собой, особенно когда тебя ценят клиенты, когда ты уверен, что смог помочь. Однако, несмотря на полезность профессии, зачастую она стоит занимающимся ею людям довольно дорого. Воздействие не всегда заметно со стороны, но его настоящую цену чувствует сам психолог. Выделяют несколько важных аспектов этой “платы”:

- угроза утратить идентичность и “раствориться” в клиентах;
- отрицательные последствия могут сказаться в личной жизни (семья, друзья);
- угроза психических нарушений из-за постоянных столкновений с темными сторонами жизни и психической патологией.

Психологи нередко забывают, что их преимущество в познании клиентов относительно, поскольку они видят клиентов в специфических условиях и, как правило, непродолжительное время. Психологи не имеют возможности наблюдать за деятельностью клиентов в реальной жизни и только с их слов знают об их тревогах, страхах, неудачах, и в меньшей степени - о достижениях. Зачастую психолог преувеличивает личностные нарушения клиента, и главным последствием ошибочного представления становится ориентация на лечение, а не на понимание и выявление позитивных аспектов жизни. Ориентация на лечение слишком связывает психолога с клиентом, требует от него больших усилий, чем нужно в действительности, и, наконец, заставляет смотреть на жизнь через “темные очки”. Излишняя вовлеченность в профессиональную деятельность нередко заставляет страдать семью

психолога. Во-первых, требования этики не позволяют психологу делиться с семьей своими "психотерапевтическими" впечатлениями, поэтому члены семьи лишь приблизительно представляют, чем занимается психолог. Такова общая проблема семей, члены которых из профессиональных соображений должны думать, что и как говорить близким о своей работе. Во-вторых, такая работа требует больших эмоциональных затрат, и иногда это значительно уменьшает эмоциональную отдачу в семье. Когда на работе весь день приходится выслушивать других людей и углубляться в их заботы, вечером бывает трудно проникнуться заботами жены или мужа и детей. И это не единственные проблемы, которые выдвигает профессия психолога. Психология и психотерапия отнесены к профессиям, требующим большой эмоциональной нагрузки, ответственности и имеющим весьма неопределенные критерии успеха. Поэтому представителям этих профессий грозит опасность "синдрома сгорания".

"Синдром сгорания" - сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки. Синдром выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще[1]. Существует мнение, что люди с определенными чертами личности (беспокойные, чувствительные, эмпатичные, склонные к интроверсии, имеющие гуманистическую жизненную установку, склонные отождествляться с другими) больше подвержены этому синдрому. Каковы наиболее часто встречающиеся причины "синдрома сгорания"? Не претендуя на полное перечисление, назовем лишь некоторые, важнейшие из них:

- монотонность работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;
- работа с "немотивированными" клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям консультанта помочь им, и незначительные, трудно ощутимые результаты такой работы,
- напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег и их излишний критицизм,
- нехватка условий для самовыражения личности на работе, когда не поощряются, а подавляются экспериментирование и инновации,
- работа без возможности дальнейшего обучения и профессионального совершенствования;
- неразрешенные личностные конфликты консультанта.

При "синдроме сгорания" наблюдается расстройство не личности, а рабочей роли. Это индивидуальный ответ на рабочую ситуацию, в которой индивидуум не располагает ресурсами, поведенческими и когнитивными стратегиями, обеспечивающими противостояние стрессу. Общий перечень симптомов "синдрома сгорания" включает: усталость, утомление, истощение, психосоматические недомогания, бессонницу, негативное отношение к самой работе, негативное отношение к клиентам, скудность репертуара рабочих действий, злоупотребление транквилизаторами, отсутствие аппетита или переедание, негативная "Я-концепция", агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность, гнев), депрессию, (переживание чувства безнадежности и бессмысленности, пессимизма, апатии, вины). Все приведенные симптомы можно объединить в три группы: эмоциональное истощение, деперсонализация (ухудшение отношений с клиентами) и, как следствие, сокращенная профессиональная реализация.

Эмоциональное истощение. Психолог слишком сильно вовлекается в деятельность, перегружая себя и, в конце концов, становится не в состоянии удовлетворять все эмоциональные требования, предъявляемые клиентами. Бывает, что ему негде пополнить запас собственной адаптационной энергии. И он начинает чувствовать себя не способным помогать другим (“Я потерял способность сочувствовать”, “У меня больше нет сил помогать другим”). Часто психолог пытается не вовлекаться во взаимодействие с клиентами или вовлечься в эмоциональные отношения настолько, насколько это требуется, чтобы выполнить работу. Соблюдение дистанции помогает сохранить эмоциональное равновесие профессионала и уберечься от излишних напряжений. Но незаметно такая “броня” становится настолько толстой, что ни одно чувство не проникает сквозь нее. Наступает безразличие к потребностям других людей, презрение к их чувствам, что указывает на развитие второго симптома – деперсонализации[2].

Деперсонализация. Помогающий перестает воспринимать клиентов как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляется по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы. Подобное отношение к окружающим нарастает до тех пор, пока не обратится на самого себя. Оказывающий помощь начинает страдать от чувства вины. Наступает третий симптом – сокращенная профессиональная реализация.

Сокращенная профессиональная реализация. У специалиста возникает ощущение, что он плохо работает, снижается самоуважение, может наступить депрессия. Некоторые в этой ситуации начинают искать помощь, считая, что причина – нерешенные личные проблемы. Другие склонны менять работу.

Не всегда в качестве виновника помогающий видит только себя. Вина может приписываться клиенту. Если психолог из-за неудач или плохого самочувствия занимает пассивную позицию и обвиняет окружающих, чувство бессилия и безнадежности лишь увеличивается. Ответственность может быть перенесена вонне различными способами: “мне не везет, потому что клиенты противятся консультированию и не хотят ничего изменять в жизни”; “во всем виновата организация труда, а все это от меня не зависит”; “у меня слишком много клиентов и мало времени для каждого из них” и т.п. Такая пассивная позиция консультанта заставляет его капитулировать перед внешними обстоятельствами и чувствовать себя жертвой, что способствует возникновению профессионального цинизма. Врач может обвинить своих больных, социальные работники – своих клиентов и т.д. “Это из-за них я так чувствую себя, они всегда жалуются, надоедливы...”. После выявления виновника помогающий получает обоснование своего плохого поведения: “Почему я должен быть вежливым с такими людьми?” Такая реакция носит название “обвинение жертвы”. Она возникает, когда истинные причины проблем клиента трудно установить.

Поэтому психологу особенно важно испытывать чувство ответственности и уметь работать даже при наличии ограничений и препятствий. Вместо перекалывания вины за собственное бессилие на окружающих и обстоятельства, лучше направить свою энергию и внимание на реализацию существующих возможностей и подумать об изменении самих условий.

Факторы, вызывающие “синдром эмоционального сгорания”, принято объединять в три группы: личностные, ролевые и организационные.

Личностные. Наиболее подвержены “сгоранию” те, кто реагирует на стресс агрессивно, в соперничестве, несдержанно, “трудоголики”, кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, а также сочувствующие, гуманные, ориентированные на людей и одновременно неустойчивые интроверты.

Ролевые. Говоря об этих факторах, следует особо отметить ожидания относительно профессии и сложившиеся представления психологов о своей профессиональной роли и ролевом поведении. Профессиональная роль, карьера,

престиж, заработная плата, ожидания относительно клиента, уверенность в успехе могут не оправдаться, что приводит к разочарованию. Разница между ожиданиями и реальностью является частой причиной “синдрома сгорания”. Неадекватные представления о профессиональном поведении искажают отношения психолога с клиентами в сторону взятия на себя большей ответственности, что в результате неизбежно приводит к “сгоранию”.

Организационные. Этот фактор сам по себе не является непосредственной причиной “сгорания”. Его значение зависит от оценки восприятия работником ситуации, в которой он работает (в одном и том же учреждении люди по-разному реагируют на стресс). Организационный порядок, психологический климат, стиль отношений могут восприниматься как вызывающие стресс. Тип клиента, с которым работает специалист, или особые отношения (частый и интенсивный контакт) между ним также могут являться источником “синдрома сгорания”. Максимальный стресс вызывает постоянный контакт с инвалидами, умственно отсталыми, пожилыми людьми. К организационным факторам также относятся качество проблем и степень их серьезности, отсутствие положительного подкрепления (не во всех случаях можно однозначно сказать, что помог клиенту). Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать “сгорания”. Его возникновение это результат действия совокупности всех факторов как на профессиональном, так и на личностном уровне [2].

Существует также немало конкретных способов преградить путь «синдрому сгорания»:

- культивирование других интересов, не связанных с работой. У специалиста, принимающего ежедневно по восемь-десять пациентов, нет шансов работать на высоком уровне. Наилучшее решение этой дилеммы состоит в том, чтобы сочетать работу с учебой, исследованиями, написанием научных статей;

- внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания санкционирования со стороны официальных инстанций;

- поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, овладение техникой медитации;

- удовлетворяющая социальная жизнь; наличие нескольких друзей (желательно других профессий), во взаимоотношениях с которыми существует баланс;

- стремление к тому, чего хочется, без надежды стать победителем во всех случаях и умение проигрывать без ненужных самоуничижения и агрессивности;

- способность к самооценке без упования только на уважение окружающих;

- открытость новому опыту;

- умение не спешить и давать себе достаточно времени для достижения позитивных результатов в работе и жизни;

- обдуманное обязательство (например, не следует брать на себя большую ответственность за клиента, чем делает он сам);

- чтение не только профессиональной, но и другой хорошей литературы, просто для своего удовольствия без ориентации на какую-то пользу;

- участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом;

- периодическая совместная работа с коллегами, значительно отличающимися профессионально и личностно;

- участие в работе профессиональной группы, дающее возможность обсудить возникшие личные проблемы, связанные с консультативной работой;

- хобби, доставляющее удовольствие.

Итак, чтобы избежать "синдрома сгорания", психолог должен изредка, но обязательно оценивать свою жизнь вообще - живет ли он так, как ему хочется. Если существующая жизнь не удовлетворяет, следует решить, что нужно сделать для

положительных сдвигов. Только должным образом заботясь о качестве своей жизни, можно остаться эффективным психологом.

Профилактика “синдрома сгорания” должна начинаться уже во время обучения психологов в вузе. Она включает два основных направления: информирование и обучение навыкам эффективной профессиональной коммуникации.

Многие выбирают профессию «помогающего» в молодости. При поступлении в учебные заведения не всегда ведется психологический отбор (на психическую пригодность). В программе обучения не предусмотрена подготовка к реальным требованиям будущей профессии, к потенциальным трудностям в работе с людьми. Практика показывает, что будущие специалисты не получают информацию об источниках эмоционального стресса в их работе, о риске возникновения “синдрома сгорания”, не приобретают минимальных психологических навыков защиты.

Существует мнение, что специалист не должен эмоционально истощаться на работе или испытывать отрицательные эмоции к клиентам. Поэтому знания об эмоциональном стрессе рассматриваются как менее важные, чем знания и навыки другого рода. Существуют опасения, что знания о “синдроме сгорания” может повлиять на число желающих выбрать профессию помогающего. Однако есть другая точка зрения. Полная информация приведет к снижению количества “шоков” от встречи с реальностью. Предварительные знания о “синдроме эмоционального сгорания” сделают специалистов более чувствительными к его ранним симптомам как в себе, так и в других, позволят профессионально подготовиться к ситуации стресса.

Профессиональная подготовка (обучение навыкам профессиональной коммуникации) является важной, поскольку может внести ясность в метод (техническая компетентность) и профессионализм (следование нормативным и этическим ценностям). Полупрофессионалы часто испытывают больший рабочий стресс, чем профессионалы. Необходимо обучение специалистов навыкам конструктивного межличностного взаимодействия: умению начинать и заканчивать беседу, умению “заставить” клиента сделать то, что ему следует, менять стиль интерперсонального взаимодействия, умение структурировать работу с клиентом. Последнее умение предполагает способность достигать “контролируемое равновесие” между вовлечением и отдалением, используя непосредственно свой опыт и свою эмоциональность, чтобы войти в проблему, понять причины и мотивировать клиента на изменения.

Таким образом, посредством обеспечения достаточного знания о “синдроме сгорания” и профессиональных навыков можно в значительной степени изменить к лучшему ситуацию, в которой находятся люди помогающих профессий. В результате “синдром сгорания” перестанет являться неизбежной ценой, которую специалисты платят за заботу о людях.

Литература

1. Головаха Е.И., Гринченко Л.Д. Образ жизни: теоретические и методологические исследования. - Киев, 1980. - 216 с.
2. Психология. Словарь [Текст]: / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Политиздат, 1990.

ГОТОВНОСТЬ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНТЕГРИРОВАННЫХ ГРУППАХ

Л.И. Окунева

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

Т.А. Кулишова

КГУ ПДПНДИ акимата СКО МТuСЗН РК,

г. Петропавловск

Демократические преобразования, происходящие в Казахстане, усиление влияния гуманистических ценностей, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество и знакомство с опытом западного общества обусловили изменение отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в социум [1, с. 137].

Актуальность данного вопроса подчеркивается различными документами мировых организаций, а также находит своё отражение в нормативно-правовых документах Казахстана:

- согласно «Конвенции о правах инвалидов», принятой Генеральной Ассамблеей ООН, государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, обеспечивают доступность высшего образования и условия успешной социальной адаптации студентам с ограниченными возможностями здоровья;

- в Законе «Об образовании» говорится об интегрированном обучении, как о приоритетной форме для детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья;

- в статье 4 Закона РК «О социальной защите инвалидов в РК» говорится о том, что государственная политика в РК в сфере социальной защиты инвалидов направлена на интеграцию инвалидов в общество;

- одной из задач, прописанной в статье 3 Закона РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», является задача социальной адаптации детей с ограниченными возможностями;

- Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года ставит своей целью поощрение, защиту и обеспечение полного и равного осуществления всеми инвалидами всех прав человека и основных свобод, а также и поощрение уважения присущего им достоинства;

- Конвенция о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов, принятая Международной организацией труда для расширения возможностей трудовой реабилитации и занятости людей с ограниченными возможностями, действующая с 1985 года.

Право на получение высшего образования и на успешную интеграцию лиц с ограниченными возможностями в общество закреплено также и во многих других нормативно-правовых документах мирового и государственного значения.

Одним из основных условий успешной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья является социальная адаптация, от уровня которой зависит получение ими образования, в том числе высшего, что, в свою очередь, обеспечит возможность получения доступного, по их индивидуальным особенностям развития, и достойного рабочего места. Долгое время в наших странах существовал медицинский стереотип инвалидности, с 90-х годов XX в. отношение к инвалидности начало меняться. В последнее время вопросы высшего образования лиц с ограниченными возможностями здоровья привлекают все большее число исследователей в связи с очевидным общественным признанием особой актуальности этих вопросов и необходимостью поиска педагогических путей их решения [2, с. 31].

Преподаватели для применения «адекватных» педагогических приемов работы в группах, где со здоровыми студентами обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья, должны обладать определённым объемом информации о психолого-педагогических особенностях студентов с ограниченными возможностями. Уровень владения данной информацией можно определить с помощью разработанного нами опросника.

Цель данного опросника - выявить готовность или неготовность преподавателей помогать студентам с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в социальной среде группы, также данный опросник поможет выявить причины неготовности профессорско-преподавательского состава преподавать в инклюзивных группах (группы, в которых студенты с ограниченными возможностями здоровья обучаются вместе со здоровыми студентами).

Преподавателям предлагается дать ответы – да-нет – на ряд утверждений и обосновать свой ответ:

1. Студенты с ограниченными возможностями должны иметь возможность получать высшее образование в интегрированных группах.

2. Студенты с ограниченными возможностями здоровья должны учиться в специальных вузах.

3. Студенты с ограниченными возможностями должны учиться в отдельных группах в обычных вузах.

4. Я хотел (а) бы проводить занятия в интегрированных группах.

5. Я готов (а) проводить занятия в интегрированных группах.

6. Я хотел (а) бы быть куратором интегрированной группы.

7. Я готов (а) быть куратором интегрированной группы.

8. Я хотел (а) бы помогать студентам с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться к социальной среде вуза.

9. Я готов (а) помочь студентам с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в социальной среде вуза.

10. Я хотел (а) бы помочь здоровым студентам наладить социальные контакты со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

11. Я готов (а) помочь здоровым студентам наладить социальные контакты со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

12. Я не вижу разницы в обучении здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Из числа профессорско-преподавательского состава нами также были сформированы контрольная и экспериментальная группы.

Результаты проведения опросника среди профессорско-преподавательского состава представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Результаты проведения опросника для преподавателей на констатирующем этапе эксперимента

По результатам проведенного нами опросника мы можем сделать вывод о том, что основная масса профессорско-преподавательского состава университета считает, что студенты с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться со здоровыми студентами, но не у всех преподавателей имеется достаточная информативная база об особенностях работы, с данной категорией студентов, в том числе и об особенностях работы связанной с их социальной адаптацией.

Результаты проведения опросника среди профессорско-преподавательского состава на контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Результаты проведения опросника для преподавателей на контрольном этапе эксперимента

Сравнительный анализ проведения опросника представлен на рисунках 3 и 4.

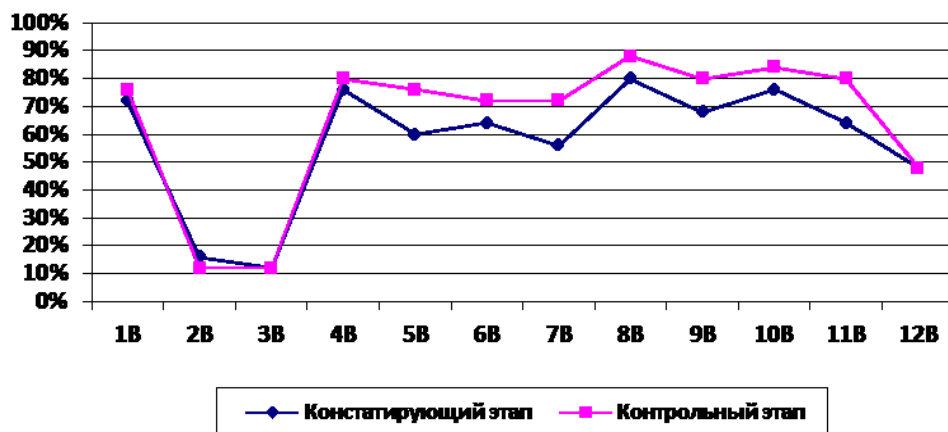


Рисунок 3. Сравнительный график показателей проведения опросника для преподавателей в экспериментальной группе

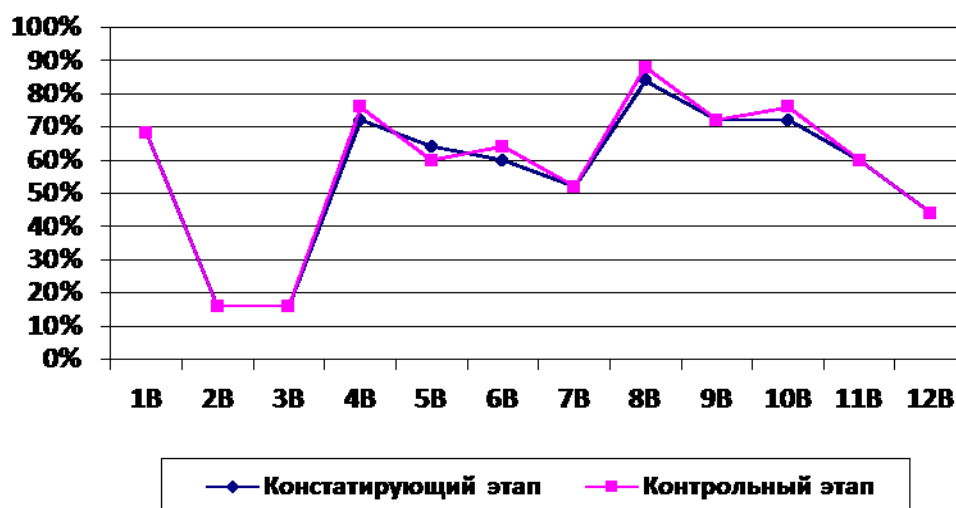


Рисунок 4. Сравнительный график показателей проведения опросника для преподавателей в контрольной группе

При сравнении результатов исследования мы видим, что без специальной работы готовность преподавателей осуществлять учебно-воспитательную работу в интегрированных группах не увеличилась.

Таким образом, тенденции, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс, позволили сформулировать следующие выводы:

- выявляется недостаточная готовность субъектов образовательного процесса к реализации интегрированного образования;
- определяется потребность образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности учителей.

Литература

1. Конева Е.В. Детерминанты и критерии социальной адаптации школьников с особыми образовательными потребностями // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. Т 4, №4. - С. 132-139.

2. Гончарова В.Г., Автушко О.А. Организация учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном образовании // Воспитание детей и молодежи. - 2010. - №4. – С. 31.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

***В.К. Омарова, Р.Н. Демиденко**
ПГПИ, г. Павлодар*

Наметившиеся прогрессивные изменения в социокультурном развитии современного общества неразрывно связаны с процессом становления будущих специалистов на этапе получения профессионального образования. Оно складывается в зависимости от того, как организована его среда жизнедеятельности.

В связи с этим перед высшей школой ставится задача осуществлять профессиональное формирование студентов таким образом, чтобы культурно-образовательная среда вуза в значительной мере обеспечивала бы выработку профессиональных компетенций будущего специалиста, необходимых для межличностного взаимодействия и творческого выстраивания предстоящей профессиональной деятельности.

Философы, культурологи, психологи и педагоги (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Белозерцев, Б.С. Гершунский, Н.Б. Крылова, А.М. Новиков, О.Н. Шахматова и др.) указывают на необходимость моделирования культурно-образовательной среды вуза, ориентированной на овладение будущими специалистами системой профессиональных знаний, умений и навыков, способами делового межличностного взаимодействия и творческого выполнения своих обязанностей. Все это в единстве выступает обязательным условием и одновременно основой успешности процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов.

Анализ опыта работы вузов показывает, к сожалению, профессионально-личностное становление будущего специалиста зачастую строится без учета особенностей той среды и ее компонентов, в которой оно проходит.

Профессионально-личностное становление будущих специалистов в условиях культурно-образовательной среды вуза – это процесс прогрессивного изменения личности. Он обеспечивается взаимодействием компонентов культурно-образовательной среды вуза с направлениями становления (образовательная деятельность, межличностное взаимодействие и творческая деятельность). Это ведет к профессиональным преобразованиям выпускников, достижению ими уровня творческого самосовершенствования в профессионально-личностном становлении.

Модель профессионально-личностного становления будущих специалистов в культурно-образовательной среде как фактора развития профессиональных компетенций и повышения статуса педагога представляет собой конструкцию, предполагающую: интеграцию компонентов среды, направленных на развитие базовых, ключевых и предметных компетенций будущего педагога, его личностно-профессиональных качеств.

К педагогически значимым компонентам среды вуза мы относим:

1. мотивационно-ценностный (характеризует ведущие ценности, на которые ориентируются субъекты в данной образовательной среде, мотивы их достижения и комплекс соответствующих возможностей);

2. информационно-знаниевый (характеризует как содержание образовательного процесса, так и потенциал информационного ресурса в среде данного вуза, а также возможность свободного доступа к нему);

3. технологический;

4. валеологический (комплекс возможностей сохранить и приумножить здоровье каждого студента в природосообразной среде);

5. гуманитарный - обращённый к человеческой личности, к правам и интересам субъектов образования.

Профессиональная компетентность будущего педагога зависит от многих факторов, составляющих сущность культурно-образовательной среды. Прежде всего, это качество учебных программ, по которым он обучается, и качество методического обеспечения учебного процесса.

Министерством образования и науки Республики Казахстан активно разрабатывается концепция нового образовательного поля, где предпринимается попытка согласовать содержание высшего образования с требованиями Болонских соглашений и сохранить лучшие наработки отечественного образования.

В контексте Болонской декларации были определены два типа результатов обучения: 1) общие компетенции; 2) предметные компетенции. Общие компетенции включают в себя три типа компетенций: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции включают:

– когнитивные способности: способность понимать и использовать идеи и мысли;

– методологические способности: обращение с внешней средой, организацию времени, стратегию учебы, принятие решений или решение проблем;

– технологические навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютерами;

– лингвистические навыки: устную или письменную коммуникацию, знание второго языка.

Межличностные компетенции включают:

– индивидуальные способности, такие, как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике;

– социальные навыки: межличностные навыки, работу в команде, приверженность общественным или этическим ценностям.

Системные компетенции – навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Эта способность включает умение планировать изменение с тем, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые.

Следует отметить, что принятая в проектах ГОСО РК классификация компетенций не совпадает с рабочей квалификацией, принятой в контексте Болонской декларации и Дублинских дескрипторов.

Все это говорит о том, что вопросы о номенклатуре общих компетенций, прежде всего, нуждаются в их уточнении и научном обосновании.

Кроме того, на наш взгляд, возникает необходимость разработки единых, обобщенных **профессиональных** компетенций по направлению «Образование», основу которых мог бы составить «Профессиональный стандарт педагога».

Следует отметить также следующий факт: имеющиеся типовые программы, учебники, учебные пособия по педагогическим дисциплинам и методикам преподавания в большинстве своем не ориентированы на приоритетные направления модернизации казахстанского образования. В них отсутствуют вопросы перехода на 12-летнее образование, не рассматриваются: содержание работы мини-центров, организации инклюзивного образования, особенности работы в малокомплектной школе, организации дополнительного образования, инновационные процессы в

образовании, организация «e-learning», работа с одаренными детьми и др. Содержание учебной литературы носит традиционный, классический характер, не отражая инновационные процессы, происходящие в республике.

Возникает острая необходимость обновления содержания подготовки педагогических кадров: типовых программ, учебников, учебных пособий по педагогическим дисциплинам и методикам с учетом перехода на 12-летнее образование и тех инновационных процессов, происходящих в образовании; обеспечение вузов современными учебниками, в том числе и электронными.

Информационно-образовательная среда (ИОС) вуза является ближайшим внешним по отношению к студенту окружением, совокупностью условий, в которых непосредственно протекает его учебно-профессиональная деятельность, формируются его личностные качества.

Мы рассматриваем как обязательные следующие ее компоненты:

1. Информационно-образовательные ресурсы: библиотечные фонды вуза, интернет-классы (доступ к Интернету); электронные учебники и пособия, тестовые и другие задания, образцы выполнения проектов.

2. Технические средства обучения: компьютерная техника и ее программное обеспечение, автоматизированная система контроля знаний.

Каждый компонент ИОС вуза является микросредой, внутри которой студент может осуществлять учебно-профессиональную деятельность, направленную на его профессионально-личностное саморазвитие.

Расширение ИОС за счет использования Интернета предполагает обеспечение электронными учебниками, учебными пособиями, виртуальными лабораториями. Здесь особый акцент должен быть сделан на совершенствовании работы Республиканской межвузовской электронной библиотеки. Следует отметить, что большая часть республиканских образовательных сайтов предоставляет, в основном, платные услуги, что достаточно накладно для студенчества.

Развитие социального партнерства является смысло- и системообразующим компонентом функционирования культурно-образовательной среды высшего учебного заведения и основным педагогическим условием становления и развития профессиональных компетенций и общественно-значимых социальных качеств студенческой молодежи.

Особенность педагогического вуза заключается в том, что в образовательную среду института органично встраивается среда учреждения образования (детсады, школы, колледжа). Условиями для интеграции среды организации образования и пединститута являются следующие моменты:

- ◆ осуществление учебного процесса непосредственно в дошкольной организации образования, школе, колледже;
- ◆ взаимообмен преподавателями;
- ◆ научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании;
- ◆ консультирование и экспертиза учебных и методических пособий, курсов, составленных педагогами организации образования;
- ◆ работа с одаренными учащимися;
- ◆ работа с кадрами – курсовая подготовка;
- ◆ организация педагогической практики студентов в организациях образования и др.

Все виды практик являются одним из важнейших этапов профессиональной подготовки специалиста. Они направлены на формирование профессиональных компетенций, составляющих основу педагогической деятельности и профессионального мастерства. Согласно п. 8.9 ГОСО РК 5.03.015 – 2009 «Учебная работа и педагогическая нагрузка. Основные положения», за руководство практикой

преподавателю планируется педагогическая нагрузка из расчета 1 академический час в неделю на одного обучающегося. Это с учетом того, что нагрузку делят между собой педагоги, психологи и методисты по специальности, что, в свою очередь, приводит к перегрузке преподавателей при их естественной потребности осуществлять качественное руководство практикой.

Руководство практикой, как правило, осуществляют методисты, имеющие опыт работы в организациях образования. Какие качества являются преобладающими в работе методиста? Прежде всего, это знание современных тенденций развития образования и умение самому их реализовывать в практической деятельности. Логично предположить, что каждый методист помимо занятий в вузе должен работать (на 0,25-0,5 ставки) непосредственно в школе или детском саду. К сожалению, в связи с тем, что вузовские преподаватели (даже при наличии ученой степени и звания) тарифицируются в организациях образования по низшей квалификационной категории, связь вузовских методистов с организациями образования ограничивается только рамками педагогической практики.

В связи с вышеуказанным возникает необходимость: а) обязательного ведения методистами по специальности непосредственно занятий в организациях образования; б) нормативное определение квалификационной категории для лиц, имеющих ученые степени и звания.

Введение в практику одногодичной педагогической интернатуры позволило бы выпускникам пединститутов – молодым учителям улучшить практическую подготовку, повысить их профессиональный уровень и степень готовности к самостоятельной педагогической деятельности.

Таким образом, культурно-образовательная среда вуза является одним из факторов формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и, соответственно, позволит создать условия для их творческой самореализации и социальной адаптации в педагогической деятельности по приобретенной специальности.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

***Н.К. Рамазанова**
ПГПИ, г. Павлодар*

Сегодня уже никого не надо убеждать в том, что качественное высшее образование — залог успешного, обеспеченного будущего. Учеба в вузе у молодых людей не ограничивается только овладением специальностью, которую они выбрали. Это — время тесного общения со сверстниками, стремления максимально проявить и реализовать свои способности, формирования мировоззрения и моделей поведения, то есть в вузе студенты включены не только в процесс обучения, но и в воспитательный процесс.

По мнению Н.Х. Розова, «воспитательный процесс и его основная составляющая - деятельность, сейчас даже важнее образовательной компоненты» [1]. На протяжении всей жизни человеку понадобится именно воспитание, умение жить в социуме, а конкретные учебные предметы являются инструментом, с помощью которых это умение достигается.

О важности организации воспитательного процесса в вузе свидетельствуют требования к воспитательной работе в высших и общеобразовательных учреждениях, отраженные в «Концепции воспитания в системе непрерывного образования» [2].

Воспитательные аспекты становления личности специалиста входят в число ключевых функций педагогической деятельности профессорско-преподавательского

состава кафедр и руководства вузов, стремясь организовать учебный и воспитательный процессы так, чтобы молодежь жила жизнью, насыщенной творческими делами и яркими впечатлениями, умела делать верный нравственный выбор, ориентируясь на ценности, которые составляют основу нашей культуры и духовную суть народа.

Успешность обучения студентов в вузе во многом определяется реальными условиями их жизнедеятельности, характером возникающих в процессе учебы проблем и возможностями их разрешения со стороны администрации, преподавателей, а также формирующихся в настоящее время служб социальных педагогов и психологов. Для правильного определения стратегии воспитательного воздействия педагогические работники вуза должны ясно представлять спектр тех актуальных проблем, которые имеют место в студенческой среде. При этом надо четко проводить грань между общими тенденциями личностного становления современной студенческой молодежи и теми проблемными ситуациями, с которыми сталкиваются студенты в условиях конкретного учебного заведения.

Система воспитания студентов в вузе должна быть ориентирована на развитие потребностей личности в достижении успеха, реализации своих целей и самоутверждения, формировать качества личности, обеспечивающее ей включенность в различные сферы жизнедеятельности общества. Говоря другими словами, в качестве главной интегральной цели воспитания можно считать формирование культурной, разносторонне развитой личности студента, жизнеспособной и социально-активной в условиях изменяющейся социальной среды. Воспитание студентов в вузе определяется значимыми для студента личными и общественными проблемами, опыт решения которых он приобретает на основе получаемого им профессионального образования.

Однако воспитание молодежи в условиях вуза имеет две стороны. С одной стороны воспитание необходимых качеств, делающих личность конкурентоспособной в современных условиях, а с другой — воспитание умений грамотно построить надежную социальную защиту, ослабляющую конкуренцию. Другими словами, быть готовым к участию в конкурентной борьбе, и в то же время уметь защитить себя в условиях конкурентной борьбы.

Особенностями такой воспитательной среды является фундаментальность образования, ориентация на интеграцию в мировую образовательную систему. Вуз формирует социокультурную среду, создает условия, необходимые для всестороннего развития личности, способствует развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих сообществ.

Поэтому воспитательная среда вуза должна развиваться, опираясь на следующие принципы:

1. Содействовать развитию способности к самообразованию и самооценке;
2. Содействовать развитию способности к инновационной деятельности;
3. Развивать навыки коммуникативности: вести дискуссию, аргументировано отстаивать свою точку зрения, уметь работать в команде;
4. Развивать навыки презентации результатов своего труда;
5. Содействовать развитию способности быстро овладевать новыми видами деятельности, адаптироваться к изменяющимся условиям.

Исходя из поставленной цели воспитания и вытекающих из нее задач, можно выделить следующие направления воспитательной деятельности:

1. Гражданско-патриотическое, правовое и поликультурное воспитание должно формировать гражданскую позицию и патриотическое сознание, правовую и политическую культуру, развитое национальное самосознание, культуру межнациональных отношений, социальную и религиозную толерантность, основанные на гуманизме, любви и уважении к языку, истории и обычаям казахского народа,

сохранении и развитии его лучших традиций, изучении, приятии и освоении культур других народов Казахстана. Особенное значение в современных условиях приобретает формирование правосознания студентов, готовности противостоять противоправным проявлениям в детской и молодежной среде; повышение социального статуса гражданско-патриотического, правового и поликультурного воспитания детей и молодежи; проведение научно-обоснованной организаторской политики по гражданско-патриотическому, правовому и поликультурному воспитанию; повышение уровня содержания, методов и технологий гражданско-патриотического, правового и поликультурного воспитания в организации образования на основе реального взаимодействия учебно-воспитательных структур.

2. Духовно-нравственное воспитание предполагает создание условий для развития самосознания, формирования этических принципов личности, ее моральных качеств и установок, согласующихся с нормами и традициями жизни общества. Формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей; реализация знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности; формирование репродуктивного сознания и установок на создание семьи как основы возрождения традиционных национальных и моральных ценностей.

3. Семейное воспитание, определяющим звеном которого является передача социально-исторического опыта эмоциональных и рациональных отношений между людьми с приоритетом воспитания нравственных, духовных и гуманистических ценностей. На первый план выступает ориентация детей и молодежи на общечеловеческие и национальные ценности, созданные на основе мировой и национальной культуры, народных традиций и потребностей всего казахстанского общества.

4. Формирование потребности в самопознании и саморазвитии личности предполагает формирование фундаментальных знаний в системах человек-человек; человек-общество; человек-техника; человек-природа; самопознание призвано помочь молодому человеку в понимании окружающего мира, осознании себя и своего предназначения в нем, в определении своей жизненной позиции, систематизации своих взглядов на окружающий мир с позиций общечеловеческих ценностей. Самопознание является необходимым условием саморазвития, самоактуализации личности, реализации её способностей и потенциальных возможностей.

5. Формирование социально значимых и индивидуальных качеств, свойств личности (социальная адаптивность, социальная активность, социальная устойчивость) предполагает развитие в системе социальных отношений собственного стиля поведения, творчество и самостоятельность, умение быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения в обществе, наличие активной жизненной позиции.

6. Формирование коммуникативной культуры определяет принципы поведения, отражает систему ценностей, идеалы, нормы и помогает организации общения, установлению контактов, их развитию, согласованию, налаживанию и корректировке для выражения своей индивидуальности в творческой деятельности.

7. Экологическое воспитание предполагает становление и формирование у человека этических взглядов на природу и этику отношения к ней, воспитание чувства личной ответственности за состояние природных ресурсов и разумное взаимодействие людей с ними.

8. Эстетическое воспитание предполагает формирование нравственно-духовных ценностей через приобщение к прекрасному, через художественную культуру, через приобщение к мировым художественным ценностям эпох и народов, через призму национального и общечеловеческого. Формирование средствами искусства человека с новым, более высоким уровнем самосознания, способностью к концептуальному мышлению, целостному видению мира, воплощению ценностных представлений о нем

в собственной творческой деятельности, умению жить в коллективе, проявлять себя в общении с миром культуры и людьми является важной задачей на современном этапе развития.

9. Физическое воспитание и формирование здоровьесберегающей среды ставит своей целью формирование здорового образа жизни, становление личностных качеств, обеспечивающих молодому человеку психическую устойчивость и необходимых для эффективной профессиональной деятельности. В его составление входит профилактическое образование. Формирование здорового образа жизни должно осуществляться как в процессе просветительской информационно-разъяснительной работы, дающей представление о возможностях человеческого организма, особенностях его функционирования, взаимосвязи физического, психологического и духовного здоровья человека, так и путем непосредственного привлечения воспитанников к занятиям различными видами спорта.

10. Трудовое и экономическое воспитание предполагает формирование у молодежи умений и навыков в осуществлении самообслуживания, добросовестного, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности, умение работать в коллективе, команде; умения человека самостоятельно, активно и ответственно действовать, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий, максимизируя их подлинный эффект, т.е. созидать новое производство и общество; формирование у молодежи потребности к труду как первой жизненной необходимости, высшей ценности и главному способу достижения жизненного успеха.

11. Профессионально-творческое воспитание предполагает формирование профессионально и личностно значимых ключевых компетентностей (специальной, профильной, коммуникативной, социальной, интеллектуальной, информационной, персональной) и других ее подвидов, приобщение обучающихся к традициям и ценностям профессионального сообщества, приверженности нормам профессиональной этики и корпоративной культуры;

12. Развитие интеллектуальной культуры предполагает формирование современного научного мировоззрения и усвоения базовых ценностей; развитие активной мыслительной деятельности обучающихся, обогащение их сознания достоверными, элементарными знаниями, развитие умственных способностей, любознательности.

На первое место в процессе воспитания должно быть поставлено воспитание в студентах чувства долга, ответственности, казахстанского патриотизма, трудолюбия, гражданственности, уважения к свободе и праву человека, любви к окружающей его среде, семье и Родине.

Литература

1. Резник С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности : учеб. пособие для системы доп. образования / С.Д. Резник, О.А. Вдовина; под общ. ред. С.Д. Резника. – М. : ИНФРА–М, 2010. – 389 с.
2. Концепция воспитания в системе непрерывного образования. Астана, 2010.

К ВОПРОСУ О МЕНТАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И УЧИТЕЛЕЙ САМОПОЗНАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

К.М. Сагинов

Центр педагогического мастерства, Астана

В настоящее время политика высшего образования ориентирована наряду с технократизацией и технологизацией на повышение социально-гуманитарной составляющей профессиональной подготовки. На данный момент профессиональная подготовка в вузе направлена на реализацию инновационной политики государства, в ходе формирования системы образования, которая призвана обеспечивать качественную подготовку новой генерации квалифицированных специалистов, готовых создавать и реализовывать инновационные проекты. Для достижения этих задач вузы трансформируются в инновационные, исследовательские и проектные. В условиях глобальной гиперконкуренции приоритетной задачей вузов является всемерная модернизация процесса профессиональной подготовки как будущих специалистов, так и повышение квалификации и переподготовка действующих специалистов.

Глобализационные процессы особенно актуальны в системе высшего и послевузовского образования, так как процессы мировой интеграции, интернационализации и диверсификации системы высшего образования вызывают необходимость скорейшей модернизации казахстанской системы высшего и послевузовского образования. Общеизвестно, что в любой педагогической системе важнейшим компонентом выступает налаженная и эффективная учебно-методическая и научно-методическая компонента, во многом определяющая качество образовательного продукта. В этом плане особенно актуализируется задача повышения качества учебно-методического и научно-методического обеспечения учебного процесса вуза в диалектике мировых стандартов качества высшего образования и социокультурных традиций казахстанского общества.

На современном этапе реформирования системы высшего образования Республики Казахстан стратегической и одновременно оперативной целью выступает вхождение в Болонский процесс и реализация всех его принципов в образовательном процессе вузов. Болонский процесс – это своеобразный вызов казахстанской системе образования, а успех в ее реализации обеспечивает интернационализацию казахстанского высшего образования и, следовательно, ее мировое признание и конкурентоспособность.

Для создания адекватной системы методического обеспечения образовательного процесса высшей школы Республики Казахстан в свете ее реформирования, прежде всего, необходимо теоретически осмыслить и методологически эксплицировать основные концептуальные положения Болонской декларации. Ключевой задачей вхождения в единое европейское и мировое образовательное пространство является разработка по каждой специальности и направлениям подготовки национальных квалифицированных рамок соответствующих единым европейским рамкам квалификации. В свою очередь, для этого необходимо проводить целостную и системную научно-исследовательскую и практическую деятельность по гармоничному вхождению в европейское и мировое образовательное пространство, повышению уровня мировой конкурентоспособности системы высшего и послевузовского образования РК. В соответствии с положениями стратегического плана развития системы образования РК до 2020 года важнейшей миссией высшего и послевузовского образования РК является повышение качества образовательных услуг, вхождение в Болонский процесс в качестве полноправного участника. Для реализации этих целей необходимо проводить фундаментально-прикладные исследования по методологии,

теории, методике и технологии реализации образовательного процесса высшего и послевузовского образования в опоре на многолетний опыт и традиции отечественной системы образования и внедрение инновационных подходов, принципов, методик и технологии реализации образовательного процесса высокоразвитых стран мира и, в первую очередь, передовой опыт стран участниц Болонского процесса.

Однако, для успешной и безопасной модернизации системы профессиональной подготовки в вузах РК в условиях ее глобализации приоритетной задачей является выбор правильных подходов к социокультурным процессам в системе высшего и послевузовского образования. Общеизвестно, что социально-экономические и общественно-политические изменения в современном обществе ведут, прежде всего, к трансформации ментальности социума. В этих условиях обостряется проблема дисфункционального манипулирования ментальностью личности и социума. Особенно беззащитны от них дети и молодежь, еще не имеющие устойчивого мировоззрения и осознанных моральных принципов и социальных установок. В связи с этим возникает необходимость формирования многоуровневой ментальной идентификации, где приоритетной целью выступает формирование казахстанской ментальности сочетающей в себе традиционные и инновационные ценностные ориентации в контексте устойчивого развития страны. Следовательно, стратегической задачей, направленной на реализацию государственной политики, выступает моделирование воспитательного пространства в целях обеспечения самоопределения и самоидентификации личности, духовно-нравственного и личностно-профессионального становления молодежи.

Феномен «ментальность» достаточно разработан в социально-гуманитарной науке. Ментальность выражается в совокупности ценностных ориентаций, социальных установок, стереотипов мышления и поведения индивидуального субъекта на социокультурном и этническом уровнях, способствующих его самопознанию и социокультурной идентификации в процессе социализации. В этом плане педагогика, как и вся система образования, как наиболее технологичная отрасль социальных наук, способна своими средствами сформировать, а в некоторых случаях и откорректировать ментальность личности и социума в конструктивном русле.

В философии образования Б.С. Гершунским детально рассмотрены положения о взаимосвязи мышления, ментальности/менталитета и образования [1]. Согласно его положениям, ментальность/менталитет выступает как высшая ценность и цель образования. Ученый актуализирует проблему ментальной безопасности как личности, страны, так и всей цивилизации. Речь идет о формировании иерархии ментальностей, начиная от индивидуальной, половозрастной, этнической, гражданской, профессиональной и заканчивая ментальностью человеческой цивилизации, так называемой ноосферной ментальностью. Из этого следует, что важнейшей миссией системы образования выступает обеспечение качества жизни человеческого сообщества посредством трансляции, обогащения и развития основополагающих духовных, мировоззренческих, культурных ценностей, определяющих менталитет социума. С позиции темы нашего исследования, нас интересует формирование общечеловеческой и профессиональной ментальности, коррелирующих с обеспечением качества результатов современного высшего образования в виде общекультурных и профессиональных компетенций. Именно современные университеты являются носителями универсальных знаний, инициаторами инновационных компетенций, инкубаторами новой ментальности, как общечеловеческой так и профессиональной.

Анализ теоретико-методологических положений по теме исследования позволяет сделать вывод о взаимосвязи профессиональной компетентности и профессиональной ментальности. Исходя из теории ментальности, профессиональная ментальность, адаптируясь к инновациям, выражает инновационные тенденции в развитии профессионального сообщества на основе профессионального менталитета, который

«регулирует действия и поступки человека в рамках исполняемой профессиональной роли».

При проведении некоторых аналогий между феноменом профессиональной ментальности и качеством образования выясняется, что именно ментальность/менталитет находится в основе качественного формирования и становления успешного специалиста/профессионала. Особо следует отметить эту корреляцию в контексте компетентностного подхода к высшему образованию. В компетентностной модели вузовского образования важным результатом и целью является компетентность/компетенции выпускника. В этом случае нетрудно заметить соотношение между общекультурными компетенциями и различными видами и типами ментальности личности и социума, между специальными, профессиональными компетенциями и профессиональной ментальностью специалистов в контексте социокультурного, *инвайронментального*, аутентичного и андрагогического обучения. В частности, формируя общечеловеческую ментальность, формируются такие общекультурные компетенции, как толерантность, языковая компетенция – знание иностранных языков, межкультурная компетенция, информационная компетенция, компетенция самоменеджмента и самопознания, мировоззренческие понятия и т.п. Взаимосвязь между профессиональной ментальностью и профессиональными компетенциями выражается также в структуре профессионального сознания.

Анализируя профессиональное сознание, ученые выделяют в его структуре 8 уровней: 1) обыденный, массовидный: привычки, внешняя атрибутика, профессиональный фольклор и др.; 2) профессиональные переживания: значение профессии в жизни общества, значимость специалиста, отношение к профессиональным ролям; 3) профессиональные знания – знания, усвоенные в процессе ментализации – представления о долге, требованиях к профессионалу, приобретенные в процессе обучения теоретические знания; 4) профессиональные навыки, компетенции, выражаемые в умении совершать профессиональные действия и поступки, требуемые в рамках исполнения профессиональных ролей и декларируемые профессиональным сообществом; 5) профессиональный опыт, выраженный в умениях, навыках, приобретаемых специалистом самостоятельно в ходе профессиональной деятельности; 6) профессиональные привычки – атрибуты, выражаемые в жаргоне, стиле одежды, режиме дня, отдыха, круге общения, культуре, этике, сленге и иных фиксируемых особенностях поведения профессионала; 7) профессиональные чувства: индивидуальное отношение к профессиональной деятельности, ее процессу и итогу, выражаемые в положительной или отрицательной установке на восприятие профессии и ее исполнителя: профессиональная гордость, долг, ответственность, пренебрежение, негативизм, воодушевление и др.; 8) профессиональный менталитет (не обыденного уровня), как особое психологическое новообразование личностного уровня, транслируемое носителями профессионального сознания через систему отношений [2].

Как видно из структуры профессионального сознания, профессиональная компетентность выступает в качестве четвертого уровня, тогда как профессиональный менталитет является высшей ступенью развития профессионального сознания. Очевидно, что в таком аспекте формирование профессионального менталитета становится высшей целью процесса самореализации будущего специалиста в ходе профессиональной подготовки. Профессиональный менталитет в этом случае выступает не как сумма профессиональных ментальностей, а как синергетическо-динамическая система группового сознания, учитывающая индивидуальную динамику становления профессионала, требования общества и профессионального сообщества.

Следовательно, с точки зрения научных подходов исследователей, миссией образования является формирование у личности иерархии ментальностей, начиная с индивидуальной ментальной идентификации и завершая ноосферной ментальностью. В условиях вуза особенно важным выступает формирование профессиональной

компетентности и профессиональной ментальности субъектов образования в органическом единстве профессиональной ментальности с другими видами ментальностей, профессиональной компетентности вместе с другими видами компетентностей. Данный подход к образованию определяется нами как ментально-компетентностный подход, который делает ставку на ментализацию процесса профессиональной подготовки, направленную на целостное развитие различных видов ментальностей и компетентностей будущих специалистов в ходе реализации ряда организационно-педагогических и дидактических условий и механизмов.

Актуальность применения ментально-компетентностного подхода к процессу профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и учителей самопознания обуславливается особенностями предметной области и спецификой профессиональной деятельности и их ролью в современном обществе. В Республике Казахстан подготовка специалистов по данному направлению в высших учебных заведениях началась в 2009 году, хотя программа «Самопознание» работает в стране уже на протяжении 12 лет. Открытие данной специальности обусловлено тем, что социально-экономические преобразования общества и образования требуют новых подходов к воспитанию детей и молодежи в социокультурной среде, которая должна быть гуманизированной, комфортной и безопасной, способствовать духовно-нравственному воспитанию, позитивной самореализации и социализации личности.

Велика роль социальных педагогов и учителей самопознания в формировании ментальности личности и социума. Ментальность/менталитет, как исторически и культурно выработанная система знаний и норм, обладает определенной самостоятельностью, независимостью относительно прочих жизненных обстоятельств, имеет свою логику формирования. В своей профессиональной деятельности социальные педагоги и учителя самопознания в еще большей мере, чем просто учителя предметники и другие работники социальной сферы, должны уметь органично формировать ментальность личности и социума, транслируя положительные и, более того, эталонные образцы социальной ментальности общества. Социальный педагог и учитель самопознания должны понимать, что ментальность сегодня выступает обобщающим признаком личностной сущности человека, его направленности, деятельности в ходе анализа, профилактики и коррекции поведения человека, его эмоционально-чувственной деятельности, когнитивного уровня, профессиональной деятельности и отношения к окружающим людям, нравственным и духовным ценностям, эгоистичности натуры или ее альтруистичности, толерантности и агрессивности, характерологических особенностей, имеющих как национальную, так и социальную выраженность. По выражению Д.В. Ронзина, ментальность выражается в индивидуальном прочтении жизненного опыта, в свою очередь являющегося огромным научным полем познания и самопознания духовного и профессионального мира личности.

В деятельности социального педагога и учителя самопознания важными ментальными экспектациями являются такие феномены, как идентификация, эмпатия, являющиеся выражением их деятельности, направленной на внешний мир, и рефлексия, способность самопознания, направленные на внутренний мир. В этом отношении формирование ментальности выступает как механизм самопознания в ходе социализации личности. Тогда как самопознание является ключевой компетентностью личности, а для учителя самопознания оно является профессиональной компетентностью.

Следует отметить, что в образовательной практике очень много прикладных исследований и разработок по самопознанию, однако в сфере социальной педагогики и самопознания наблюдается недостаточное количество теоретическо-методологических, фундаментальных исследований, а также очень мало исследований по профессиональной подготовке социальных педагогов и учителей самопознания.

Предметом профессиональной деятельности социального педагога и учителя самопознания являются: процесс полноценной социализации и личностного развития детей, молодежи и взрослых людей в единстве ценностно-целевых ориентиров, задач, содержания, методов, форм и результатов; организация коррекционно-педагогической и воспитательной деятельности в общеобразовательных и специализированных организациях, изучение потенциальных возможностей полноценной социализации и личностного развития детей и молодежи; оказание всемерной поддержки подрастающему человеку в социальном и личностном развитии. Видами профессиональной деятельности являются: социально-педагогическая – оказание гуманитарно-педагогической поддержки социально незащищенным категориям населения: людям с ограниченными возможностями, социальным сиротам, семьям мигрантов, социально-неблагополучным семьям, содействие в создании благоприятных условий для их полноценной жизнедеятельности; учебно-воспитательная; культурно-просветительская; организационно-методическая; рекламно-пропагандистская; научно-исследовательская; аниматорская и т.д. Этот список можно и необходимо продолжать, определяя перспективные и актуальные компетентностно-квалификационные характеристики, условия реализации процесса профессиональной подготовки, так как эта специальность является новой и очень востребованной у нас в стране.

Для успешного развития данной специальности необходимо проводить системную научно-исследовательскую работу по повышению эффективности профессиональной подготовки в опоре на опыт и традиции казахстанских специалистов, а также в ходе разработки и внедрения передового зарубежного опыта в профессиональной подготовке социальных педагогов. Важнейшими задачами являются, во-первых, разработка теоретико-методологических основ образовательного процесса профессиональной подготовки социальных педагогов и учителей самопознания на основе инновационных концепций, принципов и подходов; во-вторых, исследование, разработка и внедрение инновационных механизмов учебно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки социальных педагогов и учителей самопознания; в-третьих, разработка и внедрение в национальных рамках квалификации РК по специальности социальная педагогика и самопознание в соответствии с европейскими рамками квалификации Болонского процесса по данной специальности, где будут отражены компетентностно-квалификационные и ментальные характеристики социальных педагогов и учителей самопознания в контексте их мировой конкурентоспособности и ментальных особенностей казахстанского социума; в-четвертых, разработка и реализация инновационной системы профессиональной подготовки по специальности «Социальная педагогика и самопознание».

Литература

1. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. - 120 с.
2. Толстошеина Н.В. Система мотивов как основа формирования профессиональной ментальности. Курск. 2001. - 263 с.

АЛҒАШҚЫ ӘСКЕРИ ДАЙЫНДЫҚ ПӘНІ БОЙЫНША ОҚУ ҮДЕРІСІН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Қ.И. Садықов, Е.Н. Қожамжаров
Е.А. Бөкетов ат. ҚарМУ, Қарағанды қ.

Қазақстан Республикасы әлемдік өркениетке бет бұру үшін, сонымен қатар демократиялық дәстүрге өту мақсатында адамзат қоғамының ғасырлар бойы жинақтаған жалпы құндылықтар мұрасына ден қоюы керек. Аталған мақсатқа қол жеткізу үшін рухани-адамгершілік бағытындағы Қазақстан Республикасы Қарулы Күштері еліміздің қорғанысын нығайту және мемлекетіміздің әскери әлеуетін жоғарылата түсу үшін жан-жақты жұмыстар жүргізілуде. Сонымен қатар, дене мәдениетін жан-жақты дамыту және салауатты өмір сүру дағдылары арқылы қалыптастыру өзектілігі арта түсуде. Ел Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан - 2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты, ҚР «Білім туралы» Заңында, «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» аталған мәселе білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі ретінде қарастырылған [1, 2, 3].

Қазіргі таңда ұлттық қауіпсіздікті қамтамасыз ету мемлекетіміздің басты міндеттерінің бірі болып саналады. Ал заманауи әскери техника мен қару-жарақты жоғары деңгейде меңгерген әскери қызметші еліміздің Қарулы Күштерінің қабілеттілігін қамтамасыз етудің негізгі кепілі болып табылады. Қазіргі таңда жастарды әскери қызметке даярлаумен шұғылданатын мекемелер мен жауапты тұлғалар, болашақ сарбаздарды Қазақстан Республикасының әскери бөлімдерінде табысты қызмет етуге даярлауға аса жауапкершілікпен қарауда. Еліміздің қорғаныс қабілетін қамтамасыз ету – бүкілхалықтық іс және ол үшін жастардың бойында өз еліне деген патриоттық сезім, Отанына деген сүйіспеншілік, еліміздің қауіпсіздігі мен қарқынды дамуына деген жауапкершілікті сезіну секілді қасиеттерді қалыптастыра білу жауапты да, маңызды іс-шаралардың бірі болмақ. Қазақстан Республикасы Қарулы Күштері қатарында, көпұлтты мемлекетіміздің жастарының бір адамдай қызмет етуіне даярлайтын жалпы білім беру мекемелерінің маңызы орасан зор. Жастарды алғашқы әскери дайындау Қазақстан Республикасының 2012 жылдың 16 ақпан айындағы «Әскери қызмет және әскери қызметшілердің мәртебесі туралы» Заңымен және Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2013 жылдың 11 ақпан айындағы « Азаматтарды әскери қызметке даярлау, ұйымдастырылу және өткізу, сондай-ақ алғашқы әскери дайындықтың оқу-материал базасын құру ережелерін бекіту туралы» №118 Шешімі негізінде жүргізіледі[4].

Алғашқы әскери дайындығын заманауи бағытта өрбіту және әлемдік тәжірибені ұлттық әрі жалпыадамзаттық құндылық қағидаларымен сабақтастыра зерттеу – бүгінгі күннің басты педагогикалық-ғылыми міндеттерінің бірі болып табылады. Басқа пәндердегі білім беру үдерісі секілді, әскери дайындық негізі бойынша оқыту оқытудың бірегей үдерісінен құралатын (мұғалімнің іс-әрекеті) және оқу үдерісінен тұратын (оқушының іс-әрекеті) екі жақты үдеріс. АӘД пәнінің оқытушы-ұйымдастырушысы сабақ беру үдерісінде, оқушының танымдық және тәжірибелік іс-әрекетін ұйымдастырады. Оқу үдерісіндегі оқушының іс-әрекеті білім, біліктілік және дағдыларды меңгеруден тұрады. Оқыту үдерісі тәрбие үдерісімен бірге қарастырылады. Яғни оқушының бойында тек қана пән бойынша білім, біліктілік пен дағды қалыптастырып қана қоймай, сонымен бірге адамгершілік қасиеттер, өзін-өзі ұстай білу мен танымдық мүмкіндіктерді дамыту керек [5].

Білімді игеру, сол білімді қабылдаумен басталып және сонымен тоқтап қалмайды. Оқушының оқу үдерісінде қабылдаған мәліметтері оның түйсігінде қорытылып, оған мән беріледі. Тек мән берілген білім ғана, тәжірибелік іс-әрекетте

қолданылуы мүмкін. Оқыту үдерісі мазмұнының алғашқы және жетекші құрамы – білім болып табылады. Білімді игеру – бұл көріністерді, түсініктерді және заңдылықтарды оқу. Оқушылардың жекелеген фактілерді емес, білімнің белгілі бір жүйелерін игеруі өте маңызды. Оқу үдерісінің тағы да бір маңызды бөлігі – біліктілікті және дағдыны қалыптастыру. Біліктілік – оқушының бойына сіңірген білімін пайдалана отырып, алға қойылған міндеттер мен шарттарға сәйкес орындалатын әрекеттер кешені. Оқушы ол әрекеттерді тек нақты бір жағдайда ғана емес, сонымен бірге кез келген уақытта іске асыра білуі керек. Мәселен, карта бойынша азимутты анықтау, атыс қаруынан ату дайындығы бойынша сұрақтарды шешу және т.б. арнайы әрекеттер біліктілік болып саналады. Дағды – бір әрекетті көп рет қайталаудың арқасында пайда болады. Мәселен, қалыптасып келе жатқан дағдыға Калашников автоматын бұзу және жинау, газ тұмылдырықты кию және т.б. жатқызуға болады. Біліктілік пен дағды арасында тығыз байланыс бар. Кейбір жағдайларда, біліктілік бойда бар қасиеттер мен дағдылар негізінде құрылады. Үйрету үдерісі танымдық іс-әрекет кезеңдері немесе оқыту үдерісінің сатылары бойынша, белгілі бір реттілікпен іске асырылады. Ол танымдық сұрақтарды, жаңа материалды қабылдау, ғылыми түсініктерді қалыптастыру, заңдарды меңгеру, біліктілік пен дағдыны қалыптастыру, білім, біліктілік және дағдыны қолдану, оқушының білім негіздерін игеруін тексеру, оқыту нәтижелерін сараптау кезінде оқушыларға талап қоюмен ерекшеленеді. Оқыту үдерісінің мұндай кезеңдер кестесі шартты болып табылады. Барлық кезеңдер бір-бірімен байланысты және оқыту жүйесінің басқа да мүмкіндіктерін жоққа шығармайды. АӘД пәнінің оқытушы-ұйымдастырушысы оқыту-үйрету үдерісінде, оқытудың негізгі кезеңдерін логикалық және әдістемелік реттілікпен өткізуді ескергені дұрыс. Сонымен қатар, қазіргі қоғам студенттерден, яғни, болашақ мамандардан, екі мәселені: білімділік және қызметтік білім жүйесін талап етеді. Болашақ педагог сөзі пән жөнінде ақпарат берумен шектелмей, оқушылардың ой мен сезіміне қозғау салар болса, көздеген мақсатына жетері сөзсіз. Далалық оқу-жаттығу сабақтарын және тәрбие жұмысын жүргізу барысында оқытушының оқушыларға ықпал етуінің негізгі құралы жанды сөз болып табылады. Оқытушы-ұйымдастырушы сөздің көмегімен оқу процесін басқарады, практикалық іс-әрекеттерге жетекшілік етеді, шәкірттеріне қажетті білімді жеткізеді, дұрыс мінез-құлық дағдыларын бойларына сіңіреді. Сөйлеу және дене қозғалысы, оқушылардың эстетикалық және эмоциялық әсерін арттырады. Оқытушы-ұйымдастырушы бұйрықтарды ауызша және жазбаша сөйлеу мәдениетін көтеруге, дұрыстық тазалық, дәлдік, жүйелілік, мәнерлілік, білімділік, ашықтық, сөз үйлесімділігі сияқты коммуникативтік қасиеттердің жақсаруына ұмтылғаны жөн.

Алғашқы әскери дайындық сабағындағы педагогикалық басшылық

1. Интеллектуал

- Шешімін табуды талап ететін объективтік және субъективтік проблемаларды анықтай білуі.

- Педагогикалық іс-әрекеттің жақын, келесі және алыс міндеттерін айқындай білуі.

- Туындайтын педагогикалық мәселелердің тиімді тәсілдерін таңдай білуі.

- Оқу - тәрбие жұмысы барысында өз жұмысының кемшіліктерін көре білуі.

- Өз еңбегінің нәтижелерін талдау және сын көзбен бағалау.

2. Ұйымдастырушы

- Жеке кәсіби іс-әрекетін жоғары сапалы түрде ұйымдастыру.

- Оқушылар, жаттығушылар жұмысын тиімді басқара білуі.

- Оқушылардың оқу-жаттығу тапсырмаларын шынайы жағдаяттарға сай шапшаң түзеп отыруы.

- Ұжым мүшелерінің бірлескен іс-әрекетін тиімді түрде басқара білуі.

- Оқушыларға ата-аналар, әріптестер және демеушілер тарапынан қажетті көмек және рухани демеуді ұйымдастыруы.

3. Менеджер

- Оқу-жаттығу процесін қаржыландыру мәселелерін бағдарлай білуі
- спорттық жиын, жарыс өткізетін құрал-жабдықтар алу шығындар сметасын құру білу.
- Спорттық секцияда және құрама командада оқу тәрбие процесін жақсы ұйымдастыру үшін қажетті жағдайлар жасауы.
- Оқу-жаттығу процесін керекті құрал-жабдықтармен, әдістемелік материалдармен, тренажерлермен қамтамасыз ету.
- Оқу материал базасын өз күшімен дайындау үшін әскери патриоттық жұмыстарды ұйымдастыру.
- Оқу-жаттығу және әскери қолданбалы жарыс өткізілетін орынды тәртіпке сай ұстау.

4. Координаттар (үйлестіруші)

- Қабілетті оқушыларды таңдап, Жас ұлан құрама команда құра білу.
- Жас ұланшылардың жағдайын сезіне, түсіне білу және оқу-жаттығу процесінде жекеленген - сараланған әдістерді қолдану.
- Өз жұмысын спорттық - педагогикалық жұмыс бойынша әріптестер іс-әрекетімен үйлестіру.
- Ұжымдық тәжірибенің таратылуын жүзеге асыра білу, оның белсенді таратысушы болу.

5. Тәрбиеші

- Ұжымда өзін-өзі басқару, ұйымдастыру және жетілдіру дағдыларын дамыту.
- Оқушыларды нәтижелі іс-әрекетке ынталандыру.
- Нақты әскери іс-шаралармен тәрбиелік мәнді оқытуды жүзеге асыру.
- Оқшыларға рухани өзін-өзі тәрбиелеуге қызығушылық сіңіре білу.
- Ұжымда тәрбие және әскери машықтарын жетілдіру үшін жағымды әлеуметтік-психологиялық ахуал орнату.

6. Жаңашыл:

- Өзінің әскери - педагогикалық іс-әрекетін оңтайландыру, оны пайдалы етіп ұйымдастыра білуі.
- Оқу-дала жаттығу сабақтарының мазмұны мен әдістемесін үнемі жаңарту.
- Бұқаралық айлық жұмыстарының жаңа формалары мен әдістерін жасау және енгізу.
- ҚР ҚК-нің озық жетістіктерінің тәжірибесін жинақтау және оқу- жаттығу процесінде оның жаңашылдығын қолдана білу.
- Әскер қорлданбалы эстафета түрлерінде қолданылып жүрген жаңа идеялар, құралдар мен әдістерді өзіндік спорт түрінде оқу-жаттығу процесі жағдайларына сәйкестендіре білу.

7. Стратег

- Әскери мамандықты таңдаған азаматтардың алыс болашаққа арналған іс-әрекетін жоспарлау.
- Оқу-дала жаттығу процестерін ағымдағы жоспарлауды іске асыру.
- Белгілі бір уақыт кезеңдеріне нақты міндеттер қоя білу және олардың шешімін табу.
- Оқушы жастарға жарыстың нәтижелерін болжау.

- Команда үшін топтық және жеке тапсырмалар жасау.

8. Бақылаушы

- Өз шешімдерінің орындалуын бақылау.
- Оқу жаттығу және жарысу процестерінің барысын бақылау.
- Ұжымдағы тәртіпті бақылау.
- Қажетті құжаттарды (күнделіктер, жаттығу есебі, өзін-өзі бақылау картасы және т.с.с.) жүргізуін бақылау.
- Оқушыларға қатысты өзінің мінез-құлқын бақылау.

9. Зерттеуші

- Оқу-тәрбие процесі барысында эксперимент өткізу.
- Педагогикалық жұмыстың тиімділігі мен сапасын зерттеу.
- Оқу тәрбие жұмысының нәтижелерін алға қойылған міндеттерімен ара қатынасын белгілеу және түзету.
- Оқу-бұқаралық спорттық іс-әрекет барысында байқалған кемшіліктерді жою жолдарын іздеу.
- Әскери–педагогикалық іс-әрекетке байланысты зерттеу тақырыбына ғылыми қызығушылық таныту.

10. Дипломат

- Ұжымда, сыныпта жайлы қарым-қатынас орнату.
- Әріптестермен іскерлік байланыс орнату.
- Қарым-қатынас мәдениетіне, сыпайылық пен байсалдылыққа ие болу.
- Әкімшілікпен ортақ тіл табысу, өз көзқарасын қорғай білу
- Ата-аналарымен жайлы қатынас орнату.

«Қазір біз жаңа ХХІ ғасырда өмір сүріп отырмыз. Болашақта өркенниетті ел қатарына қосылатын көш бастайтын ұрпақ өсіреміз дейтін болсақ, Отансүйгіш, өз елін туған жерін сүйетін ұлтжанды, патриоттық интернационалдық сезімдерге бай, жан-жақты білімді, дені сау ұрпақ тәрбиелеуді еш уақытта естен шығармауымыз керек»- дейді Елбасы. Қоғамды ізгілендіру мен демократияландыру талаптарына сай жүргізіліп жатқан білім беру саласындағы реформалар алғашқы әскери дайындық мұғалімдерінің кәсіби даярлығы мен педагогикалық шеберлігін жетілдіруде орын алды. Жоғары педагогикалық білім беру теориясы мен практикасында және «Бастапқы әскери дайындықты оқыту әдістемесінің негіздері» болашақ оқытушы-ұйымдастырушыларды даярлаудың жай-күйін талдау бүгінгі күнде қоғамдық сұраныстың өсуіне байланысты жоғары оқу орындарында болашақ алғашқы әскери дайындық пән мұғалімдерінің даярлығын жетілдірудің бір жолы оқу үдерісінде инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану екендігін айқындауға мүмкіндік берді.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасының Президенті-Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы 14.12.2012.

2. Қазақстан Республикасы “Білім туралы” заңы // Егемен Қазақстан, 1999. – 11 маусым.

3. «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы»

4. Алғашқы әскери дайындықты оқыту әдістемесі: Оқу құралы.-Н.Р. Рамашов. Алматы,2012. -150 б

5. А.Еркешев. Алғашқы әскери дайындық. Алматы: «Мектеп», 2013.

КҮЙІК КЕЗІНДЕ КӨРСЕТІЛЕТІН АЛҒАШҚЫ МЕДИЦИНАЛЫҚ КӨМЕК

*Ж.К. Саликов, Қ.И. Садықов, Ж. Бөжиг
Е.А.Бөкетов атындағы ҚарМУ. Қарағанды қ.*

Алғашқы медициналық көмек жергілікті және жалпы іс-шараларынан тұрады. Адамға оттың әсер етуі кезінде, ең алдымен, бықсып жатқан киім қалдықтарын сөндіру қажет. Денеге жабысып қалған іш киімдерді қайшымен қиыш алып тастайды. Киім жанған жағдайда зардап шегушінің үстіне қолда бар нәрсені жауып немесе су құйып, қар лақтырып, жалынды өшіру қажет. Көмек керсеткенде — ауыру сезімін күшейтпей, ақырын әрекет ету керек.

Жергілікті іс-шаралар — күйік бетіне жабысып қалған күйген тіндерді алмай-ақ құрғақ асептикалық мақта-дәке салса, ол күлдіректер жарылуына соқтырып, оған инфекция түсуі және ауыру реакциясы күшеюі мүмкін. Сондықтан арнайы стандартты күйікке қарсы таңғыштар қолданылады. Аяқ-қолдың ауқымды күйіктерінде көліктік жақтау салу және ауруды жою үшін наркотик ету қажет. Зардап шегуші денесінің едәуір бөлігі күйген кезде таза, мүмкін болса, стерильді жаймаға орап, мұздаудың алдын алу үшін денені жылы нәрсемен қымтайды.

Жалпы іс-шаралар ауқымды күйіктер кезінде күйіктік шоктан сақтандыру және шок құбылыстарын азайту үшін қажет. Бұл үшін тыныштық, жылыту, наркотиктер беру керек. Егер мүмкін болса, көп су ішкізу керек, мысалы, сода-тұз ерітіндісін (натрий хлоридінің 1 шай қасығын және натрий гидрокарбонатының 1/2 шай қасығын 1 л суға еріту) тәулігіне 4-5 литрге дейін беруге болады. Алғашқы медициналық көмек керсетілгеннен кейін, зардап шегуші АМЖЖ немесе күйік ауруханасына жіберіледі.

Сәулемен күйеу белгілері білінген кезде алғашқы медициналық көмек керсеткенде, күйген жерге асептикалық (құрғақ немесе жақпамайлы) таңғыш салу керек[1].

Осылайша зардап шегушіге алғашқы медициналық көмек көрсетудің бірінші міндеті — зақымдаушы агент әрекетін тоқтату. Қайталап инфекция түсудің алдын алу үшін күйген қабатқа асептикалық таңғыш салады. Шоктан сақтанудың және ауру синдромын азайту үшін шприц-тюбиктен промедол енгізеді, ал күйген аяқ-қолды қолда бар құралдармен иммобилизациялайды. Осыдан кейін күйген адамдарды көлікпен тасымалдайтын жерге жеткізеді, бұл жерде зардап шегушінің жағдайына сәйкес ОПМ эвакуация кезектілігі анықталады.

Жоғарыда аталып өткендей, таңғыш салу үшін эмбебап таңу пакеттері қолданылады, олар мата емес материалдан жасалып, жоғары жабыспауын қамтамасыз ету үшін алюминий буында ұсталады. Ауқымды жараларда үлкен стерильді таңғыш пайдаланған жөн.

Шоктың пайда болу себептері және оның ауырлық кезеңдері. Шок – ағзаның жарақатқа жауап ретіндегі күрделі реакциясы. Ол ауырсыну және рефлекторлық тітіркендіргіштер салдарынан туындайды. Шок кезінде орталық нерв жүйесінің жұмысы тежеледі, жүрек-қан айналым және тыныс алу жүйесінің қызметі бұзылады, артерия қысымы күрт төмендейді және зардап шегушінің жалпы жағдайы ауыр болады.

Шок себептері әр алуан. Шок көбінесе, жұмсақ тіндердің ауқымды мылжалануы, кеуде және қуық қуысы мүшелерінің немесе ірі нерв тармақтарының зақымдануы, сүйектерінің жарықшақтанып сынуы, уатылуы, аяқ-қолдың жұынып кетуі, сонымен бірге ауқымды күйеу, аралас зақымдану және т.б. болған жарақаттар кезінде байқалады. Оның себептері: салқыну, едәуір көлемде қан кету, сәле ауруы, ашыну, шөлдеу, титықтау, зардап шегушіні селкілдегіш көлікпен тасу, зақымдау орнын, (мысалы, сынықты) нашар орау, жүйке бұзылуы болуы мүмкін.

Шоктың 2 фазасы (кезеңі) болады. Бірінші кезең (фаза) — қозу: зақымданушы мазасызданып, ыңырсыды, көп аунақшып, қозғалады, тамыры қарқынды соғады. Бұл

фаза (кезең) өте қысқа уақытқа созылып, екінші фазаға ауысады — самарқаулық, бозару, суық тер басады, тыныс алуы тарылып, артериялық қан қысымы төмендейді, мелшиіп қалу жағдайы туады. Зардап шегуші есінен танбауы да мүмкін, бірақ еш нәрсеге назар аудармайды немесе реакциясы өте әлсіз болады.

Зардап шегушіні алып шыққанда және тасымалдағанда үнемі бақылау жасау және пайда болатын асқынулар кезінде дер кезінде көмек көрсету қажет. Есінен танған зардап шегушіні сау жағына (бүйіріне) немесе етпетінен жатқызу керек. Оны тасымалдау үшін жүк автомобилі еденіне матрац (сабан, бұта) төсеніш салады, ал салқын (жанбырлы) күні үстіне жамылғыш (брезент) жабады[2].

Ядролық қарудың зақымдаушы факторлары әр түрлі жарақатты туғызады. Адам денесі, белгілі бір мүшесі немесе барлық ағзасы тіндерінің күшпен зақымдануы жарақат деп аталады, мысалы: соғып алу, жаралар, сүйектердің сынуы, мидың шайқалуы және т.б. Терінің жамылғыш қабаты немесе шырышты қабықша тұтастығының бұзылуы *жара* деп аталады. Жаралар ластанған және таза болып келеді. Ядролық ошақтағы барлық жаралар ластанған болады.

Жаралар беткі қабаттағы (терінің жоғарғы қабаты зақымданады) және терең (тері асты клеткасы, сіңірлер, терең орналасқан тіндер бұзылады) болуы мүмкін. Адам денесінің ішкі қуыстарына — кеуде, іш және бас сүйегі ішіне еніп кеткен жаралар аса қауіпті болып саналады, өйткені бұл кезде белгілі бір ішкі орган зақымдануы мүмкін[3].

Ядролық қаруларды қолданған жағдайда екіншілей (қайталанған) снарядтар (тастар, кірпіш, ағаш бұтақтары және т.б.) әрекеті әсерінен мылжаланған және жұлынған, соғылған жаралар көп кездеседі. Бұл жаралардың шеттері тегіс емес, кесілген больш келеді және айналасындағы тіндердің едәуір зақымдануымен, қанның аз кетуімен сипатталады.

Жаралар оқ тиген (оқтық, жарықшақтық және т.б.), тесіп өткен (оқ немесе жарықшақ тіндерді тесіп өтіп, кірер және шығар тесік жасаса) немесе соқыр (оқ немесе жарықшақ тіндерде қалып қойса, яғни денеде жаттекті зат болады) болуы мүмкін. Оқ тиген жаралардың ерекшелігі — бұл кезде ірі қан тамырлары, нервтер, сүйек және буындар, ішкі қуыстар (кеуде, іш, бас сүйегінің іші, буындар) жараланғанда енген (өткен) зақымданулар болады. Кейде аралас зақымданулар болуы мүмкін, яғни жаралар зақымданудың басқа түрлерімен (күйік, сәулелену ауруы және т.б.) қабаттасып келеді.

Кез келген жаралану кезінде әр түрлі асқынулар болуы мүмкін. Қан тамырлары жараланса, нәтижесінде, міндетті түрде қан кету байқалады, ол кейде қатты болып, адам өміріне қауіп төндіруі мүмкін. Қатты қан кету кезінде жедел жүрек-қан айналым жеткіліксіздігі күшейіп, өлімге әкеп соқтыруы ықтимал. Ауқымды зақымданулар — жаралар, сыну, күйік кезінде зардап шегуші шок деп аталатын ауыр жағдайға түсуі жиі кездеседі. Шок өте күшті ауырсыну тітіркендіргіштері, қан кету және басқа да себептерге байланысты нерв жүйесінің қозуы нәтижесінде пайда болады[4].

Қан кетуден басқа әрбір жара үшін ең қауіптісі—жараға микробтардың түсуімен байланысты туатын асқынулар мүмкіндігі.

Жаралану кезіндегі алғашқы көмек көрсеткенде, қан кетуді тоқтату, жараны таңғышпен жабу, тыныш қалыпта ұстау үшін дененің зақымданған бөлігін иммобилизациялау (тұрақтандыру) жұмыстарын жүргізу керек.

Қанды уақытша тоқтату — алғашқы медициналық жәрдем көрсету кезіндегі маңызды шаралардың бірі және қан кетудің түріне байланысты оның тәсілдері таңдалады.

Қан кету дегеніміз — зақымданған қан тамырынан қанның құйылуы (шығуы) *қан кету* деп аталады. Зақымданған тамыр сипатына сәйкес: артериялық, веналық, капиллярлық және паренхиматозды қан кету деп бөлінеді.

Артериядан қан кету ірі артерияның зақымдануы кезінде пайда болады. Ол жарадан ал қызыл түсті қанның шапшып ағуымен сипатталады. Ірі артериялардың (сан, иық) зақымдануы зардап шегуші өміріне қауіп төндіреді.

Венадан қан кету ірі вена тамырларының зақымдануы кезінде болады. Жарадан қою қызыл түсті қан үздіксіз жайлап ағады. Кейбір веналардың (мысалы, мойын) жаралануы кезінде олардың ішіне ауа кетіп қалса, зардап шегушінің өліміне әкеп соғатын ауа эмболиясы дамиды.

Капиллярдан қан кету ұсақ қан тамырларының жаралануы салдарынан пайда болады, оның ерекшелігі — жараның жоғарғы бетінен қан ағады.

Паренхиматозды органдардың (бауыр, көк бауыр) зақымдануы кезінде байқалады және ол көбіне аралас болып келеді.

Қан ағу (құйылу) орнына байланысты қан кету: сыртқы (қан терінің жарасы мен шырышты қабықшасы арқылы сыртқа ағады) және ішкі (қан тіндерге, орган немесе ішкі қуыстарға құйылады) болып бөлінеді. Кейде олар кеуде немесе іш қуысы жараланған кезде аралас болуы мүмкін[5].

Байқалу уақытына сәйкес қан кету: алғашқы (жараланғаннан кейін бірден қан кету) және екіншілей (зақымданғаннан соң бірнеше уақыттан кейін) болып бөлінеді.

Капиллярлар мен кішкене тамырлардан кеткен қан таяу арада зақымданған тамыр маңында, егер қанның ұю дәрежесі төмен болмаса (сәуле ауруы—гемофилия), қанның қоюлануы нәтижесінде өзі тоқтауы мүмкін (қанқатпа— қанның ұюы нәтижесінде). Қан көп кеткен жағдайда қолма-қол әрекет жасалады.

Күйік — жоғары температура, химиялық заттар немесе иондаушы радиациялық әсер етуі нәтижесінде тіндердің зақымдануы.

Термиялық күйік— жоғары температура (жалыш, қызған заттар, ыстық сұйықтық, әртегіш жанармай қоспары, бу, фосфор), сондай-ақ ядролық жарылыстың жарықтық (жылулық) сәулелену (жарықтық күйіктер) әсерінен туындайды. Ең ауыр күйіктер қатарына напорм және жанған кезде 1100—1200°C температура беретін (әртегіш қоспа) күйік жатады.

Химиялық күйіктер бір қатар химиялық заттардың (қатты қышқыл, сілті, фосфор), ал сәулелік күйіктер— иондаушы радиацияның әсер етуі кезінде пайда болады.

Жұмсақ тіндердің зақымдану тереңдігіне сәйкес күйіктердің төмендегідей дәрежесін анықтайды: 1-дәрежелі күйік кезінде терінің қызаруы, ісуі және ауыруы байқалып, ол 2-3 күннен кейін жазылады. 2-дәрежелі күйік кезінде қызарған теріде іші мөлдір немесе лай түсті сұйықтыққа толған әр түрлі көлемдегі күлдіректер пайда болады, 5-6 күннен кейін немесе одан да кейінірек жазылады. 3-дәрежелі күйік кезінде терінің өлі еттенуі дамиды, тіндер ақуызының ұюы нәтижесінде қабыршық (қабық) пайда болады; 4-дәрежелі күйік кезінде — тереңде жатқан тіндер терісі өліп, қаракөмірленіп, гангренаға (аяқ-қолды) айналады. Күйік дәрежесі зақымданғаннан кейінгі бірнеше сағатта немесе бір күннен соң дәл анықталады.

Ауыр күйіктің және онымен қабаттаса жүретін жалпы құбылыстардың жиынтығы күйік ауруы деп аталады. Ол төмендегідей кезеңдерге бөлінеді: шок, токсемия, сепсис және айығу кезеңі.

Шок — көптеген жүйке рецепторының тітіркену нәтижесі, ол дененің беткі қабатының едәуір бөлігі күйген кезде (10-20% астам) байқалады және әдетте, 24-28 сағатқа созылады. Шоктың ауырлығы күйік ауданына байланысты, бұл көбіне өлімге әкеп соғады.

Уыттың қанға шабуы (уыттану) — күйген беткі бөліктің қанға тіндік бөліну өнімдерінің (уыттың) сіңуінің және зат алмасудың күрт бұзылуының нәтижесі дене температурасының көтерілуі, жалпы жағдайының нашарлауы, тамыр соғысы мен тыныс алудың жиілеуі, жүйке жүйесі мен ішкі мүшелердің зақымдануы) 4-12 күнге созылады.

Сепсис — ауқымды және терең күйіктер кезінде күйген қабаттардың ірің туғызғыш микробтар мен залалдануы және оның қанға енуі нәтижесінде дамиды (дене температурасының көтерілуі, қалтырау, жалпы жағдайдың күрт төмендеуі, жүрек қызметінің нашарлауы, қандағы өзгерістер — лейкоцитоз, анемия).

Күйген адамның ауыру жағдайы біртіндеп баяулап, сауығу кезеңі басталады, күйік беті жазыла бастайды[6].

Күйік бетінің ірің текті микробтармен залалдануы мүмкін. Балалар күйігінің өте қатерлі және қауіпті екенін атап өткен жөн.

Егер мүмкін болса, күйік бетін инфекция түсуден сақтау үшін сульфамеламид, синтомицин, фурацилин эмульсиясы немесе Вишневский жақпамайы сіңдірілген 3-4 қабаттық дәкеден, қысу қағаздарынан, мақтаның жұқа қабатынан немесе лигнин және бинттен таңғыш салады. Басқа бір тәсіл — хлорамин немесе марганецті — қышқыл калий, фурацилин, риванол ерітіндісі ляпистің әлсіз ерітінділері сіңдірілген ылғал таңғыш қойылады.

Алғашқы медициналық көмек жергілікті және жалпы іс-шараларынан тұрады. Адамға оттың әсер етуі кезінде, ең алдымен, бықсып жатқан киім қалдықтарын сөндіру қажет. Денеге жабысып қалған іш киімдерді қайшымен қиыш алып тастайды. Киім жанған жағдайда зардап шегушінің үстіне қолда бар нәрсені жауып немесе су құйып, қар лақтырып, жалынды өшіру қажет. Көмек керсеткенде — ауыру сезімін күшейтпей, ақырын әрекет ету керек.

Әдебиет

1. Козьрин И.П., Слободкин В.И. Неотложная помощь при пищевых отравлениях // Скорая и неотложная медицинская помощь. Под ред. Зозули И.С. и Чекмана И.С. —К.: Здоров'я, 2002. —С. 699—720.

2. Мельникова И.П. Оказание первой помощи при химических отравлениях. 2009 ж.

3. Гринин А. С, Новиков В. Н. Безопасность жизнедеятельности. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002.- 228с.

4. Защита населения и территории в ЧС: Уч.пособие/ В.П.Журавлев и др. Изд-во АСВ/1999.-586 с.

5. Нормы радиационной безопасности (НРБ-96). Гигиеническое нормативы.- Алматы, 1997.-85с.

6. М.Мырзабеков. Жазатайым жарақат алсаңыз. –Алматы: Қазақстан, 1987. – 154б.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТІ АҚПАРАТТАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҒЫН АРТТЫРУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ж.И. Сардарова

*М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті,
Орал қаласы*

Бүгінгі ақпараттық ғасырда бастауыш сыныптан бастап ақпараттық коммуникациялық технологияларды қолдану қажеттілігі *әлеуметтік қажеттілікпен* (қоғам қажеттілігі, жанұя қажеттілігі, жеке тұлға қажеттілігі) және *педагогикалық қажеттілікпен* (оқушының даму қажеттілігі, дидактикалық қажеттілік) сипатталады [1].

Әлеуметтік қажеттілік. Компьютерді меңгеру баланың жеке тұлғасының қалыптасуына пайдалы әсер етеді және оған жоғары әлеуметтік статус береді.

Компьютер орнатылған бала бақшаларда, бастауыш мектептерде қарым-қатынастың жаңа бағыты пайда болады. Енді олар белсенді түрде компьютерлік ойындарды, қиын тапсырмаларды орындауда жеткен өз жетістіктері мен жіберген қателіктерін талдай алады. Мектеп жасына дейінгі балалар мен бастауыш мектеп оқушылары жаңа терминологияны аса ғанибетпен меңгереді, соның негізінде мәнді түрде балалардың сөздік қоры байиды. Бұның бәрі балалардың тілінің дамуына көмектесіп, сапалы деңгейде әрекеттерінің еріктігін және саналығын арттырады. Ең бастысы баланың өзін-өзі бағалауы артады. Үйде, сырттағы қарым-қатынаста ол жолдастарына компьютерде жұмыс істеудің «бүге шегесін» ерекше абыроймен әңгімелейді, компьютер бұнда өзін таныту, өз беделін арттырудың тиімді тәсілі қызметін атқарады. «Компьютермен жұмыс істеудегі жетістік балаларға мәнді түрде өз рейтингісін көтеріп, тіпті одан да асып, лидерлікке шығуға көмектеседі. Бұның бәрі тұтас алғанда, эмоционалды комфорттың, толық бағалы өмірді сезімінің пайда болуына көмектеседі, ол баланың жеке тұлғасының дұрыс дамуына төтенше маңызды болып табылады».

Дидактикалық қажеттілік. Ақпараттандыру адам өмірінің барлық салаларына және әрекетіне кеңінен енуде, соның ішінде білім саласында өз орнын табуда. Компьютерлер өте жиі пән мұғалімдерінің сабақтарында қолданылуда, бүгінгі күні үлкен ауқымдағы түрлі пәндер бойынша компьютерлік оқыту программалары сабақты мүлдем басқаша түрде көрстеуге мүмкіндік беруде, сабақтың үйретуші, қызықтырушы, дамытушы мәнін ерекше ті арттырады.

Оқушының даму қажеттілігі. Баланың өз әрекетінде компьютерді пайдалануы оның психикалық дамуының түрлі жақтарына мәнді әсер етеді. Компьютерлік ойындармен тығыз байланысты жаңа әрекеттер қатары пайда болады (компьютерлік құрастыру, шығармашылық эксперименттеу, ойын елестету және т.б.). Толық мазмұнда келесі үрдістер де көрініс таба бастайды: ойлау, елестету, есте сақтау, зейін және жеке тұлғаның қалыптасуының болжауы деңгейінде жаңа даму көкжиектері пайда болып, қызмет етеді. «Даму көкжиектері бұл тек таяу арадағы даму аймағы емес (Л.С.Выготский), ол жеке тұлғаның өзіндік даму болжамы, танымдылық ынтасы мазмұнындағы мәлімет. Бұл әлі де көптеген ғалымдармен зерттелетін өте нәзік психологиялық үрдіс және ол компьютерлендірудің негізгі, оң психологиялық салдарын сипаттайды – жеке тұлғаның үнемі биографиялық көз жетерлік көкжиегінің кеңеюіне мүмкіндік береді».

Осы айтылғандар негізінде қазіргі таңда бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылықтарын қалыптастыру қажеттігін және оның мақсатқа сәйкестілігін келесі себептермен түсіндіре аламыз:

1. Бүгінгі іргелі жаңалықтар мен ақпараттық технологияға толы ақпараттық қоғамда маңызды әлеуметтік мақсат – бұл жаңа ойлау стилін қалыптастыру болып отыр. Интеллектінің аса үдетпелі дамуы бастауыш мектеп жасында жүреді және зейін ерікті болып, ойлау көрнекі бейнеліктен сөздік логикалыққа ауысуы жүреді, қабылдау талдамалы және дифференциалды сипатқа ие болады. Соған сәйкес бастауыш сынып оқушылары жоғары сынып оқушыларына қарағанда қазіргі ақпараттық технологияларды тез және жеңіл меңгереді, өйткені олардың ойлауының стереотипі қалыптаспаған.

2. Оқушыны қазіргі оқу ақпаратының қуатты ағымында бағдарлануға үйрету, оның негізгісін айыра білу және ақпараттың бағыттылығын түсіну, қайта өңдеу, олардың заңдылықтарын таба білу және қазіргі ақпараттық технологиялардың көмегімен кез-келген практикалық іс-әрекетте, түрлі жағдаятта сауатты қолдана білу талабы жылдан-жылға күшеюде.

3. Бүгінгі күні бала компьютермен мектепке дейін-ақ танысады, яғни оқу дағдысын меңгермей тұрып-ақ ол компьютерден ақпарат алады. Сол себепті де бастауыш мектепке келген бала компьютермен жұмыс нәтижесінде өзіне пайдалы

нәрсе ала білуі өте маңызды. Соның ішінде керектісін алып, керек емесін алып тастай білу дағдысына ие болуы аса қажет.

4. Білімді жанарту құралы есебінде компьютердің ролі ұдайы өсуде, ал ол өз кезегінде оқушыларды оның сауатты қолданушысы болуға мәжбүр етіп отыр [2,3].

Бастауыш сынып оқушыларының ақпараттық сауаттылықтарын қалыптастыруға негіз болатын пәннің бірі - бұл бастауыштағы Информатиканың бастапқы курсы. Біз өз зерттеуімізде бүгінгі таңда қазіргі ақпараттық технологияларға құрылған оқыту бір-бірімен логикалық байланысқан үш тізбекке құрылуы тиіс деп тұжырымдай аламыз : **әлемнің тұтастық келбетінен - білім тұтастығына - жеке тұлға тұтастығына.**

Бір ғана Информатика пәнінде ақпараттық сауаттылыққа қатысты берілетін білім, білік, дағдыны егжей-тегжейлі соңғы шегіне дейін меңгерту мүмкін еместігі ғылыми-зерттеу жұмыстары негізінде, күнделікті практикада дәлелденіп отыр. Сол себептен де бастауыштағы Информатика пәнінің мазмұны кіріктірілген мазмұнға ие және ол келесі қызметтерін атқара алады:

Әдіснамалық қызметі қоршаған ортаның алуан түрлілігін үйретуде тұтастық бірлігін қамтамасыз етеді. Әдіснамалық қызметтің кіріктірілген амалы жалпыланған білімдерді, әлемнің жаратылыстану-ғылыми картинасын және тұтас ғылыми дүниетанымды қалыптастыру тиімділігімен анықталады.

Білім қызметі оқушыларда қоршаған әлемдегі объектілер, заңдары мен заңдылықтары, жалпы ғылыми ұғымдары, тану әдістері, дүниетанымдық сипаттағы іргелі теориялар мен идеялар туралы білімдердің жалпы жүйесі туралы білімдер жүйесін қалыптастырумен тұжырымдалады.

Тәрбиелік қызметі білімнің тұтастық жүйесін және ғылыми дүниетанымын қалыптастырумен сипатталады, сонымен бірге оқушылардың білімдері мен біліктерін дамытуға бағытталған оқу еңбегін оңтайландырудан да көрінеді.

Дамыту қызметі оқушының жек тұлғасының жан-жақты және тұтас дамуы, қызығушылықтарының, ынталарының, тану қажеттіліктерінің дамуы үшін қажетті [4,5].

Бастауыш мектепті ақпараттандыру мәселесі, соның ішінде болашақта бастауыш білімге ақпараттық технологияларды ендіруге біліктілігі жеткілікті мұғалім дайындау мәселесі бүгінгі күн талабы тұрғысынан жеткілікті деңгейде зерттелмей отыр. Сондықтан да, біздіңше, оқытудың қазіргі ақпараттық технологияларын қолданудың әдіснамасын, қағидаларын және әдістемесін меңгерту - кез-келген педагог-маман дайындайтын мамандықтың жалпыға міндетті білім стандартының басты талаптардың бірі болуы тиіс.

Университеттерге тән және педагогтерді дайындаудағы мәнді кемшілік – бұл кәсіби-педагогикалық дайындық көлемін қысқарту, Бұған қоса бұл тек стандартты психологиялық-педагогикалық циклдағы көлемді қысқарту ғана емес, сонымен бірге басқа оқу пәндерінің шыны (реалды) кәсіби іс-әрекетке бағыттылығының жоқтығы. Педагог тұлғасының басты сапалық қасиеті болып педагогикалық іс-әрекетте қалыптастырылатын кәсіби-педагогикалық бағыттылығы есептеледі [6].

Адам тұлғасы жеткілікті толық деңгейде жеке тұлға қасиеттерімен ішнара қиылысатын көп мінездемелік сипаттамалармен сипаттала алу мүмкіндігі бер екендігі белгілі. Белгілі кәсіби іс-әрекет түріне қатысты алына отырып, қасиеттер болжалды нәтижеге әсер ету дәрежесіне қарай, яғни кәсіби мәнділігіне байланысты бөлінеді. Сондықтан да біз өз зерттеуімізде бастауыш мектепті ақпараттандыру жағдайындағы маман-педагог моделінің базалық қасиеттері ретінде психологиялық-педагогикалық негіздері ұстанымы жағынан үш блокке қатысты қарастырамыз.

Бірінші блок – *бастауыш мектепті ақпараттандыру жағдайында педагогикалық іс-әрекетке деген танымдылық бейімділігі.*

Екінші блок – *бастауыш мектептің оқу-тәрбие үрдісінде қазіргі ақпараттық технологияларды қолдануға деген маманның кәсіби дайындығы.*

Үшінші блок – қазіргі ақпараттық технологияларды қолдана отырып, педагог маманның педагогикалық қарым- қатынасқа ену.

Бірінші блок (танымдылық бейімділік) кәсіби педагогикалық іс-әрекетті жобалау және моделдеудің қазіргі амалдары туралы білімдерді қамтиды. Олар: кәсіби-педагогикалық іс-әрекетте қолданылатын (қазіргі ақпараттық технология) ҚАТ туралы, математикалық модель жасақтауға және психологиялық-педагогикалық эксперимент қорытындысын өңдеуге қажетті математикалық инструментарийлер, білімді бақылаудың адаптивті әдістері; ақыл-ой қабілеттері (интеллект, логика, есте сақтау, тәжірибе, назар аудару білу қабілеті және т.б.) педагогикалық қабілеттер, техникалық қабілеттер, өзіндік қасиеттер, ынта. Яғни біз адамның интеллектуалдық дамуы, жағымды эмоционалды көңіл-күй мен педагогикалық және техникалық қабілеттердің қалыпты деңгейі нормаларының тұрақты бірлігін болжаймыз.

Екінші блок (кәсіби дайындық) маман педагогтің ақпараттық сауаттылығы мен ақпараттық мәдениетін, оның әлеуметтік мәнді бағыттылығын, іс-әрекеттің жаңа түрлеріне қажеттігін, өзін-өзі жетілдіру қажеттілігін құрайды.

Психологтер дайындықты психикалық күй (уақытша дайындық жағдайы) және тұлғаның тұрақты сипаттамасы ретінде ерекшелейді. Педагогтің ақпарат құралдарын өзінің кәсіби іс-әрекетінде қолдануға деген өзіндік дайындық деңгейінің негізгі көрсеткіші болып оның ақпараттық сауаттылығы мен ақпараттық мәдениеттілігі, яғни ақпараттандыру мәселесінде кәсіби компетенттілік деңгейі болып табылады. Компьютерлік ойлау мен ақпараттық мәдениетті қалыптастыру логикасы кәсіби-шығармашылықтың қалыптасуының негізі болып саналады. Тек ақпарат құралдарын қолдана отырып, кәсіби есептерді шешудің нақты тәсілдерін табуға бағытталған саналы жұмыста педагог шығармашылығының құнды психологиялық мүмкіндіктері, іс-әрекеттің жаңа тәсілдері мен әдістерін жасақтау мүмкіндіктері қалыптастырылады.

Үшінші блок - бұл ұйымдастырушылық қабілеттер, коммуникативті қабілеттер, іс-әрекеттің дербес стилі және қажетті біліктер мен дағдылар. Бүгінгі мұғалімге қойылатын талаптарды талдау бізге болашақ бастауыш сынып мұғалімі келесі білік, дағдылармен қарулану қажеттігін көрсетті.

Біліктер тізімі:

- оқытудың қазіргі бағдарламалық-техникалық құралдарын пайдалана отырып, оқу материалдарын нақты және орынды жеткізу;
- қазіргі ақпараттық технологияларды шығармашылықпен қолдану және бастауыш сынып оқушыларын оған бейімдеу;
- оқу үрдісін ұйымдастыру мен білімді тексеруде ҚАТ қолдану;
- ғылыми және педагогикалық эксперимент жүргізіп, алынған нәтижелерді өңдей және талдай білу;
- керекті жұмыс ақпаратын жүйелі жинақтау, өңдеу және оны практикалық іс-әрекетте пайдалана білу;
- өз іс-әрекетін жоспарлау, программалау, жобасын жасау және оның практикалық түрде жүзеге асуын тексере білу.

Дағдылар тізімі:

- объектілер мен үрдістердің ақпараттық моделін құру;
- педагогикалық диагностика құралдарын жасақтаудың әдістері мен тәсілдерін қолдану;
- қазіргі ақпарат құралдарын қолдана отырып, қызмет бабындағы құжаттарды дайындау, іскерлік хат алысуды жүргізу, электронды құжаттармен жұмыс.

Әдебиет

1. Мылова И.Б. Подготовка специалистов в области информатизации начального образования. \ \ Инфо, № 9. 2004.- С.85.
2. Мылова И.Б. Использование задач в процессе профессиональной информационно-технологической подготовки студентов \ \ Инфо.-2006, № 2.-С.3.
3. Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание: Избранные труды РАН ИНИОН; М., 2001.-С.288.
4. Братченко С.Л. Коммуникативная экология личности и ребенок на пороге XXI века \ \ Психология и педагогика детства \ Тезисы докладов и сообщения III международной конференции « Ребенок в современном мире» Санкт-Петербург, 14-17 мая, 1997.-С. 122.
5. Қосанов Б.М., Ақпаева Ә.Б. Бастауыш мектепте информатиканы оқыту теориясы және технологиясы пәні бағдарламасы.- Алматы, 2004.-12 б.
6. Урсул А.Д. Ноосферная модель науки и образования XXI века. \ \ Социально-политический журнал. - М.-1996. № 4. - С.75-80.

ШЕТ ТІЛ ПӘНІ МҰҒАЛІМІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

М.Д. Сауытбаева

№48 Ә. Қоңыратбаев атындағы орта мектеп

Қызылорда облысы, Шиелі ауданы,

И.Д. Сауытбаева

ОҚМПИ, Шымкент қ.

«Өмір бойы білім алу әр қазақстандықтың
өмірлік кредосына айналуы қажет»

Н.Ә. Назарбаев

Қазақстан Ресепубликасының Білім туралы заңында Білім беру жүйесінің басты міндеті-ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтарды, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қатыстыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау... оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу деп, білім жүйесін одан әрі дамыту міндеттері көзделеді. ХХІ ғасырдың іскер азаматы-бәсекеге қабілетті, ой-өрісі кең, жан-дүниесі бай, жауапкершілік сезімі жоғары, қоғамда өз орны бар, іскер, жеке тұлға деп біліуіміз керек.

Білім игеру процесінің негізгі проблемаларының бірі мұғалім қызметімен тығыз байланысты. Педагог білім тасымалдаушыдан-білім әлеміне жол көрсетуші дәрежесіне көтеріліп, нағыз ұстаздық харекетті атқарушы болды.

Қытайдың ғұламасы Конфуций ұстаздық қызметінің маңызы туралы былай деген екен: «Егер адамдарды жеті жыл бойы жақсы адам оқытса, оларды шайқасқа жіберуге болады».

Тұлғаның комуникативті мәдениеті құзырлы білімнің халықаралық дәрежесінің жоғарылауына мүмкіндік береді. Білім саласында мұғалімдердің құзіреттілігін қалыптастыру туралы жиі пікірлер айтылып жур. «Құзыреттілік» дегеніміз-жеке тұлғаның кәсіби қызметі және қызметтік сипаттаудың нақты жиынтығы. Құзыреттілік ең алдымен мұғалімнің сауаттылығын емес, оның қандай да бір мәселені дұрыс шеше білу қасиетін қояды. Бір сөзбен айтқанда педагогикалық қызметке мұғалімнің қаншалықты дайындығын көреміз.

Кәсіби құзыреттілік - мұғалімнің біліктілігін арттыру, қоғам алдындағы жауапкершілікті сезіну, жоғарғы деңгейге үнемі ұмтылу мен үнемі ізденіс, жаңашылдығы мен жаңалықты қабылдай білуі мен қолдана білу, адами құндылықтарға сай бола отырып, сол құндылықтарды балаға сіңіре білу.

Арнайы құзыреттілік - өзінің кәсіби қызметпен жоғары деңгейде айналысатын және өзінің кәсіби дамуын одан әрі жобалай білетін қаблет. Осыған орай мұғалім үнемі ізденісте болуы керек.

Мұғалім үнемі іздене отырып, жаңаша оқытудың модульдік, оқытудың жаңа тәсілдері, дамыта оқыту, сын тұрғысынан ойлау технологияларының әдіс-тәсілдерін өз ізденісі арқылы оқушы қабілетіне, қабылдау деңгейіне қарай іріктеп қолданғаны жөн. Сонымен қатар, психологиялық-педагогикалық білімін жетілдіріп үйренумен қатар, сол білімін өз ісінде шебер пайдалана білетін болуы керек. Оқушының кез-келген сұрағына жауап беруге даяр болуға тиіс.

Әлеуметтік құзыреттілікте оқушыларды топтық, ұжымдық жұмыстар жасай алуға, соның ішінде жеке тұлғаның дамуына мән беруі керек.

Білім беру құзіреттілігі – білім беру қызметінде кәсіби білімді, білік пен дағдыны, мақсат қоюшылықты игеруге деген қызығушылық және білім беру қызметінде субъектілік пен креативтіліктің дамуына ынталылық педагогикалық және әлеуметтік психологиялық негіздерін қолдана білу қаблеті.

Әрине, мұғалімдікке кездейсоқ адамдар келмеуі керек. Мұғалімдік маман атына лайық болуы керек. Мұғалім оқушыға қай жағынан болсын үлгі. Мысалы, өзін-өзі ұстауы, сөйлеуі, жүріс-тұрысы, киім-киісі. Бұл жағдайда оқушының жеке адам ретінде қалыптасуына жанама әсер етеді. Оқушының ар-намысын сыйламаған, құқығын аяққа таптайтын мұғалімді оқушы да сыйламайды, ұстаз оқушыларына тәлім-тәрбие алмайды. Мұғалімнің өз жұмысына жауапкершілігінің аздығы, мән бермеуі оқушыға тікелей әсер етеді. Талап қоя білмейтін, оқу процесін ұйымдастыра алмаған мұғалім ешқандай нәтижеге қол жеткізе алмақ-емес.

Мұғалім жалпы стандарттық талаптармен бірге, нағыз сыншы алдындағы оқушылардың талабы мен сынына төтеп бере алуы керек. Кәсіптік білім төмен мұғалімді балалардың білімі төмен мұғалімді балалардың өткір сынының өзі-ақ, оның кәсіби шеберлігін үнемі қажетті деңгейде ұстануына әсер етеді.

Жаңа талаптарға бағына отырып, мұғалімнің кәсіби құзыреттілік дамуының негізгі жолдарын анықтауға болады:

- ❖ әдістемелік бірлестіктерде, шығармашылық топтардың жұмысы;
- ❖ зерттеу, эксперименталды жұмыстар;
- ❖ жаңа педагогикалық технологияларды меңгеру;
- ❖ мастер-класстар, форум және фестивальдарға белсенді түрде қатысу;
- ❖ педагогикалық тәжірибесін жинақтау;
- ❖ ИКТ пайдалана білуі.

Жаңа заман талабына сай мұғалім өз сабағын төмендегідей критерийлер арқылы талдау жасайды:

- a) Сабақтың тараудағы, тақырыптағы орны; өтілген тақырыппен байланысы;
- b) Сабақты жоспарлауда оқушылардың қандай мүмкіндіктері ескерілді, жалпы және арнайы біліктілікті ескеріп, диагностика жасай алу;
- c) Сабақ жүйесін жаңашалау. Сұрақ-жауап өткізуге, жаңа материалды енгізуде, пысықтауда, үй жұмысын талдауда уақытты үнемді пайдалану;
- d) Сабақтың маңыздылығы қалай шешілді және ол шешім не үшін қолданылды;
- e) Негізгі материалды енгізуде, әдіс-тәсілдер мен сабақ түрлерінің қолданылуы;

f) Оқушылардың білімін, біліктілігін және оларды қолдана білуін, меңгергенін бақылау жұмыстарының ұйымдастырылуы. Бақылау жұмысының нақты әдіс-тәсілдер арқылы жүзеге асуы;

g) Сабақта техника құралдары және көрнекі құралдары не мақсатта қолданылды?

h) Оқушылардың жоғары деңгейде жұмыс жасауы немен сүйемелденді?

i) Сабақта оқушымен мұғалім арасындағы мәдени қарым-қатынасы: психологиялық атмосфераның қалыптасуы;

j) Уақыт үнемділігінің ұйымдастырылуы. Қандай жолдармен уақытты үнемдеп пайдаланды?

к) Сабақта келеңсіз жағдайларды ойластыруы. Сабақты басқа да әдістемелік нұсқалары қарастырылды ма?

l) Мұғалім қойған мақсатына қол жеткізуі. Мақсатқа жету үшін міндеттерді орындай алдыма? Егер орындалмаса, не үшін орындай алмады және қашан, қай уақытта орындайды сұрақтарына жауап іздеуі қажет.

Құзыретті шет тілі мұғалімінің сабақты сәтті өткізу үшін, сабақтың мазмұнымен әдістемелігіне аса назар аударуы қажет:

Сабақтың мазмұндылығы:

❖ Сабақтың ғылымилығы;

❖ Сабақтың мақсатының маңыздылығы;

❖ Алған білімді өмірде қолдана білуінің маңыздылығы, теорияны тәжірибемен, өмірмен байланыстыру;

❖ Оқушылардың топтық және жеке жұмыстарының мазмұны;

❖ Оқушылардың белсенді танымдылығымен құштарлығын ұйымдастыру;

❖ Өзіндік жұмыстар арқылы жаңа біліммен біліктілікті тәжірибе жүзінде қолдана алуы;

❖ Мұғалім тарапынан сыныптың атқарған жұмысымен оқушылардың жеке жұмыстарын жан-жақты бақылау.

Құзыретті сабақ беруде қолданылатын әдіс-тәсілдерге талап:

a) Сабақта қолданылған әдіс-тәсілдердің, сабақты эмоционалды, оқушылардың қызығушылығын оятуда және білімге құштарлығын тәрбиелеумен сәйкестігі;

b) Сабақтың темпі мен ритмі оптималды болуы қажет, мұғалім және оқушының іс-әрекеті атқарылған болу керек;

c) Мұғалім және оқушы арасында толық түсінушіліктің орнатылуы, яғни педагогикалық такттың сақталуы;

d) Шығармашылықпен айналысуда, жеңіл психологиялық атмосфера жасау;

e) Оқшылардың жұмысын түрлендіріп, әр түрлі әдіс-тәсілдерден қолдану;

f) Сабақ процесі мұғалім арқылы бақыланып отырылады.

Оқушының шет тілі сабағында айқын қызметі, мұғалімнің өзін-өзі көтерумен біліктілігін асыру мотивацияларының негізі деп санаймыз. Мотивация негіздері етіп бірнеше құзырлардан пайдалануға болады:

❖ Мұғалімінің ақпаратты-технологиялық құзыры үлкен рөл атқарады. Бұл құзырдың көріністері: компьютерлік білімі арқылы қажетті ақпаратты іздеп оны тез арада өңдеп, заманауи инновациялық технологиялардан кең пайдалана алуы;

❖ Жеке тұлғалығын жетілдіру құзыры: өздігімен бақылау жасау және даму; әлеуметтік, тұлғалық және қызметтік шарттар (рефлексстер);

❖ Ақпараттық құзыр: компьютерлік білімін нығайту, таңа технологияларды құзырлы пайдалану.

Елбасының Қазақстан халқына Жолдауы шын мәніндегі басты жаңалық пен жақсылықтың нышаны болды. XXI ғасыр деңгейінде білім беру мен кәсіптік даярлау тақырыбы-Жолдаудың басты бөлімдерінің бірі «Қазір бой жарыстыратын емес, ой жарыстыратын заман» деп Елбасымыз айтқандай, дарынды, білімді ұрпақ еліміздің

ертеңі екені даусыз Елбасының Жолдауы көз қаракты, көкірегі ояу, ел болашағын ойлайтын әр ұстазға үлкен жауапкершілік жүктейді.

МАЙНД-МЕНЕДЖМЕНТ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА

Л.А. Семенова
ИнЕУ, г. Павлодар

«Мы живем в век информации». Это утверждение мы слышим отовсюду все чаще и чаще. Как успешно справляться с потоком поступающей информации? Как превратить умение быстро и эффективно обрабатывать поступающую информацию?

Ответы на эти вопросы дают современные технологии майнд-менеджмента, которые начали набирать популярность в современном мире в 70-е годы XX века.

Все началось с публикации книги Тони Бьюзена «Работай головой» (1974). Тогда-то технология интеллект-карт и стала быстро набирать популярность, доказывая свою применимость на практике для решения самых разнообразных интеллектуальных задач.

Интеллект-карты стали успешно применяться во многих областях интеллектуальной работы. Нами данная технология была применена на уроках геометрии в средней общеобразовательной школе.

Интеллект-карта – это техника представления любого процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме [1].

Эффективность интеллект-карт объясняется тем, что мыслительные процессы проходят похожим образом. **Создание интеллект-карт** помогает к решению любой проблемы подойти более осмысленно, разложив ее по полочкам. Можно представить интеллект-карты как фотографию сложных взаимоотношений наших мыслей, которые дают нашему мозгу возможность упорядочить и детализировать объекты и явления. При использовании ментальных карт мы как бы пытаемся нарисовать свое мышление [2].

Особенностью предметов педагогического цикла является большой объем теоретического материала. Изучение тем ведется порционно, поэтому теряется система восприятия изучаемого материала.

Цель создания карты мыслей – навести порядок в голове, получить целостную картину и отыскать новые ассоциации [3].

При построении интеллект- карт выполняются следующие правила:

1. Построение начинается с центра. В центре находится самая главная мысль, цель построения интеллект-карты.

2. Чтение интеллект-карты ведется по часовой стрелке, начиная с правого верхнего угла. Информация считывается по кругу, начиная с центра карты и продолжая с правого верхнего угла и далее по часовой стрелке. Это правило принято для чтения всех интеллект-карт. Если задается другая последовательность, то необходимо обозначить очередность чтения порядковыми цифрами.

3. При создании интеллект-карты желательно использовать разные цвета, т.к. цвет мы воспринимаем мгновенно, а на восприятие текста нужно время [4].

При выборе цветов нужно учитывать особенности их восприятия (табл. 1).

Таблица 1. Особенности восприятия различных цветов

Цвет	Значение	Скорость восприятия
Красный цвет	Наиболее быстро воспринимающийся цвет. Максимально фокусирует внимание. Сообщает об опасности, проблемах, которые могут возникнуть, если не обратить на него внимание	Высокая
Синий цвет	Строгий, деловой цвет. Настраивает на эффективную продолжительную работу. Отлично воспринимается большинством людей	Средняя
Зеленый цвет	Цвет свободы. Расслабляющий, умиротворяющий цвет. Позитивно воспринимается большинством людей. Но его значение сильно зависит от оттенков («энергичный изумруд» глаз или «тоска зеленая» в больницах советского типа)	Низкая
Желтый цвет	Цвет энергии, цвет лидерства. Очень раздражающий цвет, на который невозможно не обратить внимание.	Высокая
Коричневый цвет	Цвет земли, самый теплый цвет. Цвет надежности, силы, стабильности, уверенности	Низкая
Оранжевый цвет	Очень яркий, провокационный цвет. Цвет энтузиазма, новшества, возбуждения, энергии, динамики. Отлично привлекает внимание	Высокая
Голубой цвет	Цвет нежности, цвет романтики. Отличный фоновый цвет. В английском языке нет отдельного слова для этого цвета (blue понимается как и синий, и голубой).	Низкая
Черный цвет	Строгий, ограничивающий цвет. Идеален для написания текста, создания границ	Средняя

Нами была выдвинута гипотеза: использование интеллект-карты при обобщении теоретического материала по предметам педагогических специальностей позволит эффективно систематизировать знания студентов, что повысит качество их знаний по данному предмету.

С целью проверки гипотезы нами был проведен эксперимент.

На первом этапе эксперимента была проведена первичная диагностика в форме зачета.

На втором этапе эксперимента в контрольной группе-обобщение учебного материала проводилось без использования интеллект-карт, в экспериментальной группе, соответственно, использовалась технология интеллект-карт.

На заключительном этапе эксперимента была проведена итоговая диагностика. Был проведен зачет по изученному материалу.

При подсчете было учтено только качество знаний, т.е. учитывались ответы на «4» и «5».

Результаты выглядят следующим образом (табл. 2):

Таблица 2- Результаты первичной и итоговых диагностик в ходе эксперимента

Группы	Первичная диагностика	Итоговая диагностика	Динамика
Контрольная группа	54%	56%	2%
Экспериментальная	52,3%	61%	8,7%

Анализ полученных данных подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Нами был сделан вывод о том, что использование связующих ветвей помогает мозгу обучаемого максимально структурировать информацию и создавать целостный образ, что усиливает эффект запоминания изученного материала.

Литература

1. Бьюзен Т. и Б., Супермышление. Минск: Попурри, 2003. — С. 11.
2. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. — С. 211.
3. Бьюзен Т. и Б. Супермышление. Минск: Попурри, 2003. — С. 31.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2007. — С. 211.

ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Ж.Ж. Сергазина, А.Е. Кашкаева, К.Т. Сарсенбаева
ПГПИ, Павлодар

В связи с происходящими в настоящее время глобализационными процессами в мировой педагогической теории и практике широкое развитие получила актуальная проблема поликультурного воспитания личности. Поликультурное воспитание рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде. Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с активизацией международного сотрудничества, расширением информационного пространства, а также с возрастающим количеством межнациональных конфликтов. Поликультурное воспитание ориентирует на культурный плюрализм, признание равноправия всех этнических и социальных групп, на недопущение дискриминации людей по национальному признаку, обеспечивает интеграцию представителей различных народов в мировое социально-культурное пространство с обязательным сохранением национального своеобразия. Ведущие страны мира относятся к поликультурным и полиэтническим сообществам. Необходимость обеспечить в этих странах толерантное сосуществование больших и малых этносов порождает потребность в поликультурном воспитании как инструменте и принципе образовательной политики.

Поликультурное воспитание - явление относительно новое для России. В настоящее время активно разрабатываются научно-теоретические основы поликультурного воспитания в России (Г.Д. Дмитриев, Л.Н. Джурицкий, В.В. Макаев, З.Л. Малькова, Д.Б. Сажин, Л.Л. Суирунова). Значительная часть исследований посвящена проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами (Е.С. Бабунова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Барахсанова., М.И. Богомоллова, В.Д. Ботнар, Э.Ф. Вертякова, Э.К. Сулова, Т.В. Черник, Т.И. Чиркова) и обучению детей второму языку (И.В. Вронская, Е.О. Бахталина).

Стратегия Казахстана в аспекте Государственной программы развития образования в Республике Казахстан, его модернизация, бесспорно, предполагают следование ряду общих принципов, одним из которых является признание главенствующей роли образования в развитии общества, что многократно повышает его ответственность за качество результата. Президент страны Н.А. Назарбаев поставил высокую планку перед отечественным образованием. Оно должно стать конкурентноспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжать обучение в зарубежных вузах. Поэтому важнейшей стратегической задачей образования является, с одной стороны, сохранение лучших казахстанских образовательных традиций, с другой стороны, обеспечение выпускников школ международными квалификационными качествами, развитие их лингвистического сознания, в основе которого - овладение государственным, родным, и иностранными языками. В этой связи понимание роли языков в современном мире с особой остротой ставит перед педагогами вопрос о результативности обучения языкам и повышении уровня языковой подготовки детей. Полиязычие - основа формирования поликультурной личности. Стремительное вхождение Казахстана в мировое сообщество: инновационно-индустриальная экономика, информатизация общества, гармонизация образовательного пространства и внедрение международных стандартов коренным образом изменяют сознание и поведение человека. Социально-историческая перестройка общества и общественная форма сознания и ориентация на ценности общей человеческой культуры актуализировали проект Президента «Триединство языков, как социально - историческую необходимость, как конкурентоспособность нации, как культурный императив времени, и утвердили приоритет трех языков в Республике Казахстан»: казахский — русский — английский. Наряду с казахским языком, имеющим статус государственного, и русским — языком межнационального общения важным средством общения выступает иностранный язык. Позиция нашего Президента в разрешении проблемы полиязычия наиболее близка и понятна. В Казахстане уже сформировались основные тенденции, определяющие развитие методики полиязычия. Новое время и новые условия требуют коренной перестройки, переоценки ценности и идеалов, пересмотра целей и задач методов и приемов обучения. Изучение языков как фактор поликультурного воспитания раскрывалась в научных работах К.Т. Алипова, Н.А. Асиповой, А.А. Татлыевой и других. Формирование гуманных отношений в многонациональном коллективе исследовано в трудах М.Э. Жаббарова, М.С. Исмагова, М.А. Лиепинь и др. Этническая культура как фактор поликультурного образования рассматривалась А.Л. Бугаевой, И.В. Огарковой, З.Т. Урумовым и др.

Теоретические основы современной концепции поликультурного воспитания были заложены педагогами и мыслителями прошлого. Так, великий чешский педагог Я.А. Коменский в своем труде «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» обосновывал необходимость проведения реформ в сферах образования и культуры, направленных на создание общества, в котором преобладало бы гуманистическое отношение к личности, а также осуществлялась защита достоинств и прав каждого человека независимо от его национальной принадлежности. Он призывал к мировому сплочению различных народов, предложил универсальные образовательные программы для всего человечества, где наряду с решением ряда теоретических и практических задач воспитания и обучения говорил о необходимости формирования у каждого человека умения жить в мире с другими людьми, выполнять взаимные обязанности, уважать представителей других народов. Его идея пан софизма, т.е. обобщения всех имеющихся знаний, добытых цивилизацией, и их распространение через организацию школьного обучения для всех людей независимо от религиозной и расовой принадлежности, являлась центральной идеей его педагогической концепции.

В раскрытии сущности поликультурного образования особую роль играют философско-гуманистические и педагогические идеи К. Д. Ушинского. Он заложил идейно-теоретические основы национального воспитания, которые в настоящее время являются составной частью теории поликультурного образования.

В отечественной педагогике XX века проблема поликультурного воспитания решалась через задачу воспитания интернационализма. Интернациональное и поликультурное воспитание имеют много общего. Прежде всего, это наличие общей задачи – формирования уважения к иным культурам, межнациональной солидарности и готовности к сотрудничеству. Интернациональное и поликультурное воспитание противостоят национализму и расизму. Вместе с тем, интернациональное воспитание преследует политико-идеологические задачи. Так, пролетарский социалистический интернационализм, который получил широкое распространение в педагогических теориях XX века в СССР, предполагал приоритет классовых ценностей и не признавал иные социальные ценности, что способствовало ассимиляции малых этнических культур. Поликультурное воспитание направлено на этнокультурные и общечеловеческие ценности личности, обеспечивая ее эффективную социализацию в многокультурной среде с сохранением национальной самобытности. Поликультурное воспитание развивает такие качества, как патриотизм, толерантность, интерес к культуре своего и других народов мира, культуру межнационального общения и др. К концу XX века получили широкое распространение вариативные модели, новые концепции и образовательные программы, направленные на осмысление социально-психологической и социально-культурной ситуации в мире. Концептуальным основанием этих образовательных моделей является поликультурность, поливариативность, многоуровневость, а также приоритетность как этнокультурных, так и общенациональных ценностей.

Для определения сущности понятия «поликультурное воспитание» необходимо установить словарное значение слова «поликультурность». Префикс «поли» указывает на множество и всесторонний охват или разнообразный состав чего-либо. Под «культурой» понимают исторически сложившийся определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. В большой современной педагогической энциклопедии понятие «поликультуризм» включает принцип культурного плюрализма, основанный на признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола и возраста. Поликультуризм в образовании позволяет обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, а также обеспечить более быструю приспособляемость человека к условиям существования в социуме.

А.Н. Джуринский отмечает тесную взаимосвязь нравственного, гражданского и поликультурного воспитания. Поликультурный подход обеспечивает включение в процесс нравственного воспитания культурных традиций и универсальных моральных законов, что подразумевает единство и многообразие в сфере нравственности и культуры. Эффективность гражданского воспитания в условиях многонационального социума будет выше при осуществлении поликультурного воспитания, которое является одним из условий выхода из кризиса межэтнических отношений и направлено на формирование поликультурного гражданского общества. Поликультурное воспитание дает возможность формировать гражданственность молодежи на основе уважения и учета культурного многообразия. Поликультурное воспитание тесно взаимосвязано с процессом социализации и гуманизации. Уровень развития гуманистического мировоззрения, лояльности и терпимости к другим. Гуманистические идеи универсальны, так как они выходят за рамки национальных,

расовых, религиозных, социокультурных, половых, экономических и других различий людей и способствуют формированию нового взгляда на мир – синергетическому видению мира. Общество с высоким синергизмом – это общество, члены которого прислушиваются не только к голосу разума и рассудка, но и к голосу сердца, чувству любви ближнего.

Во многих странах мира уже ведется работа в этом направлении. Достижения зарубежной и отечественной педагогики показали важность профессионального, грамотного подхода к осуществлению поликультурного воспитания детей дошкольного возраста. Поликультурное воспитание дошкольников как целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс выполняет следующие функции:

- *культурологическую* – формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- *образовательно-развивающую* – осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- *гуманистическую* – воспитание позитивного отношения к культурам других народов;
- *коммуникативно-интеграционную* – развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

Содержание образования в дошкольных учреждениях, имеющее культурно-практическую направленность, должно быть нацелено на воспитание и развитие основ национального самосознания ребенка, на воссоздание его исторической, духовной и деятельностно-практической преемственности поколений. С учетом вышесказанного в педагогическом процессе поликультурно-образовательного пространства О.В. Гукаленко определила наиболее значимые компетенции субъектов педагогического процесса:

- *общекультурные и социальные компетенции*: предполагают знание основ и закономерностей развития культур, поликультурного воспитания, умение организовывать различные виды деятельности в поликультурном образовательном пространстве;
- *компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе*: способность к осуществлению межкультурного взаимодействия, овладение эффективными социокультурными методами организации деятельности;
- *компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией*: коммуникативные способности детей при осуществлении межнационального общения, культуре вербального и невербального взаимодействия при общении.

Удивительная открытость чувств и переживаний, разнообразие притязаний и достижений ребенка в игре позволяют многое понять в его личностном становлении и поликультурном развитии. Эта особенность игры была отмечена известными психологами и педагогами (Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселова, С.Л. Рубинштейн, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин др.). Возрастающая поликультурная ориентированность современного дошкольного образования определяет необходимость дальнейшего изучения игры и ее роли в поликультурном воспитании детей дошкольного возраста, в становлении его субъектных свойств, в проявлении детской самостоятельности, активности и творчества. В игре, как свободной и самостоятельной деятельности, создаются реальные возможности развития ребенка как личности, способной к самореализации, развивается способность к самостоятельному выстраиванию ребенком собственного опыта, что является показателем его активной социализации. Таким образом, тщательное изучение игры доказывает, что она включает в себе механизмы поликультурного воспитания личности ребенка.

Технология поликультурного воспитания детей дошкольного возраста посредством игры включает три взаимосвязанных этапа: когнитивный, мотивационно-ценностный, нравственно-деятельностный.

Когнитивный этап предполагает формирование у дошкольников представлений о языке, истории, традициях и ценностях культуры не только своего народа, но и народов других стран.

Мотивационно-ценностный этап основывается на коммуникативно-продуктивном взаимодействии педагогов с детьми, при котором ребенок должен выступать в роли субъекта, стремится к реализации собственных потребностей и интересов.

Нравственно-деятельностный этап предполагает образовательную и духовную деятельность дошкольников с целью формирования основ национального самосознания, уважения к людям других национальностей, их обычаям и традициям.

Таким образом, в настоящее время стоит необходимость создания целостной методики для развития поликультурного воспитания детей.

Литература

1. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
2. Пидкасистый П.И. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА. Глава 1. // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. / Под ред. П.И. Пидкасистого — М.: Педагогическое общество России, 1998.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учебное пособие для вузов/ И. П. Подласый. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2004.
4. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: учебное пособие для вузов / Джурицкий А.Н. - М.: Сфера, 2007.
5. Культура и образование XXI века [Текст]: сборник докладов Международной науч.- практической конференции - Алматы: РИК, 2000.
6. Теоретико-методологические основы модернизации системы образования Республики Казахстан в контексте реализации принципов поликультурности: международной научно-практической конференции, посв. 75-летию Семипалатинского финансово-экономического колледжа им. Рымбека Байсеитова. Семипалатинск - 2006.
7. Синягина Н. – Поликультурное образование и его педагогические риски / Н. Синягина// Воспитательная работа в школе. - 2012. №9.
8. Каражанова К.А. – Этносоциальное воспитание в условиях поликультурного общества /Малоконтактная школа - 2011. №12.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.В. Талдыкина, К.В. Батян, К.В. Проскуракова

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау

В настоящее время при осуществлении образовательного процесса в вузах страны большое значение придается качественной подготовке специалистов, совершенствованию системы образования. Это необходимо для обеспечения студентов конкурентоспособными знаниями. Значительная роль отводится улучшению педагогического образования, так как от уровня подготовленности будущих педагогов напрямую зависит уровень образовательной системы республики.

Большую ценность для осуществления данного процесса несет в себе компетентный подход, который предполагает формирование и развитие ключевых и предметных компетентностей обучающегося. Подготовленный специалист должен уметь применять полученные знания, умения и навыки на практике, быть готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, иметь соответствующий уровень квалификации для повышения конкурентоспособности на рынке труда.

Особенностью обучения будущих специалистов дошкольного образования является освоение ими ключевых компетенций бакалавра данной специальности [1]. Основой которых служит достаточно полный объем информации, касающийся общей образованности студентов, их профессиональных умений, организационно-управленческих навыков, способности к социальной и географической мобильности и др. Но мы хотели бы уделить особое внимание знаниям о нравственном воспитании. Как известно, оно играет большую роль в воспитании дошкольников. Основываясь на национальных и общечеловеческих ценностях, нравственное воспитание является одной из фундаментальных педагогических задач современной системы образования [2-3]. Это обуславливает необходимость соответствующего уровня подготовки будущих специалистов дошкольного образования.

Тщательный анализ вышеупомянутых компетенций, которые можно отнести к специфике нравственного воспитания, показал, что бакалавр дошкольного образования должен: знать закономерности развития и социального формирования личности дошкольника; быть знакомым с содержанием индикаторов компетентного развития детей от года до 6 лет; иметь навыки в осуществлении нравственного, эстетического воспитания детей дошкольного возраста; организовывать межличностное, групповое взаимодействие детей; владеть инновационными формами и методами вовлечения родителей в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации. А также соответствовать требованиям социально-этической компетенции, которые заключаются в сформированности у будущего воспитателя морально-мировоззренческой педагогической позиции, культурно-исторических знаний, гуманистической направленности мышления, поведения и деятельности, проявлении социальной активности и ответственности за результаты своего труда, повышение уровня культуры толерантности и гражданской позиции в современной социокультурной ситуации в Республике Казахстан.

Реализация данных компетенций осуществляется в процессе обучения в вузе с помощью следующих дисциплин: педагогика, история дошкольной педагогики, дошкольная педагогика, основы самопознания/основы самовоспитания, методика воспитательной работы с дошкольниками/технология воспитания дошкольников, этнопедагогика, профессиональная этика/этика воспитателя, методика домашнего воспитания/этика и психология семейных отношений [1]. Некоторые элементы нравственного воспитания встречаются и в других дисциплинах, но этот процент является совсем низким. Так, в процессе подготовки бакалавров к нравственному воспитанию дошкольников необходимо обеспечивать их наиболее полным объемом информации о специфике нравственного воспитания в дошкольных образовательных учреждениях, об особенностях привития нравственности детям от года до 6 лет, знакомить с элементами практических упражнений, направленных на формирование нравственного сознания дошкольников, проводить тренинговые занятия для повышения нравственности самих студентов и др.

С целью выявления знаний по данным вопросам в содержании образования бакалавров нами был проведен анализ типовых, рабочих учебных программ (результаты данного анализа отражены в таблице 1), таким образом, мы определили элементы теории и практики нравственного воспитания в содержании каждой из дисциплин.

Таблица 1. Соотношение содержания нравственного воспитания в программах дисциплин.

Тип дисциплины	Наименование дисциплины	Кре-диты	Элементы теории и практики нравственного воспитания в содержании дисциплин	Академи-ческие часы
Базовая	Педагогика	2	Общие основы нравственного воспитания	2
Базовая	История дошкольной педагогики	3	Основы нравственного воспитания в системе историко-педагогических знаний.	4
Базовая	Дошкольная педагогика	5	Теория и методика нравственного воспитания дошкольников (задачи, методы, содержание, условия и др.)	4
Базовая (компонент по выбору)	Основы самопознания/ Основы самовоспитания	4	Нравственное воспитание студентов, развитие их общенаучного мировоззрения с четкой ориентированностью на общепринятую в обществе систему ценностей.	20
Базовая (компонент по выбору)	Методика воспитательной работы с дошкольниками/ Технология воспитания дошкольников	4	Методика нравственного воспитания детей, особенности воспитательного процесса на современном этапе, формы и методы работы с детьми.	4
Базовая	Этнопедагогика	1	Основы нравственного воспитания в народной педагогике. Общечеловеческие ценности, идеал совершенного человека в традициях и обычаях разных народов.	7
Общеобразо-вательная (компонент по выбору)	Профессиональ-ная этика/ Этика воспитателя	1	Нравственное воспитание студентов. Основы морально-этического кодекса педагога, сущность педагогической морали. Нормы поведения воспитателя по отношению к воспитанникам, коллегам.	26
Профили-рующая (компонент по выбору)	Методика домашнего воспитания/ Этика и психология семейных отношений	3	Нравственное воспитание в семье. Любовь как моральная основа семьи. Морально-этические основы семейных отношений.	4

Мы соотнесли кредиты, выделяемые для данных дисциплин, с часами, отведенными на все темы по каждой из них отдельно, определив количество академических часов, которые предназначены для тем о нравственном воспитании (см. таблица 1).

Это, в итоге, позволило сделать нам следующие выводы. В дисциплинах (основы самопознания/основы самовоспитания, профессиональная этика/этика воспитателя), направленных на повышение нравственности самих студентов, обучение их профессиональной этике, нормам поведения педагога, формирование нравственного сознания, отведено достаточное количество часов для осуществления морально-этической подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности. Чего нельзя сказать о дисциплинах, подготавливающих студентов к нравственному воспитанию дошкольников. В содержании данных дисциплин для тем, раскрывающих особенности нравственного воспитания, выделяется недостаточное количество академических часов. Это затрудняет овладение студентами теми компетенциями, которые являются ключевыми для бакалавра дошкольного обучения и воспитания. А такое направление воспитания, как нравственное, нуждается в тщательном изучении и серьезной подготовке специалистов. Своевременно сформированное нравственное сознание ребенка служит основой для осуществления всей его дальнейшей деятельности, определяет его отношение к труду, к учению, влияет на правильное построение межличностных отношений с родными, сверстниками и окружающими людьми в целом. Именно нравственные чувства побуждают человека заботиться об окружающей его природе и делают его патриотом своей страны. Как установлено учеными Р.С. Буре, Г.Н. Годиной, А.Д. Шатовой, наиболее сензитивным периодом для нравственного развития является именно дошкольный возраст ребенка [5]. Немаловажную роль в стимулировании этого процесса играет высококвалифицированный компетентный педагог. В связи с этим мы предлагаем ввести в курс обучения бакалавров специальности «Дошкольное обучение и воспитание» элективную дисциплину «Основы нравственного воспитания дошкольников», в которую необходимо включить следующие аспекты:

- особенности нравственного воспитания детей в современных дошкольных учреждениях;
- методика нравственного воспитания дошкольников, приемы формирования нравственного сознания детей от 1 года до 6 лет;
- комплекс практических занятий с дошкольниками для развития у них нравственных чувств и др.

Литература

1. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан, 6.08.011-2009 (Образование высшее, бакалавриат, специальность: 5В010100-Дошкольное обучение и воспитание).
2. Закон Республики Казахстан от 27.07.2007 №319-3 «Об образовании», <http://www.pavlodar.com>
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, <http://www.minplan.kz>
4. Сборник Типовых учебных программ по специальности 050101 «Дошкольное обучение и воспитание», Министерство образования и науки Республики Казахстан, Алматы. 2007.
5. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада /Под ред. А.М. Виноградовой. — 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1989.

ФОРМУЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ 5В060700 – БИОЛОГИЯ

Г.К. Тулиндинова
ПГПИ, г. Павлодар

Разработка образовательной программы по подготовке бакалавра является сложным и ответственным этапом. Образовательная программа является важнейшим стратегическим документом развития каждого вуза. При этом высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы. В процессе разработки бакалаврских программ должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников. Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности будущих педагогов. Он должен способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ. Реализация компетентного подхода в образовательной программе должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся [1, с. 77].

Для того чтобы в любой области знаний (профессий) студент успешно реализовывал свои профессиональные компетентности, ему необходимо научиться прорабатывать индивидуальную образовательную траекторию, сформировать наиболее адекватную, с учетом требований работодателей в данной области, конечную картину образовательного процесса, что, в свою очередь, повлечет за собой изменения в сторону наибольшего осознания профессионального самоопределения студентов [2, с. 171].

Образовательные программы должны быть ориентированы на формирование метапредметных компетенций: компетенции коммуникативной открытости (умение обсуждать, договариваться, аргументировать свою позицию); компетенции выбора (умение выбирать и обосновывать свой выбор, свою позицию в совместной деятельности); компетенции решения проблем (умение формулировать и решать проблемы в учебной и образовательной деятельности); компетенции исследователя (умение выдвигать, проверять, обосновывать гипотезу); компетенции группового взаимодействия (умение распределять роли в группе, организовать работу в группе, презентовать работу группы) [3, С. 169].

Согласно Пискуновой Е.В., существует два доминирующих подхода к моделированию компетенций: модели компетенций сфокусированы либо на способностях выполнять работу (ability-centered models), либо на ее результате (outcome-centered models). Таким образом, выделяются модели компетенций двух видов: 1) функциональная (профессиональная) - перечисляет те функции, которые необходимо выполнять сотрудникам для того, чтобы успешно достигать целей профессиональной деятельности, таким образом, данная модель напоминает должностную инструкцию; 2) личностная - показывает, какими личными качествами должны обладать сотрудники для успешного достижения целей профессиональной деятельности [4].

В проекте «Tuning» выделяется три типа общих компетентностей: инструментальные компетенции: познавательные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности; межличностные компетенции: индивидуальные способности типа социальных навыков

(навыков социального взаимодействия и сотрудничества); системные компетенции: системы способностей и навыков (комбинации понимания, восприимчивости и знания; предварительное приобретение инструментальных и межличностных компетентностей, становление которых происходит на более поздних этапах обучения) [5].

Ниже приводится попытка формулирования компетенций выпускника специальности 5В060700 «Биология» (образовательная траектория «Биохимия растений»), в контексте общих (универсальных) компетенций, принятых в европейском проекте [5].

Инструментальные компетенции выпускника:

- владеть навыками выполнения научно-экономических расчетов, необходимых в повседневной жизни, составления бюджета своего времени;
- уметь способствовать повышению уровня управленческой деятельности;
- владеть основами педагогической деятельности;
- владеть современными информационными технологиями.
- уметь на научной основе организовывать свой труд, владеет методами сбора, хранения и обработки информации, в том числе и компьютерными;
- уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;
- обладать способностью ставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций;
- уметь оценивать технические средства и технологии с учетом экологических последствий их применения;
- уметь обеспечивать выполнение правил техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и охраны труда.
- иметь опыт практического использования методов современной биологии и биохимии для решения исследовательских и производственных задач.
- обладать знанием и опытом применения принципов составления научно-технических отчетов, обзоров, схем и пояснительных записок.
- иметь практические навыки в области организации и управления при проведении научно-исследовательских и производственных биологических и экологических работ.

Межличностные компетенции:

- владеть способами учебной и социальной коммуникации;
- уметь адекватно ориентироваться в социальных ситуациях;
- свободно владеть государственным языком, языком межнационального общения, а также уметь пользоваться одним из иностранных языков.
- уметь ориентироваться в идеалах и ценностях демократического общества, стилях жизни в обществе;

Системные компетенции:

- уметь выявлять существенное на основе складывающихся тенденций в развитии общественно-политических, социально-экономических процессов;
- обладать суммой теоретических знаний и практических навыков в различных областях биологии и биохимии;
- знать основные современные теоретические и методологические подходы по выбранной образовательной траектории;
- понимать, излагать и критически анализировать биологическую информацию и представлять результаты полевых и лабораторных исследований.
- владеть методами получения, обработки, анализа и синтеза полевой и лабораторной биологической информации, способен применять их в практической деятельности.

Литература

1. Микерова Г.Ж. Организационно-методическое обеспечение разработки основной образовательной программы высшего профессионального образования//ИСОМ. - 2011. - №4. - С. 77-82.
2. Корнеева Е.Е. К проблеме адекватности вузовского образования //Высшая школа на современном этапе. - 2000. - Т. 1. - С. 170-171.
3. Назарова О.И. Управленческая поддержка разработки и реализации инновационных образовательных программ в школе: взаимодействие вуза и школы //Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. №358. С. 169-173.
4. Пискунова Е.В. Подготовка педагогов: как оценивать качество// Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза (Сборник статей). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. Материалы портала Tuning Educational structures. [Электронный ресурс] // Доступ: <http://unideusto.org/tuning/>.

СТУДЕНТТЕРДІҢ БІЛІМ АЛУ ІС - ӘРЕКЕТІН ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

Г.К. Тулиндинова, А.Ж. Глеумова

ПМПИ, г. Павлодар

Жастар денсаулығын қорғау және нығайту қандай болмасын мемлекет пен маңызды мәселелерінің бірі болып табылады. Адам денсаулығы онтогенезде қалыптасып, ал соңғысының әр кезеңі ағза мүмкіндігінің түрлі іске асу деңгейлерімен сипатталады. Денсаулықты ағзаның интегралды күйі ретінде қарастыру оны, адам дамуының жеке заңдылықтарына тәуелді, психофизиологиялық, морфофункционалдық, типологиялық және басқа да көрсеткіштерін анықтау дегенді білдіреді.

Орта арнайы оқу орындарындағы замани білім беру жүйелері мен педагогикалық тәжірибе жас адамның кәсіби қалыптасу мәселелерін шешумен қатар, адамтанудың негізгі мәселелерін терең ойластырудың, студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін ескеруді талап етеді. Кәсіби оқу орындарында білім алу кезеңінде психикалық үдерістердің, қасиеттердің, мінез – қылықтың қарқынды дамуы, білім берудің жаңа жағдайларына бейімделу жүретіндігі көптеген еңбектермен дәлелденді және бұл кәсіби қалыптасу үдерісі студенттің ЖОО–да білім алу сәттілігін анықтап көрсетеді. Осыған байланысты білім беру жүйесінде кәсіби дайындық үдерісін нәтижелі ететін, ал студенттердің эмоционалды ортасын бара – бар ететін жағдайларды зерделеу мәселесі туды. Мұнда студенттердің психикалық күйін зерттеуге де біршама назар бөлініп отыр.

А.М. Прихожанның пікірі бойынша, үрей мен үрейлілік қоғам өмірінің тарихи кезеңімен байланысты және ол қорқыныштың болуымен, үрейдің «жасерекшелік үдеуі» сипатында, үрейді бастан кешудің қарқындылығы, таралуы және жиілігімен, соңғы оңжылдықта елімізде үрейлі балалар мен жасөспірімдер санының өсуімен көрініс береді [1, 156 б.]. Мұнымен замани кезеңдегі үрейлілік мәселелеріне ғалымдардың қайта оралуымен сипатталады. Ғалымдар үрейлілікті зерттеуге өте үлкен назар аударуда, себебі жоғары үрейлілік деструктивті тұлғалық қасиет болып табылады да, адам тіршілік әрекетіне жағымсыз әсер етеді, ақыл – ой әрекетінің деңгейін төмендетеді, өз күшіне сенімсіздік тудырады, тұлғаның жағымсыз мәртебе мен дау қарым – қатынастардың қалыптасуына жағдай жасап, агрессиялы қылықтар үшін алғышарт болып табылады [2, 251 б.]. Тепе – теңдіксіз күй ретінде үрейді жиі және ұзақ сезіну тұлғалық қасиет – үрейлікті қалыптастырады. Жоғары үрейлілігі бар адамдар невроздар мен психосомалық аурулар бойынша «тәуекел тобына» жатады. Үрейлілік күйі, қарапайым. Мысалы, сенсорлық үдерістерді ғана емес, күрделі зияткерлік

үдерістерді де жолайды . Үрейлілік белсенділікке түрткі бола алады, мүмкін болатын қауіпті айқындайды, қажытатын және шаршататын да болады; дәрменсіздік және өзіне деген сенімсіздік сезімі, сыртқы факторлар алдында әлсіздік пайда болады. Көптеген шетелдік авторлар қандай да бір психикалық шиеленісуді өркениет өнімі, адамның процеске төлейтін алым – салығы деп санайды. Үрейді психикалық аурулардың бастапқы кезеңі деп қарастырады. Сондықтан үрейлілік мәселесін шешу көкейтесті міндеттерінің бірі болып табылады, өйткені адамның үрейлілік күйін уақытында және дұрыс анықтаудан бірқатар практикалық мәселелерді шешу байланысты.

Оқу үдерісі кезінде оқушыға деген жеке ықпалдың қажетті алғышарты олардың жеке ерекшеліктерін білу.

Жеке адам үдерісінде онтогенездің әр кезеңінде балалар мен жасөспірімдер ерекше психофизиологиялық мәртебемен, тіршілік әрекеті процестерінің жүруі және қоршаған ортамен әрекеттесу ерекшеліктерімен сипатталады.

Қазіргі кезде түрлі оқу орындары пайда болды да, ал оқытуды түрлі технологиялар мен жаңартулар қолданылады және олардың көбі студенттерді психикалық – физиологиялық, жасерекшелік, жыныстық, түзіліс ерекшеліктеріне сай келмей, педагогикалық үдеріс жиі студенттер денсаулығына зиян келтіреді [3, 73 б.]. Сол себепті де өсіп келе жатқан ұрпақтың психологиялық – физиологиялық ерекшелігін зерделеу көкейтесті болып келеді.

Адам сыртқы дүние құбылыстарының сырын көбірек білген сайын оның ойлауы да жетіле түседі, қазіргі ойлаудың практикалық әрекетпен байланысқан сан – салалы түрлері пайда болды. Адам өз ойлауының ақиқаттығын, яғни шындығы мен құдіреттілігін, өмірге жарасымдылығын практика жүзінде дәлелдеуге тиіс. Ой амалдары мен логикалық операциялар, оларды орындаудың белгілі ережелері мен жүйесінің пайда болуы – адам ойлауының зор табысқа жетуінің, тарихи дамуының нәтижесі. Ойлау заңдылықтары мен ережелері сансыз қайталаудың және тәжірибеде тексерілудің нәтижесінде адам санасында бекіп, зор шындыққа айналады.

Сөйлеумен тығыз байланысты жүріп отыратын ойлау процесі тек адам баласының психикасына ғана тән процесс болып табылады. Л. Леви-Брюль айтатынындай, мәдени дамудан артта қалған халықтардың ойлауы төмен, логикасы шорқақ дейтін теориялар ғылыми жағынан дәйексіз болып есептеледі [4, 27 б.]. Адам ойлауының эволюциялық даму жолы өте ұзақ. Ойлаудың ішкі мазмұны қоғам дамуымен бірге өзгеріп отырады. Қоғам ілгері дамып, оның ғылымы мен техникасы өскен сайын жаңа ұғымдар пайда болып, қалыптасады, бұрынғылары ескіріп қатардан шығады. Мәселен, бұрын атом бөлінбейді деген ұғым болса, қазіргі ғылым атом ядроларын сансыз бөліктерге бөліп отыр.

Жұмыс мақсаты – Жаратылыстану факультетінің 1-4 курс студенттерінің ой әрекетінің жасерекшелік динамикасын көпшілік мақұлдаған методика бойынша анықтау.

Жұмыста төмендегі міндеттер қойылып, орындалды:

- 1 және 4 курс студенттерін ақыл – ой әрекетінің жасерекшелік динамикасын анықтау;
- 1 және 4 курс студенттерінің даму ерекшелігін зерттеу;
- 1 және 4 курс студенттерінің есте сақтау ерекшеліктерін бағалау;
- 1 және 4 курс студенттерінің логикалық ойлау дәрежесін анықтау.

Практикалық маңызы: оқытушыларға дәріс және практикалық сабақтарды, сонымен қатар студенттердің пәндерді өз бетімен меңгерудің тиімді жолдары анықталады. Эксперименттік мағлұматтарды алдын-алу жұмыстарын жүргізу үшін пайдалануға болады. Зерттеу материалдарын студенттердің оқу әрекетіне деген бейімделгіштігін жоғарлатуға бағытталған шараларды ұйымдастыруда қолдануға болады.

Студенттердің логикалық ойлау дамуының зерттелуі күндізгі бөлімнің биология мамандығы бойынша 1 – 4 курс студенттеріне жүргізілді. Психо–физиологиялық дамудың жасқа сай ерекшеліктерін анықтау үшін сандық–логикалық қатынас, 25 – мәнді біртүсті санды кестесі арқылы зейіннің тұрақтылығын және бөлінуін бағалау методикасы, бейнелі және есту есін анықтауға арналған методикалар арқылы зерттеу жұмыстары жүргізілді [5].

Сыналушыларға қысқа мерзімді есте сақтаудың көлемін анықтау үшін ынталандыру ретінде бейнеленген суреттер беріледі. Жүргізілген зерттеулер сыналушылардың есі әртүрлі. Кейбір студенттердің көру есі, ал қалғандарының есту есі жоғары. Жалпы талдау көрсеткендей қысқа мерзімді ес, көру және есту есі нашар емес. Өңдеу анализі сыналушылардың есте сақтаудың делдал болып, суреттердің шартты белгілерін салады, басқалары суреттің кейпін бейнелейді. Шартты суреттердің негізі затты толығымен сала алмау мүмкіншілігі болмаған жағдайда қолданылады, ондай жағдайда қиындықтар кездеседі. Тиянақты логикалық есте сақтау процесі өзінің құрылымы бойынша мүлде өзгеше және ол сыналушыдан ақыл – ой қабілетінің шоғырлануы

Зерттеулердің нәтижелері 1-ші кестеде көрсетілген.

Кесте 1. 1 – 4 курс студенттер арасындағы психофизиологиялық дамудың көрсеткіштері

	I курс	II курс	III курс	IV курс
Орташа мөлшері :				
а) логикалық ойлау (дұрыс орындаған тапсырмалардың %);	46,67±2,42	51,22±3,86	54,17±3,36	58,18± 1,22
б) зейін жылдамдығы (с);	39,53± 1,54	36,86± 2,54	32,56± 1,88	34,64± 1,84
в) қысқа уақытты көру есі (%);	71,82± 4,1	68,56± 3,61	74,17± 4,12	63,64± 3,42
г) қысқа уақытты есту есі (%);	69,55± 4,44	64,68± 5,71	62,78± 3,15	66,82± 2,91
Лимит (%):				
а) логикалық ойлау;	20 – 60	30 - 60	30 - 70	50 - 60
б) зейін жылдамдығы;	33,20 – 44,60	28,30 – 40,70	22,40 – 39,60	20,80 – 39,40
в) қысқа уақытты көру есі	55 – 85	55 - 90	50 – 95	45 – 80
г) есту есі;	45 - 90	50 - 80	50 - 85	50 - 80
Стандарттық ауытқу:				
а) логикалық ойлау;	11,11	11,23	11,65	4,05
б) зейін жылдамдығы;	3,78	4,35	5,64	5,83
в) бейнелі ес;	12,3	13,54	14,28	10,27
г) есту есі;	13,31	11,25	10,93	8,74
Вариация коэффициенті:				
а) логикалық ойлау;	23,80	22,3	21,50	6,95
б) зейін жылдамдығы;	9,55	11,86	17,33	16,82
в) бейнелі ес;	17,13	18,45	19,24	16,14
г) есту есі;	19,14	16,32	17,41	13,08

Осы зерттеулердің нәтижесінде логикалық ойлаудың жасқа сай тұрақты тәуелділігі байқалады. I курста логикалық ойлау $46,67 \pm 2,42\%$, II курста $51,22 \pm 3,86\%$, III курста $54,17 \pm 3,36\%$ және IV курста $58,18 \pm 1,22. 12\%$ - ға жоғарылауын көреміз. Осы белгі көбіне элеуметтік орта, оқыту және тәрбиеге байланысты, ал ең кемінде физиологиялық көрсеткіштер себепші болады. Вариация белгілері (стандарттық ауытқу және вариация коэффициенті) оқудың ұқсас жағдайлары болғандықтан жоғары курстарда төменірек (студенттер бір топта оқығандықтан). Зейіннің жылдамдығының динамикасы 1 және 4 курс аралығында күшейтілген. Ол элеуметтік тәжірибемен түсіндіріледі, сонымен қатар сыналушыларға жаста әсер етеді. Қысқа мерзімді көру және қысқа мерзімді есту есіне жасалған тәжірибелер нәтижелерінде жасқа сай заңдылығы байқалмайды, ол негізінен әрбір студенттің физиологиялық дербес ерекшеліктеріне байланысты түсіндіріледі.

Әдебиет

1. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. – М.: Красанд, 2012.
2. Антропова М.В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. – М.: 1968.
3. Айзман Р.И. Концепция валеологического образования и пути ее реализации //Педагогические и медицинские проблемы валеологии. – Новосибирск, 1999. – с. 18-21.
4. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – М.: Красанд, 2012. – 340 с.
5. Немов Р.С. Психодиагностика. – М., 2001. - Кн. 3. – 640 с.

ПРОБЛЕМЫ УПЛАТЫ НАЛОГОВ И ДРУГИХ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ ПЛАТЕЖЕЙ

Ж.М. Тусубаева, А.Е. Даирбекова

Академия экономики и права им. У.А. Джолдасбекова, г. Талдықорган

Проблема налогов является одной из наиболее сложных и противоречивых и, к сожалению, сегодня еще рано говорить об идеальности введенной в действие налоговой системы, обеспечивающей полную социальную защиту интересов и законных прав налогоплательщика.

Построение справедливой и эффективной налоговой системы, обеспечение ее ясности, предсказуемости и стабильности являются важным условием повышения предпринимательской и инвестиционной активности, прогресса Казахстана на пути развития рыночной экономики и интегрирования экономики Казахстана в мировую.

Рассмотрим основные проблемы, связанные с уплатой налогов и других обязательных платежей. Уклонение от уплаты налогов на прибыль. Одним из наиболее распространенных способов совершения данного преступления является сокрытие размера фактической прибыли (дохода) от налогообложения путем умышленного неправильного отнесения затрат на себестоимость продукции, подлежащей реализации. При выявлении и документировании таких преступлений необходимо иметь в виду, что себестоимость продукции (работ, услуг) предприятия складывается из затрат, связанных с использованием в процессе производства природных ресурсов, сырья и материалов, топлива и других видов энергии, основных фондов, нематериальных активов, трудовых ресурсов. Необходимо учитывать, что конечный финансовый результат (прибыль или убыток) складывается из финансового результата от валовых доходов предприятия по хозяйственным операциям, уменьшенных на сумму валовых расходов по этим операциям. Уклонение от уплаты налогов путем сокрытия прибыли, полученной от реализации товаров, поступающих от зарубежных партнеров. Способы

уклонения от уплаты обязательных платежей могут быть различными и зависеть от вида как неуплаченного налога, сбора, другого обязательного платежа, так и от самого плательщика [1].

Под способом совершения преступлений в юридической литературе подразумевается предусмотренный нормами уголовного законодательства комплекс приемов и деяний преступников, направленных на подготовку, совершение и маскировку преступления. Причем комплекс приемов и деяний виновного зависит от конкретных условий и обстоятельств, в которых совершается преступный замысел, а также от личности преступника. Есть тесная диалектическая взаимосвязь между выбранным способом совершения преступления, причинами и условиями, которые способствуют их совершению, и индивидуальными особенностями преступника, в частности между глубиной и стабильностью (стойкостью) соответствующих ценностных ориентации и морально-психологических особенностей.

Все способы уклонения от уплаты обязательных платежей можно объединить в шесть основных групп:

- 1) непредоставление документов, связанных с исчислением и уплатой обязательных платежей в бюджеты или государственные целевые фонды (налоговых деклараций, расчетов, бухгалтерских отчетов и балансов и т.п.);
- 2) занижение сумм налогов, сборов, других обязательных платежей;
- 3) сокрытие объектов налогообложения;
- 4) занижение объектов налогообложения;
- 5) неудержание или перечисление в бюджет сумм подоходного налога с граждан, которым выплачивались доходы;
- 6) сокрытие (несообщение) утраты оснований для льгот по налогам.

Основными способами уклонения от уплаты налогов являются:

- 1) неподача налоговых деклараций и расчетов;
- 2) сокрытие объектов налогообложения;
- занижение объектов налогообложения.

Непредоставление документов, связанных с исчислением и уплатой обязательных платежей, выражается в непредоставлении в государственную налоговую администрацию в установленный срок деклараций о прибыли субъектов предпринимательской деятельности или физических лиц, деклараций об уплате других налогов с целью уклонения от уплаты налогов, сборов, других обязательных платежей. Непредоставление налоговой декларации является одновременно и сокрытием объекта налогообложения.

Неподача декларации о доходах или прибыли содержит в себе умышленное уклонение от уплаты налогов, то есть предприятие работает, получает прибыль, однако декларацию не подает и налоги не платит. Сокрытие или занижение объектов налогообложения характеризуется более широко. Сокрытие объектов налогообложения состоит в том, что декларация о доходах подается, но в ней не указывается сумма полученной прибыли, то есть полученная прибыль скрывается. Создается ситуация, когда прибыль фактически получена, но она не декларируется и никакой налог на нее не начисляется и не уплачивается. Причем значения не имеет, как именно была скрыта прибыль - продан товар за наличные, а оформлена сделка как дарение, умышленно не отображена прибыль в надежде на то, что это останется незамеченным, и т.п. [2].

Одним словом, сокрытие объектов налогообложения – это неотражение в соответствующих отчетных документах, представляемых в налоговые органы, любых объектов налогообложения. Например, субъект предпринимательской деятельности скрывает факт наличия у него транспортных средств или иных самоходных машин и механизмов и тем самым уклоняется от уплаты налога с владельцев транспортных средств и других самоходных машин и механизмов.

Занижение объектов налогообложения - это декларирование суммы прибыли меньше, чем получено в действительности. Соккрытие объектов налогообложения может связываться с должностным подлогом в том случае, когда должностное лицо вносит заведомо неверные данные в официальные документы государственного учета и подает их в государственные налоговые администрации.

Сложность систематизации преступлений, связанных с уклонением от уплаты налогов, состоит в их динамичности и немедленному приспособлению лиц, их осуществляющих, к условиям, в которых они действуют. Но наличие у них общих признаков и особенностей дает возможность объединить эти способы в определенные группы:

- по видам их совершения (неподача, несвоевременная подача налоговых деклараций и расчетов, сокрытие объектов налогообложения и занижение размера прибыли);

- по условиям функционирования предприятий (наличие льгот, освобождения от уплаты налогов на определенное время, частичное освобождение от налогообложения);

- по особенностям проведения отдельных хозяйственных операций (безналичные расчеты, наличные, возврат долга, взаимозачет при расчетах);

- по характеру взаимоотношений между субъектами хозяйствования (заключение соглашений о сдаче объектов налогообложения в аренду, выполнение бартерных операций);

- по направлениям деятельности субъектов (страхование, торговая деятельность, предоставление услуг, выполнение работ и т.п.).

Некоторые способы совершения преступлений по своим признакам можно отнести к той или иной из названных групп, поэтому такая классификация является условной. Для более широкого понимания механизма совершения преступлений в сфере налогообложения, своевременного их выявления и разработки соответствующих профилактических средств целесообразно более детально рассмотреть некоторые из них.

На практике известны случаи, когда отдельные руководители и другие должностные лица субъекта предпринимательской деятельности, не задумываясь над последствиями своих действий, допускают нарушения налогового законодательства различными путями. Поэтому на работу налоговых органов возложена задача выявления таких налоговых правонарушений.

а) уклонение от уплаты налога путем неподачи или несвоевременной подачи налоговым администрациям декларации о прибыли предприятия и расчета налога на нее.

б) уклонение от уплаты налогов на прибыль путем сокрытия объектов налогообложения и подаче декларации об отсутствии налогооблагаемой прибыли

в) сокрытие объектов налогообложения путем не отображения в бухгалтерском учете объема реализации продукции за наличный расчет.

г) сокрытие объектов налогообложения путем подачи в ГНА писем с просьбой об освобождении от уплаты налогов в связи с тем, что предприятие временно не осуществляет хозяйственную деятельность.

д) занижение объекта налогообложения путем умышленного отображения хозяйственных операций и расчетов позднее отчетного периода.

С целью получения выручки наличными и сокрытия ее от налогообложения некоторые предприниматели при реализации товаров оформляют их многократную перепродажу через ряд коммерческих предприятий, отображая при этом в отчетах свою убыточность в связи с в виде бы не поступлением средств от осуществленной операции.

Для подтверждения данного правонарушения необходимо выяснить, каким образом осуществлена перепродажа продукции (товаров). Она может состоять в реализации одновременно нескольким покупателям или через ряд коммерческих

предприятий (посредников) последовательно. При этом выбирается последний партнер, который пользуется льготами при налогообложении и имеет возможность провести расчет (выплату) наличными. На первый взгляд может показаться, что такой вариант перепродажи не выгодный, но учитывая надбавки (наценки) к стоимости товаров, после каждой такой операции затраты компенсируются.

Важное значение для выявления правонарушений имеет установление того, каким образом изымаются и присваиваются наличные. Это может осуществляться под видом возврата долга, выплаты заработной платы, уплаты штрафов за невыполнение договорных условий, предоставление товарных или финансовых кредитов и т.п. От способа получения наличных зависит, какие документы необходимо проанализировать [3].

Уклонение от налогообложения - проблема общегосударственная, а поэтому и подход к ней должен быть системным, с созданием законодательной базы на принципах последовательности, преемственности, справедливости с наличием на первых этапах жестких административных мер регулирования предпринимательства и прогнозированием дальнейшей его либерализации.

Подходы к формулированию уголовно-правовых запретов относительно налоговых преступлений в законодательствах зарубежных стран различаются, однако преступления в сфере налогообложения, наряду с другими экономическими преступлениями, остаются одним из источников незаконного получения (или точнее, удержания) финансовых средств. Изучение теоретических разработок и законодательства других государств в данной области позволяет обогатить интересным зарубежным опытом устоявшиеся и привычные отечественные знания, а отдельные юридические конструкции могут быть использованы для совершенствования уголовного законодательства РК. Думается, вполне оправданным явилась бы криминализация таких действий, как воспрепятствование деятельности налогового органа или неисполнение его законного требования, как это закреплено в действующем уже не одно десятилетие уголовном законодательстве Китая и Болгарии. Кроме того, целесообразным представляется введение новой статьи – «Налоговое мошенничество». Под это новое для отечественного уголовного права понятие подпадали бы действия, направленные на обман налоговых органов путем умышленного искажения сведений, необходимых для налогообложения.

Список литературы

1. Базарбекова К. Банных И. Налоговые обязательства: анализ ошибок// Финансы Казахстана. – 2009 г.- №7.
2. Жакипбеков С. Совершенствование деятельности налоговых органов// Экономика и статистика. – 2009 г. - №1.
3. Дюсенбаева Н. Налоги - лекарство, а не панацея// Финансы Казахстана.- 2009 г.- №1.

ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ-ТҰЛҒАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМУ

М.М. Тусупова

Е.А. Букетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ.

Осы заманғы білім беру жүйесінсіз әрі алысты барлап, кең ауқымды ойлай білетін осы заманғы мұғалімдерсіз инновациялық экономика құра алмайтындығымыз жайлы еліміздің президенті Н.Ә.Назарбаевтың үстіміздегі жылғы Қазақстан халықтарына арнаған «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін, бәсекеге қабілетті ұлт үшін» атты Жолдауында ерекше аталып өтіліп,

Қазақстанның бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін, экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттіліктеріне сай білім керектігіне назар аударылған болатын. Бүгінгі күннің негізгі міндеті — білім беру жүйесін дамыту парадигмасының "баршаға білім беруден — таңдау бойынша білім беруге" ауысуы болып табылады. Ол Қазақстан Республикасы жариялаған білім беру басымдығында, "Жалпыға білім беру" моделінен "әр адамға білім беру" моделіне көшуге негізделген. Білім беру – оқытудың, тәрбие мен дамытудың үздіксіз процесі. Білімді түрлендіруде, білім беру процесін реформалауда педагог жаңа формаия ұстазы ретінде орталық тұлға болып табылады. «Жаңа формация мұғалімі - рухани дамыған әрі әлеуметтік тұрғыдан есейген, педагогикалық құралдардың барлық түрлерін шебер меңгерген білікті маман, өзін - өзі әрдайым жетілдіруге ұмтылатын шығармашыл тұлға. Ол жоғары білімді шығармашыл тұлғаны қалыптастырып, дамыту үшін жауапты» Н. Назарбаев [1].

Қазақстандағы білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жобасында білім беру жүйесінің тартымдылығын арттыру үшін, ең алдымен, педагог кадрлардың мәртебесін арттыру, олардың бүкіл қызметі бойына мансаптық өсуі, оқытылуы және кәсіби біліктілігін дамытуды қамтамасыз ету, сондай-ақ педагогтердің еңбегін мемлекеттік қолдау мен ынталандыруды арттыру мәселелеріне үлкен мән берілген [2]. Осыған байланысты қазіргі таңда еліміздің білім беру жүйесіндегі реформалар мен сындарлы саясаттар, өзгерістер мен жаңалықтар әрбір педагог қауымының ойлау стилін өзгертіп, өткені мен бүгінгі, келешегі мен болашағы жайлы толғануына, жаңа идеялармен жаңа жүйелермен жұмыс жасауына негіз болары анық. Олай болса, білімнің сапалы да саналы түрде берілуі білім беру жүйесіндегі педагогтердің, зиялылар қауымының деңгейіне байланысты. Жаңаша білім беруде мұғалім өз пәнінің ғана терең білгірі болып қоймай, шығармашылықпен жұмыс істеп, жаңалыққа ұмтылып, оқытудың жаңа технологиясын шебер меңгергенде ғана білімі мен білігі жоғары маман бола алады. Ұстаз шәкіртінің білім алуға деген құштарлығын тудыра алмаса, оның ынтасы, пәнге қызығушылығы қалыптаспайды. Білім беруде оқушы өзі ізденіп жаңа тақырыпты өз бетінше оқып, түсініп, сыныптастарымен ой бөліссе, өз білгенін көпшілікке жүйелі түрде жеткізе алса, онда ұстаз нәтижеге қол жеткізгені. Оқушының білім алуға, ізденуге деген жауапкершілігі артқан сайын мұғалімнің міндеті мүлде өзгеріп, ол шәкіртімен тек пікірлесетін, олардың білгенін саралап, қиналған тұстарына кеңес беретін жетекшіге айналуы керек.

Қазақстан Республикасының 12 жылдық білім беру тұжырымдамасында педагог кадрлардың кәсіби - тұлғалық құзыреттілігін қалыптастыру басты мақсат екендігін атай келе, 12 жылдық білім беруде педагог төмендегідей құзыреттіліктерді игеруі міндетті деп көрсетілген.

1. Арнайы құзыреттілік- өзінің кәсіби дамуын жобалай білетін қабілеті.
2. Әлеуметтік құзыреттілік- кәсіптік қызметімен айналысу қабілеті.
3. Білім беру құзыреттілігі - педагогикалық және әлеуметтік психологияның негіздерін қолдана білу қабілеті [3].

Жалпы алғанда «құзырлылық» ұғымы жайлы ғалым К.Құдайбергенова «Құзырлылық ұғымы – соңғы жылдары педагогика саласында тұлғаның субъектілік тәжірибесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. Құзырлылықтың латын тілінен аудармасы «компетенс» белгілі сала бойынша жан – жақты хабардар білгір деген мағынаны қамти отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде шешім шығара алады дегенді білдіреді» деп көрсетеді. Бұл жайлы Б.Тұрғанбаева «... өзінің практикалық әрекеті арқылы алған білімдерін өз өмірлік мәселелерін шешуде қолдана алуын – құзырлылықтар деп атаймыз» деп анықтаса, Ресей ғалымы Н.Кузьминаның көзқарасы бойынша, «Құзырлылық дегеніміз - педагогтің басқа бір адамның дамуына негіз бола алатын білімділігі мен абыройлығы». Ендеше құзыреттілік дегеніміздің өзін қазіргі заман талабына сай педагог қауымының өзін-өзі өзгерте алу қабілеттілігі деп түсінуге болады [4].

Аталған құзыреттілік қасиеттерді тұлға бойына дарытуда педагог қауымның арнайы әлеуметтік білім беру құзыреттіліктерінің жан-жақты болуы талап етіледі. Егер педагог өзінің кәсіби өсу жобасын дұрыс жолға қоя отырып, өзінің кәсіптік қызметіне нақты берілу арқылы тұлғаның алған білімін өмірде қолдана білетіндей тапсырмалар жүйесін ұсына алатын жағдайда болғанда ғана студент құзыреттілігін қалыптастыруға мүмкіндік табады. Бір сөзбен айтқанда, тұлғаға бағытталған білімдер жүйесі білім стандартына сай тұлғаның жан- жақты дамуына негізделген, алған білімін өмірдің қандай бір жағдаяттарына қолдана алатындай дәрежеде ұсыну педагогтің құзыреттілігіне байланысты болады.

Ұстаздың кәсіби шеберлігінің негізі, біріншіден, мұғалімнің көзқарасы, оның идеялық танымы, екіншіден, пәнді жетік білуі, ойын оқушыларға толық жеткізу үшін жан-жақты терең дайындықпен баруы, оқушылар бойынан әдеп, әдет, дағды сияқты жақсы қасиеттерді сіңіру, моральдық нормаларды білуі, үшіншіден, оқыту мен тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін міндетті түрде меңгеруі. Мұғалімнің кәсіби шеберлігін арттырудың бірден-бір жолы - мұғалімдердің біліктілігін арттыру және қайта даярлау.

Шебер педагогтің біліктілігі кәсіптік біліктілікпен үндеседі, яғни:

- Қызмет үрдісі мен сапалы нәтижелелерді болжау;
- Педагогикалық міндеттерді шешу және тұжырымдау;
- Әлеуметтенуге байланысты өз әрекетін ұйымдастыру;
- Педагогикалық еңбек нәтижесен және сол нәтижеге әсер ететін оқушылардың даму үрдісіндегі кемшіліктер мен кедергілерді диагностика арқылы алдын алу.

Кәсіби шеберліктің жоғарғы шегі - шығармашылық жұмыс, яғни теорияны практикамен шебер ұштастыру, оқу-тәрбие проблемаларын жоғары біліктілікпен шешу, белгілі бір бақылау, зерттеу жүргізу. Қазіргі педагогика теориясына елеулі өзгерістер еніп, жаңа көзқарастар пайда болды. Білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылым мен тәжірибеге негізделген жаңа идеялар мен жаңа инновациялық технологияларды зерттеп, оны өз іс - тәжірибемізде қолдану арқылы оқу - тәрбие процесінде шығармашыл білімді тұлғаның дамуына мүмкіндік беріледі. «Инновация» ұғымының (латынша *inovatis*) аудармасы жаңалық, жаңаша, жаңалықты енгізу деген мағынаны білдірсе, «Технология» - деп оқытудың объективтік факторларының жиынтығын (бағдарламаланған оқыту әдіс - тәсілдері, дидактикалық материалдар, құрал - жабдықтар, т. б) қандай да бір іс - әрекетте нәтижеге жету құралы ретінде қарастырылады [5].

Педагогикалық технология - мұғалімнің кәсіби қызметін жаңартушы және жоспарланған нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін іс - әрекеттер жиынтығы. Әрбір технология өзіндік жаңа әдіс-тәсілдермен ерекшеленеді. Әдіс-тәсілдерді мұғалім ізденіс арқылы оқушы қабілетіне, қабылдау деңгейіне қарап іріктеп қолданады. Сол арқылы баланы шығармашылық ойлауға, қалыптан тыс шешімдер қабылдай алуға, практикалық әрекеттерге дайын болуға үйретеді. «Шығармашылық» деген, ол адамның мақсатты ісіне жету жолындағы талаптануы мен талпынысынан, жігері мен сабырынан, сұранысы мен ізденісінен түзіліп, ақыл - ойы мен сезімінің, қиялының ерекше бітімінен көрінеді. Шығармашылық - адам ойлауының және өз бетінше әрекетінің жоғары формасы.

Шығармашылық іс-әрекетке қойылатын талаптар:

- мақсат көздеу; оған жетуде белгілі бір тақырыппен айналысу;
- оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың технологияларын, әдіс-тәсілдерін кеңінен оқып үйрену, меңгеру;
- ғылыми ойларды, озық педагогикалық іс-тәжірибелерді, білім беру технологияларын, әдіс-тәсілдерді мектеп практикасына, оқу-тәрбие үрдісіне кеңінен енгізуде белгілі бір зерттеуден (эксперимент) өткізу;

- кезіккен проблемаларды шешуде білім, білік, дағдыны үзеге асыру;
- жүргізілетін жұмыстардың нәтижесін талдау, диагностикалау арқылы шығару;
- алынған қорытындыны баспаға шығару, тәжірибе тарату.

Білім сапасы үш негізден тұрады: берілетін білімнің жүйелілігі, оқушының алған білімді практикада қолдана білуі, алған білімнің дағдыға айналуы. Сапалы білім осы үш негізді ұжымдағы әрбір мұғалім қамтамасыз еткен жағдайда жүзеге асады. Берілген білімді оқушы өз әрекетінде диагностикалау, бағалау, өзін-өзі басқару, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі басқару және т.б. жүзеге асырғанда ғана сапалы ете алады. Осы үрдіс барысында білім сапасы алынған нәтиже бастапқыдағы мақсатқа сәйкес келсе, яғни, білімнің сапасы үнемі бағаланып, алынған нәтиже мен күтілген нәтиже өлшеніп отыратын мониторинг арқылы анықталады. Оқушы бойында қалыптасып жатқан білім, білік, дағдының көзделген мақсатқа сай болуы мұғалімнің өз әрекетін үйлесімді ұйымдастыруы, оның кәсіби шеберлік деңгейіне байланысты. Оқушылардың білім, білік және дағды деңгейі, пәндердің оқытылу жағдайы үнемі бақылауда болып, оқушы біліміне кешенді диагностика жүргізіп, алынған нәтижелерге үнемі талдау жасалған жағдайда мұғалімнің өз іс-әрекетіне жауапкершілігі артады. Мониторинг қорытындысы арқылы мұғалімде, оқушы да өз әрекеттеріндегі кемшіліктер түзеліп, айырымдар анықталады. Осы әрекеттер үнемі жүргізілген жағдайда оқушылардың білім сапасын арттыруға болады.

Әдебиет

1. <http://nkaoko.kz/kz/documents/gpro.pdf>
2. http://nkaoko.kz/kz/documents/law_of_education/
3. <http://kk.wikipedia.org/wiki/>
4. <http://rudocs.exdat.com/docs/>
5. <http://k321.ucoz.kz/>

ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГТИҢ БІЛІМ БЕРУ МЕКЕМЕЛЕРІНДЕГІ ІС- ӘРЕКЕТІ

Г.Т. Туткышева, М.Б. Алтысбаева

Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды қ.

Барлық қазақстандықтардың әл-ауқатын, қауіпсіздігін жақсартуға арналған «Қазақстан – 2030» Стратегиясында Елбасы Н.Назарбаев атап өткеніндей, республика дамуының басым бағыттарының бірі тұрғындардың материалдық және әлеуметтік әл-ауқаты болып табылады. Осы Стратегияда айқындалғандай, біздің елімізде қалыптасқан нарықтық экономиканың әлеуметтік бетбұрыс алуы, оны Елбасы Стратегиялық басым бағыттардың бірі деп белгілеуі, аталмыш саланың әлі бірнеше онжылдықтар бойы өзектілігін жоймайтын ғылыми-зерттеу объектісі болатындығының айқын көрсеткіші. Ал, оның жүзеге асу барысы мемлекеттің әлеуметтік саясатының негізі болып қалануынан көрінеді де, басты мақсаты – халықтың әл-ауқатын арттыруға қол жеткізу болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, экономикалық жетістіктерге жетуде, ғылым мен инновацияның дамуында жетекші роль атқаратын адам факторы – әлем қауымдастығының инвестициялық тартымды ресурс көзі ретінде қалыптасып келе жатқандығы, аталмыш объектінің ХХІ ғасырдың өзекті зерттеу мәселесі екендігі сөзсіз деп ой-тұжырым жасауға болады. Сол себепті қоғамның барлық мүшелері мен оның әлеуметтік топтарының өмір сүру деңгейін ұдайы жақсарту түсуде және жоғарыда аталған бағыттағы мемлекет саясатын жүзеге асыруда әлеуметтік сала мамандарына жүктелетін міндеттердің жауаптылығы да арта түсуде. Бұл күндері әлеуметтік педагог

және әлеуметтік қызметкерлер халықтың әлжуаз топтарына мемлекеттің беретін көмегін үйлестіруші ғана емес, қоғамдағы аз қамтамасыз етілген топтарға жан-жақты қамқорлық жасау технологияларын жүзеге асырушы мамандар болып табылады.[1,б.10-12]

Әлеуметтік педагог және әлеуметтік қызметтер бойынша мамандар даярлау әлеуметтік жұмыстың Халықаралық Федерациясы мектебімен реттеледі және құқықтық, гуманитарлық, биологиялық, психологиялық, коммуникативтік бағыттар бойынша білім берудің жан-жақты мазмұнын қамтиды. Соңғы 20 жылда шет елдердегі әлеуметтік жұмыс тәжірибесі қиын жағдайға ұшыраған жеке тұлғаға, отбасына немесе топтарды қолдау және көмектесу шеңберіндегі әлеуметтік модельмен ғана шектелмей, сонымен қатар бірінші кезекте өмір сүру салтын өзгертуге, кездескен қиыншылықтардың себебін болдырмау бағытындағы жұмыстарды жасаумен айналысуда. Яғни қазіргі әлеуметтік педагог жұмысының парадигмасы көп жағдайда қиыншылықтардың алдын алу, кездескен кедергілерді жою бағытына құрылуда. Сол себепті біздің елімізде бүгінгі таңда әлеуметтік қызмет көрсету саласына деген мамандарға қажеттілік барған сайын артып келеді. Демек, халыққа әлеуметтік, әлеуметтік-мәдени қызмет ету жұмыстары қазіргі заман талабына айналдып отыр.

1991 жылдың мамыр айының 20-да КСРО халыққа Білім беру жөніндегі Мемлекеттік комитеті «Әлеуметтік педагог» мамандығын бекітті. Мектептегі әлеуметтік педагогтың білім беру жүйесіндегі алатын орны ерекше. Әлеуметтік педагог-ол тәрбиеші емес, сынып жетекшісі, тәлімгер емес, ол белгілі бір нормадағы қызметті үйлестіруші. [2,б.5-6]

Әлеуметтік педагогтің негізгі қызметі – адамды өмірге, қоғамға бейімдеу. Мектептегі әлеуметтік педагогтың басты мақсаты – оқушының әлеуметпен жан-жақты қарым-қатынас ортасын құру. Әлеуметтік педагогтердың негізгі жұмыс нысаны балалар мен жасөспірімдер болып табылады. Ол - әр түрлі әлеуметтік-мәдени орталардағы балалармен тәрбие жұмысын ұйымдастыратын маман; жеке тұлғамен оны қоршаған шағын ортаның психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін зерттейді, оқушылармен тәрбиеленушілердің қызығушылықтары мен мұқтаждықтарын, мінез құлқындағы ауытқушылықтарын, шиеленісті жағдайларды анықтайды және уақтылы көмек көрсетеді, жеке тұлға мен білім беру мекемесінің, отбасының, ортаның билік органының арасында делдал ретінде әрекет етеді; оқушылардың құқықтары мен бостандықтарының жүзеге асуына ыңғайлы және қауіпсіз жағдай құрады; олардың өмірі мен денсаулығын қорғауға, жалпыға білім берудің орындалуына, салауатты өмір салтын насихаттауға көмектеседі; балалардың таланттарын дамыту үшін оларға жағдай жасайды.

В.А. Сластенин әлеуметтік педагогқа қойылатын талап ретінде төмендегіні көрсетеді: өзінің жұмыс нысаны болып табылатын тұлғаның жеке құндылығын, оның қайталанбас ерекшелігі мен шығармашылық маңыздылығын түсіну; таңдалған мамандықты саналы түрде сезініп қабылдау; көптеген жүйкелік және психикалық шыңындардың болуын ескерту; өзімен тұрақты жұмыс істеуді талап ететін кәсіби қызметінің шығармашылық табиғатын ұғыну қажет.

Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік педагогтың көптеген қызметінің бір саласы – отбасымен жұмыс болып табылады. Отбасымен жүргізілетін әлеуметтік педагогтың іс-әрекеті отбасындағы немесе тәлім-тәрбие мекемелеріндегі көмекке мұқтаж адамдармен жұмыс істеуге бағытталған. Әлеуметтік педагог отбасымен жұмыс істеу барысында «жеке тұлға-отбасы-қоғам» жүйесіндегі өзара қарым-қатынастарды реттеп отырады.

Осы қағидалар отбасы мен балаларға көмек көрсетуді қамтамасыз етеді. Әр баланың әлеуметтік тұрмыстық жағдайын терең зерттеу оларды келекшек қорғап, қамқорлыққа алуға септігін тигізеді. Сондықтан мектепте аз қамтылған отбасы оқушыларының әлеуметтік картасы жасалады.

Осы карта бойынша аз қамтылған, көп балалы отбасы, жетім, толық емес отбасы, жұмыссыз отбасы есепке алынады. Сонымен қатар мүмкіндігі шектеулі мүгедек оқушылар да назардан тыс қалмауы керек. Білім мекемесіндегі әлеуметтік педагог мұндай балаларға жоспарлы түрде материалдық және рухани көмек ұйымдастырады.

Оқу тәрбиесінде және қарым-қатынасында қиыншылығы бар оқушыларды әлеуметтік-педагогикалық көмекпен қамтамасыз етуді ұйымдастырады. Сондай-ақ, оқушының отбасылық тәрбие жағдайын анықтап, жағдайы төмен, аз қамтылған отбасыларына көмек көрсетуді ұйымдастырып, баланың жеке дамуындағы ауытқуларының алдын алып түзету жұмыстарын жүргізеді.

Жоғарыда әлеуметтік педагогтің бірлесе жұмыс атқаратын субъектілері көрсетілген, егер осы бірлескен жұмыс жүйелі жолға қойылса, мектептегі оқушыларды әлеуметтендіру жұмысы жоғары деңгейге ие болады. [3,б.20-22]

Әлеуметтік педагогиканың теориясы мен практикасындағы қазіргі жұмыстар көрсеткендей, болашақ әлеуметтік педагогтер жұмыс істейтін халық топтарының қажеттіліктері мен мүдделеріне байланысты олардың қазметінің бағыты да түрліше болуы мүмкін. Әлеуметтік педагогтың қызмет саласында терминда алғаш жалпы ресейлік әлеуметтік педагогтер мен жұмыскер қауымдастығының президенті В.Г. Бочарова Мәскеу қаласында енгізді. Осы аспектіге арналған зерттеулерді шартты түрде бірнеше топқа бөлуге болады. Қосымша білім беруді енгізу арқылы оқушылардың сабақтан тыс уақытын ұйымдастыру; ауылдағы отбасылармен мүмкін болатын жұмыс түрлері – мерекелер, отбасылық кітап оқу, қонақ шақыру және т.б. жұмыстар жүргізу. Отбасы мен тәрбие, сауықтыру, алдын алу жұмысы жөніндегі шағын ауданның қоғамдық институттарының күшін үйлестіру; мектеп пен ата-аналарды отбасылық тәрбиеге даярлау жөніндегі шағын аудандағы басқа тәрбие институттарының өзара әрекет үлгісін жүзеге асыру.

Мамандарды даярлайтын мектептер, институттар, университеттер қай елде орналасқанына байланысты әлеуметтік педагогтер мен әлеуметтік жұмыскерлерді даярлаудың шетелдік жүйесінің өзіндік ерекшеліктері мен проблемалары болды; ФРГ-да, Испанияда, Югославияда, мамандандырумен қатар оқытуды академизациялауды шоғырландыру практикаға жаңа оқулықтарды ендіру арқылы мамандарды іріктеу, даярлау және қайта даярлау мәселелері әлеуметтік жұмыс әдісі ретінде пайдалану АҚШ-та өткізілді. Италиядағы әлеуметтік педагогика мен әлеуметтік жұмыс теориясы мен практикасы арасындағы өзара қарым-қатынасы проблемалары болды.

«Әлеуметтік жұмыс» және «әлеуметтік педагогика» терминдерін анықтауда түрлі мағына қолданылып жүргенін айта кеткен жөн. Негізінен, шетелде осы қызмет саласының әлеуметтік педагогикалық және әлеуметтік жұмысқа бөлінуі дұрыс емес деп саналады, себебі бұл мамандардың міндеттері мен қызметі тығыз байланысып жатыр.

ТМД елдерінде әлеуметтік педагогтердың қажеттілігі оларды даярлайтын оқу орындарының пайда болуынан бұрынырақ туындады. Әлеуметтік-педагогикалық қозғалыстар ХХ ғасырдың 20-30 жылдарында белсенді жүрді. Алайда оның дамуының негізгі тенденциялары бұл қозғалыс ұмыт болғаннан кейін тек ХХ ғасырдың 60 жылдарында ғана анықталды. Бұл эмпириялық тәжірибе жинақтау кезеңі болды. Осы уақытта ортадағы тәрбиелік қызметке арнайы бағытталған жұмыскерлерді (сыныптан тыс, мектептен тыс мекемелердің жұмыскерлерін, ұйымдастырушы педагогты және т.б.) дайындау жүріп жатты. [4,б.4-7]

Бүгінгі мектеп психологтары мен әлеуметтік педагогтердың алдында үлкен де, күрделі міндеттер тұр. Оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудегі мектеп психологы мен әлеуметтік педагогтың ролі ерекше деп атауға болады. Өйткені, олардың бірігіп атқарған жұмысының нәтижесінде болашақ жеке адамның дұрыс, жан-жақты жетік қалыптасуына кең жол ашылады. Баланың интеллектуалдық, шығармашылық, әлеуметтік қалыптасуына негіз беріледі.

Білім беру мекемесінде әлеуметтік педагог жетім және ата-ана қамқорлығынсыз қалған балаларды жәрдемақылық, зейнетақылық және тұрғын үй жағдайын қамтамасыз етуді ұйымдастырады.

Қазіргі кезде елімізде экономикалық және әлеуметтік қиындықтар орын алғаны бәрімізге белгілі. Халықтың басым көпшілігі жұмыссыз болғандықтан әлеуметтік тұрмыс жағдайы төмен отбасылардың саны аз емес. Әлеуметтік тұрмыс жағдайы баланың білім мен тәрбие алуына ықпалын тигізеді. Мектептегі әлеуметтік педагог баланың өскен ортасы, жанұясы, қарым-қатынаста болатын жолдастары, сыныптастары туралы сараптап оқу жылына жоспарын жасайды. Жоспар жасауда көптген талапқа сай құжаттар басшылыққа алынады. Сонымен қатар оқу жылында мектептің әлеуметтік паспорты жасалынады.

XX ғасырдың 70-80 жылдары практикада қол жеткізген нәтижелер мен қоғамдық қажетті әлеуметтік-педагогикалық жұмысты сапалы жаңа деңгейге көтерді. Сол уақыттың айқын табысы ретінде әлеуметтік-педагогикалық кешендерді атауға болады. Олар Мәскеу, Ленинград, Свердловск және т.б. қалаларда өткізді. Онда балалар мен жастар мен мақсатты әлеуметтік-педагогикалық жұмыс идеясы орнықты. Алайда бұл жұмыс материалдық қамтамасыз етілмеудің, мамандардың жеткіліксіздігінің немесе олардың мүлдем жоқтығының салдарынан тежелді. 1990 жылы әлеуметтік педагог лауазымы бекітілді. Мұның алдында 1988-1991 жылдары ВНИК «мектеп-шағын аудан» деген бірқатар тәжірибелер өткізілді. Сөйтіп, ресейдің 50 астам жоғары оқу орындары жаңа бағыттағы мамандарды даярлауға кірісті.

Қазақстанда мұндай мамандарды даярлау Қарағанды қаласындағы Е.А. Бөкетов атындағы мемлекеттік университетінің әлеуметтік факультетінде 1992 жылдан басталды.

Әлеуметтік тұрмысы нашар отбасына жұртшылық назарын аудару мақсатында «Мектепке жол» және т.б. республикалық акциясы кең көлемде өткізіледі, аз қамтылған, жетім, көп балалы отбасыларына киім-кешектер мен оқу құралдарын алып беруді әлеуметтік педагог ұйымдастырып отырады. Осы санаттағы оқушылардың барлығын назардан тыс қалдырмау мақсатында акция аясында көптеген шаралар, яғни «Қайырымды сынып» жәрмеңкесі жоғары және бастауыш сыныптарда өткізілсе, «Қайырымдылық жәшігі» мектеп ғимаратында орналастырылып, барлық ұжым мүшелері ат салысты, сонымен қатар кәсіпкерлер мен меценаттарға шақыру билеттері таратылды, «Жүректен жүрекке» атты қайырымдылық концерті ұйымдастырылды. Акция қорытындысында мектеп ұжымының, оқушылардың, кәсіпкерлер мен демеушілердің көмек беруімен әлеуметтік аз қамтылған оқушыларға киімдер, оқу-құралдары алып берілді.

Әлеуметтік педагогтың осындай ұйымдастырған шаралары әрқашанда әлеуметтік аз қамтылған отбасындағы әр балаға шаттық сыйлатыны баршамызға белгілі. Осы арқылы біз оқушыларымызға әрқашан қоғамнан тыс қалмағанын, әрдайым қолдау көрсетілетіндігін, қиын жағдайда қасынан табылатындығын дәлелдейміз және де осындай жылылыққа бөленген оқушы да болашақта жақсылыққа ұмтылуға бейімделетінін көреміз. [5,б.11-12]

Әлеуметтік педагог мамандығының иесі гуманист, биік рухани және жоғарғы деңгейдегі мәдениетті педагог, психолог, баланың білім алуына, тәрбиесіне, дамуына байланысты, оны қорғауға өзінің белсенді роль атқаратынын түсіне алуы, тұрақты адамгершілік қағидасы, ұстанымы болуы тиіс. Белгілі бір нәтижеге жету үшін әлеуметтік педагогикалық жұмысты жоспарлауды, білім мен іскерлікті орынды пайдалану, педагогиканың жаңа интенсивті әдістерін меңгеру, оқыту мен тәрбиелеудің формаларын білу қажет. Әлеуметтік педагог ата-аналармен тығыз байланыста жұмыс жүргізіп, оларға жеке кенес беріп, отбасылық мәселелерді бірлесе шешуге көмектеседі.

Әдебиет

1. А.Қ.Қаплиева, Ақтөбе 2010 жыл. «Білім беру жүйесіндегі әлеуметтік педагогика».
2. К.Ж.Қожахметова. «Балаңызды танып білесіз бе?» Алматы, 2006 жыл.
3. Әлеуметтік педагогика. №2-10, 2010 жыл.
4. Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану. №4-18, 2011жыл
5. С.В.Иванова. «Социально-педагогическая работа школы». Москва, 2006 жыл.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Л.А. Федорченко

ЗКГУ им. М. Утемисова, г. Уральск

В современном обществе при введении кредитной системы обучения большой акцент ставится на развитие самостоятельной активности обучающихся. К сожалению, немногие педагоги находят преимущества данной системы и пользуются методами обучения используемых при линейной системе. Кредитная система требует от педагогов постоянного совершенствования профессионализма, мастерства, повышения квалификации. Большая нагрузка при введении кредитного обучения требует использования новых методов, способных решить данные проблемы. Для подготовки к занятиям педагогу необходимо готовить УМКД, подсчитывать оценочные баллы учащихся, определять точное время проведения рубежного контроля (чтобы не было недостачи или лишних баллов), готовить: раздаточный материал в виде конспектов лекций, наглядный материал (слайды, плакаты, презентации), задания для самостоятельной работы, что требует большого объема времени. В помощь педагогу могут прийти студенты. Изучение на аудиторном занятии требуемой темы, дает направление в решении многих вопросов. Под контролем педагога студенты могут самостоятельно составлять и решать вопросы, вытекающие из изучения лекции актуальные для современного общества, создавать презентации, готовить наглядный материал, что будет способствовать наилучшему усвоению изучаемой темы. Также студенты будут заинтересованы в составлении таких вопросов и тем, которые будут для них интересны и актуальны. При самостоятельном разборе тем и составлении волнующих вопросов память способна впитывать в себя большое количество информации, это формирует логическое мышление и способность грамотно ответить на вопрос без затруднения. Студенты, таким образом, будут наиболее заинтересованы в изучаемой дисциплине, будут стремиться решать проблемы, будут активны в познавательной деятельности. Введение кредитной системы обучения должно учитывать особенности той страны и региона, в которой она введена. Необходимо не забывать о материальных проблемах, с которыми может столкнуться педагог и студенты при подготовке к занятиям. Поэтому нагрузка задания должна быть наиболее оптимальной.

При кредитной системе обучения необходимое условие - применение интерактивных, групповых методов обучения. Только таким образом педагог сможет оценить всех учащихся на каждом занятии.

Усиление роли самостоятельной работы обучающегося с использованием кредитной системы является одной из главных задач организации учебного процесса в Казахстане. Это способствуют выработке у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию, творческой активности, исследовательского подхода в освоении учебного материала. В кредитной системе обучения должен быть полный учет интересов обучающихся, обеспечение их образовательных потребностей,

создание конкуренции как между преподавателями так и студентами, совершенствование и применение различных методов обучения, в том числе и улучшение качества учебно-методического обеспечения [1, с.34]. Самостоятельная работа студента с преподавателем должна значительно отличаться от семинарских занятий. Конечно же, действовать по опыту европейских стран мы не можем по ряду причин, так как там самостоятельная работа студента с преподавателем проводится по строго установленному времени и на каждого студента отводится в среднем 20 минут. Это приучает студентов к самостоятельной работе, снижается учебная нагрузка на преподавателей, освобождается время на различные исследования и занятия наукой. Но мы можем с помощью методов обучения значительно разнообразить самостоятельную работу студентов с преподавателем и сделать ее отличительной от семинарских занятий, на которых в основном существует лишь опрос студентов.

В европейских странах при кредитной системе обучения интересна система ограничения положительных оценок. Это дает возможность педагогу выбирать студентов, которые наиболее активно работают на его занятии. Ставя хорошую оценку одному человеку, педагог забирает ее у оставшихся людей. Студенты, соответственно, будут наиболее активно себя проявлять для доказательств наличия знаний по предмету [2, с. 45-46].

Для развития самостоятельности студентов можно рассмотреть некоторые рекомендации, которые отражают опыт педагогов-исследователей: не подавлять интуицию студента, формировать у него уверенность в своих силах, веру в свою способность, в процессе обучения опираться на положительные эмоции, стимулировать стремление учащегося брать на себя ответственность к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения, поощрять склонность к рискованному поведению, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства, развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное открытие нового знания, использовать совместную исследовательскую деятельность с преподавателем, поощрять стремление студента быть самим собой, его умение слушать свое "Я" [3, с. 54-55].

Опираясь на опыт кредитной системы европейских стран, нельзя не заметить, что она существенно отличается от казахстанской. Мы переняли лишь «время» обучения, а методы, средства, формы, остались такие же, как и при линейной системе обучения. Нам необходимо и дальше совершенствовать кредитную систему и не останавливаться на достигнутом, используя опыт европейских стран, мы должны отказываться от системы обучения, которая закрепилась у нас с советского времени. Только таким образом будет повышаться конкуренция, развиваться самостоятельность студентов, и будет возможность для совершенствования исследовательской деятельности педагогов.

Литература

1. «Основы кредитной системы обучения в Казахстане» под общ. ред. Ж.А. Кулекеева, Г.Н. Гамарника, Б.С. Абдрасилова. - Алматы: Казак, университеті, 2004.
2. Сабитов Жаксылык «Кредитная система в США и Казахстане». Наука и образование Казахстана, №3. 2011 (19).
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. - М., 2001 г.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В.А. Хрущёв

СКГУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск

Одно из ведущих мест в деятельности социального педагога занимает диагностика, позволяющая получить исчерпывающую информацию об изучаемом процессе или объекте.

Реализуя диагностическую функцию, социальный педагог должен руководствоваться в своей деятельности следующими требованиями:

- соблюдать общие технологические требования: определить цель, выбрать наиболее эффективный диагностический инструментарий, непосредственно получить данные и провести их отбор, переработать и интерпретировать данные (статистическая обработка и качественный анализ), установить диагноз, составить прогноз развития ситуации и определить содержание социально-педагогической деятельности (особенности социально-педагогической деятельности) с конкретным подопечным;

- соблюдать этические нормы;

- защищать интересы ребенка: соблюдать принцип добровольности при обследовании; сообщать обследуемому цели изучения; информировать его о том, кто будет ознакомлен с полученными данными; знакомить его с результатами исследования, предоставляя ему возможность некоторой корректировки этих результатов, а также в собственно педагогических целях;

- обладать профессиональной компетенцией: знать теоретические основы, используемые средства диагностики; вести картотеки используемых методов, квалификационных нормативов, соблюдать профессиональную этику (сохранять в тайне результаты, не допускать непрофессионалов к осуществлению методик и т.п.) [1].

Результаты диагностической деятельности оформляются социальным педагогом в единую карту-характеристику личности. Для составления подобных карт-характеристик личности социальный педагог может использовать широкий спектр диагностических методик (социально-психологических, психологических, социологических, педагогических, медицинских) и конкретных методов.

В диагностической деятельности очень часто используется *метод наблюдения* с целью изучения внешних проявлений поведения человека и без вмешательства в протекание его деятельности. Когда нужно, поступки и слова наблюдаемого записываются, тщательно анализируются. Перед наблюдением составляется план, предусматривающий то, на что надо обратить особое внимание.

Беседа является методом получения и корректировки информации на основе вербальной (словесной) коммуникации, являющегося важным способом проникновения во внутренний мир личности и понимания ее затруднений. Успех беседы зависит от предварительного установленного контакта; от степени ее подготовленности; от умения социального педагога выстраивать беседу.

Началу беседы предшествует краткое вступление, где излагаются тема, цели и задачи опроса. Затем предлагаются вопросы наиболее простые, нейтральные по смыслу. Более сложные вопросы, требующие анализа, размышления, активизации памяти, размещаются в середине беседы. Вопросы объединяются по тематическому и проблемному принципам. При этом переход к новому направлению беседы должен сопровождаться пояснениями, переключениями внимания.

Анкетирование – это метод множественного сбора статистического материала путем опроса испытуемых. Анкета может быть рассчитана на получение материала, касающегося или непосредственно испытуемого, или третьего лица. Анкетный

материал вскрывает преимущественно конечный результат, а не динамику процесса. Кроме этого, применение анкетного метода ограничено в изучении эмоциональной и волевой сферы человека, так как словесные высказывания об эмоциях и желаниях не есть еще эмоциональные переживания и волевые действия. Для успешности анкетирования большое значение имеют нормальное самочувствие испытуемого, определенный интерес и отсутствие предвзятости к испытанию, доверие к исследователю. При составлении анкеты важно учитывать ее содержание и форму. По содержанию анкета должна охватывать только определенную проблему. Каждый вопрос обязательно сопровождается дополнительным вопросом, касающимся мотивов высказывания. Дополнительные вопросы лучше всего формулировать словами «почему именно так?». Это позволяет при обработке полученных данных сделать не только количественный, но и качественный анализ. При составлении анкет используются вопросы:

- о фактах сознания (выявление мнений, пожеланий, ожиданий, планов на будущее и т.п.);
- о фактах поведения (поступки, действия, результаты деятельности);
- о фактах социально-демографического характера (вопросы, выявляющие пол, возраст, национальность, образование, профессиональное, семейное положение);
- на выявление уровня информированности и знания (вопросы экзаменационного типа, содержащие задания, экспериментальные или игровые ситуации, решение которых требует от испытуемого определенных знаний, навыков, а также знакомства с конкретными фактами, событиями, именами).

По форме вопросы могут быть: закрытыми (с приведением полного набора вариантов ответов); открытыми (не содержат подсказок и не «навязывают» вариант ответа); прямыми; косвенными.

Интервью предусматривает заранее подготовленные вопросы, адресованные каждому конкретному испытуемому. Интервью организуется и направляется таким образом, чтобы максимально приспособить вопросы к возможностям отвечающего.

Требованиями к организации интервью являются: проведение интервью в привычных для испытуемого условиях или в условиях, связанных с предметом опроса (домашняя или рабочая обстановка); определение достаточного количества времени; устранение или уменьшение влияния третьих лиц; формулировка вопросов, рассчитанная не на чтение, а на ситуацию беседы (разговорный стиль). Исследователи выделяют следующие виды интервью:

- свободное интервью (проводится без заранее подготовленного опросника или разработанного плана, определяется только тема; направление беседы, ее логическая структура, последовательность вопросов, их формулировки зависят от индивидуальных особенностей того, кто проводит интервью; полученная информация не нуждается в статистической обработке; информация ценна и интересна своей уникальностью);
- фокусированное интервью (его целью является сбор мнений, оценок по поводу конкретной ситуации; участников интервью заранее знакомят с предметом беседы, вопросы также заготавливаются заранее; каждый вопрос обязателен, хотя их последовательность может меняться);
- формализованное интервью (строго регламентировано детально разработанными вопросником и инструкцией);
- стандартизированное интервью (преобладают закрытые вопросы);
- интервью с открытыми вопросами (по времени более затратная форма исследования).

Метод экспертной оценки основан на анкетировании или интервьюировании, с помощью которых выявляется информация, отражающая знания, мнения, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношение к событиям, явлениям действительности. На практике используется в ситуациях, когда та или иная проблема

нуждается в оценке компетентных лиц - экспертов, имеющих глубокие знания о предмете или объекте исследования (завучи; учителя-предметники, классные руководители и т.д.).

Параметрический метод состоит в сопоставлении двух ключевых параметров: прежнего состояния социальной единицы («на входе») и нынешнего состояния социальной единицы («на выходе»). Разница между этими двумя параметрами представляет собой «социальный эффект» (реабилитационный, коррекционный и т. п.) или результат, свидетельствующий об эффективности использования средств, методик, уровне квалификации персонала и т.п.

Анализ документов - один из наиболее часто используемых методов в социально-педагогической работе. Документы подразделяются на:

- личные и безличные (по степени персонификации);
- официальные и неофициальные (в зависимости от статуса документального исследования);
- первичные (включающие данные, полученные на основе прямого наблюдения) и вторичные (обобщающие или описывающие первичные документы) (по источнику информации).

Используя этот метод важно помнить, что по надежности информации официальные документы более надежны, чем неофициальные, а личные более надежны, чем безличные. При использовании вторичных источников всегда необходимо установить их первоначальный источник, так как надежность одних документов зависит от надежности других. Проверка надежности документа предполагает различение событийной и оценочной информации, анализ целевых намерений и мотивов составителя документа, уяснение общей обстановки, в которой составлен документ.

Данный метод экономичен, позволяет оперативно получить фактографические данные об объекте, которые в большинстве случаев носят объективный характер. К числу основных ограничений метода можно отнести следующие:

- учетная и отчетная информация не всегда бывает достоверной и нуждается в контроле с помощью наблюдений и опросов;
- отдельные блоки информации очень быстро устаревают;
- цели создания документов чаще всего не совпадают с теми задачами, которые решает исследователь, поэтому информация, содержащаяся в документах, должна перерабатываться, переосмысливаться;
- подавляющее большинство данных в ведомственных документах не содержит информации о сознании, мотивах, ценностных установках, направленности человека.

Тестирование - исследовательский метод, в основе которого лежат определенные стандартизированные задания. Могут использоваться разнообразные тесты: тесты развития, тесты общей результативности, психометрические, графические, ассоциативные тесты и др. Большинство тестов включает инструкцию для испытуемого по выполнению заданий, собственно сами задания, ключ к расшифровке полученных результатов, инструкцию по интерпретации результатов, методику обучения того, кто будет «читать» тест, инструкцию по повторному заключению. Для исследователя несомненную значимость имеют заключения, на основе которых строятся выводы по изучаемой проблеме.

Биографический метод - один из наиболее часто используемых методов в деятельности социального педагога. Предпочтение отдается «социальным биографиям», которые позволяют на основе анализа личных документов исследовать субъективные стороны общественной жизни. Фиксируются личные отношения человека к тем социальным процессам, социально-психологическим ситуациям, в которые он был включен опосредованно или непосредственно. Существуют различные источники биографических данных: интервью, свидетельства родственников,

различного рода переписка, фотографии, автобиографические фрагменты, сообщения о своей жизни в целом, об отдельных этапах или жизни каких-либо родственников. Все эти источники дают возможность с разной степенью глубины и обобщенности выявить специфику жизненного опыта человека в процессе совместной жизнедеятельности с другими людьми, при включении его в какие-либо социальные группы.

При использовании метода «социальных биографий» следует учитывать два момента: «эффект дистанции» (по прошествии времени человек может иначе оценивать те или иные события своей и чужой жизни) и необходимость анализа получаемой от индивида информации, так как извлеченный из нее смысл, как правило, не совпадает с тем, который в нее первоначально вложил субъект.

Вариант этого метода - семейная биография. Изучение истории конкретной семьи позволяет выявить внутренние факторы, влияющие на становление и социальное функционирование человека, выделить механизмы трансляции процесса социализации (стиля, уровней, моделей поведения, ценностных ориентации, жизненных позиций и т.п.) [2].

Литература

1. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. – М., 2008.
2. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М., 2005.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИДЕИ ЛИДЕРСТВА В УЧЕНИЯХ ВОСТОЧНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

В. Шариф

Университет Кентукки, г. Лексингтон (США),

А.К. Нурғалиева

ПГПИ, г. Павлодар (Казахстан)

Прогрессивное развитие и модернизация образовательной системы Республики Казахстан является важным этапом на пути процветания и благосостояния общества и государства. На сегодняшний день особое внимание уделяется вопросам совершенствования образования, занимающего значительное место в воспитании подрастающего поколения. Главная цель образования заключается в воспитании всесторонне и гармонично развитой личности. Такая личность обладает высоким уровнем развития интеллектуальных, физических и нравственных качеств, умеет творчески мыслить, работать самостоятельно и в команде, готова к принятию быстрого решения в сложных жизненных ситуациях, опираясь на собственную прочную духовно-нравственную базу, стремится внести свой вклад в развитие и процветание социума и страны. Являясь активным гражданином своего общества, она принимает участие в делах своего коллектива и семьи, бескорыстно оказывает всякого рода помощь, организует своих товарищей на служение интересам мира и добра.

Вопрос лидерства интересует человечество с давних времен. Закладывая основы лидерства, в своих рукописях египтяне размышляли о силе человека, организующего государство и других людей. Так, в древнеегипетских мифах существовало понятие «маат», символизирующее справедливый суд, который воплощен в образе вождя-лидера племени. Позднее с возникновением социально-политического устройства в Древней Греции проблема лидерства стала занимать одно из значительных мест. Политическая организация общества, созданного греками в 8-7 вв. д.н.э., имела свою уникальную особенность, которая заключалась в наличии гражданского характера социальных явлений. Граждане принимали участие в формировании народных собраний, совещательных и судебных организаций, выборе руководителей государства и других политических аспектах жизни. Одной из ведущих областей научного знания

древнегреческих мыслителей являлись рассуждения о возникновении и устройстве государства, а также о его правителе. Размышляя о руководителе государства, Демокрит говорил о том, как тяжело быть под руководством плохого человека, а также о том, что естественным процессом является властвование лучшего. Он представлял правителя идеальным: обладающим ярким умом, мудростью, справедливостью, трудолюбием; он исполнен сознанием долга перед государством и желает счастья для своих сограждан. Также философ обращал внимание на важность образования и образованности, которые он ставил выше знатности и богатства [1].

Идеи лидерства, управления государством, выдвижения лидера актуальны и в восточной философии. Так, в сочинениях Конфуция мы находим мысли о лидере. Размышляя о совершенстве современного человека, философ писал: «... Если ныне человек, зная о корысти, думает о долге, при виде опасности – готов пожертвовать жизнью, отдает людям обещанное и не забывает слов, данных в жизни, то такого человека можно назвать совершенным» [2]. На наш взгляд, данная идея составляет нравственную основу поведения лидера, деятельность которого направлена на благо общества. Говоря о служении людям, мыслитель также отмечал важность знаний и человеколюбия в структуре личности правителя. Он полагал, что правитель только тогда может быть успешен, когда обладает знаниями дела, готов пожертвовать собой ради народа, следует традициям и в то же время обладает чувством собственного достоинства. По этому поводу Конфуций сказал: «Если, достигнув знания, не в состоянии хранить его при помощи человеколюбия, то достигнутое будет утрачено. Если, достигнув знания, опираешься на человеколюбие, но, управляя народом, не сохраняешь чувство собственного достоинства, то народ не будет почитателен. Если, достигнув знания, опираешься на человеколюбие и сохраняешь чувство собственного достоинства при управлении народом, но без соблюдения обрядов, то, значит, ты еще не достиг совершенства» [2]. Таким образом, Конфуций видел лидера как человека совершенного, в котором преобладало стремление к знаниям, служение людям, человеколюбие, почитательное отношение к традициям, обычаям и ценностям, справедливость и самоуважение.

В учениях Ибн Сины вопрос управления тесно взаимосвязан с религиозными и политическими законами. Как и в философии Платона, Ибн Сина акцентировал внимание на справедливости, как единственном пути процветания лидера и его государства [3].

Разрабатывая основы теоретических наук, Аль-Фараби предлагал свою модель идеального государства с его идеальным правителем, которая была бы применима во все времена и для всех народов. Благополучие в таком государстве напрямую зависит от правителя, являющегося самым лучшим человеком общества. В своих работах Аль-Фараби выделял три типа государства, каждому из которых соответствует свой уровень развития общества, тип руководителя и соответствующий уровень благополучия: а) невежественное, б) коллективное; в) добродетельное. Государство, по мнению мыслителя, должно развиваться по восходящей: от невежественного к добродетельному. Такое развитие является наивысшей формой общественной и политической организации. Согласно автору, правитель в невежественном государстве получает власть путем передачи ее по наследству или покупая ее. Как правило, такой правитель не обладает высоким умом, мудростью, нравственными качествами, не стремится и не желает приобретать новые знания и умения, находит себя в удовлетворении базовых потребностей, стремится увековечить себя и свой род путем передачи правления по наследству. Среди методов управления и приобретения благодетелей можно выделить насилие и принуждение. Отсутствие твердого закона и избегание наказания за совершенные безнравственные поступки, поощрение более богатой части населения, межнациональная борьба, гражданское неравенство обусловлены действиями невежественного правителя [1].

Переходной ступенью развития от невежественного государства к благодетельному является коллективное. Данный тип государства основывается на демократии, где руководитель выбирается исходя из интересов общества. Несмотря на возможность наследования власти, правитель может быть избран только из такого рода, который зарекомендовал себя своим мудрым и демократичным стилем правления. Как правило, в таком государстве народ принимает решение о перевыборе своего лидера.

Добродетельное государство у Аль-Фараби – это образец счастья, мира и согласия, который народ создает самостоятельно. Правитель такого государства должен обладать только положительными качествами. Он скромнен в еде и напитках, умен, прозорлив; он стремится познать окружающий мир; любит правду и ее поборников; обладает гордым характером и дорожит честью; придерживается справедливости и ненавидит тиранию; проявляет решительность, не знает страха и малодушия. Более того, такой правитель всегда стремится к счастью для своего народа. Его собственное благополучие достигается только посредством благополучия его страны и общества [1].

В своем трактате «Благодатное знание» Юсуф Баласагуни описывал нормы идеального общества, нормы поведения людей различных сословий, правила взаимодействия между правящими и ведомыми. Основным принципом великого правителя, по мнению Юсуфа Баласагуни, является принцип опоры на закон в союзе с разумом, счастьем и праведной жизнью. Он писал: «Величие и власть достохвальны стократ, Когда они правду и право вершат. Власть бека достойна великих похвал, Но лучше – закон, что во благо он дал» [4]. Определяя наиболее важные для лидера качества, он выделял мудрость, разум, добро, человечность, ум, щедрость, осмотрительность и сдержанность. Воспитание данных качеств, по его мнению, возможно только через образование и науку. Наряду с положительными качествами правителя философ также подчеркивал и отрицательные, нуждающиеся в перевоспитании: лживость, склонность к насилию, корысть, горячность, гневливость, лиходейство, аморальность, склонность к алкоголю.

В основу деятельности правителя принцип справедливости и благополучия закладывал и Аль-Газали. Мыслитель считал, что первой обязанностью султана является укрепление собственной веры (джихад), а обязанности по отношению к подданным заключаются в осуществлении религиозной традиции, истории государства и халифата. Он показывал, как несправедливая власть вела к тирании, а тирания – к несправедливой власти [1].

В произведении «Слова назидания», на наш взгляд, Абай под словом «человек», «гражданин», «азамат» в высоком смысле подразумевал лидера. В тридцать седьмом слове Абай говорил о человеке, умеющем направить народ на путь блага и процветания: «Кто отравил Сократа, сжег Жанну д'Арк, распял Христа, закопал Мухаммеда в верблюжьих останках? Толпа. Значит, у толпы нет ума. Сумей направить ее на путь истинный» [5]. Под истинным путем просветитель понимал путь просвещения и добра, который открывается лидеру и которому должен следовать каждый. «Азамат» – человек, видящий этот путь, следующий ему в своей жизни и деятельности и ведущий по нему народ. Его предназначение заключается в служении человечеству посредством просвещения, наставничества, реализации своих потенциалов во благо окружающих. Его знания, слова, поступки и отношения наполнены тревогой о мире, заботой о близких и товарищах, желанием совершать добрые дела. Как писал Абай, лидер – это не тот, кто «дорожит тем, что он сын отца, а тот, кто гордится, что он сын человека», тем самым подчеркивая нравственную и гуманистическую направленность личности лидера [5].

Таким образом, на Востоке складываются свои представления о лидерстве: 1) одним из важных приоритетов правителя страны является приоритет закона; 2) лидерский процесс носит общегуманистический характер; 3) выделение внутренней и

внешней политики, различающихся между собой методами и средствами осуществления; 4) преобладание этико-моралистического, дидактического видения лидерства; 5) деятельность лидера направлена на благо общества и страны.

Литература

1. Соломаха С.Г. Политическое лидерство как социально-философская проблема. 09.00.02. – философия человека и общества. Дисс.кан.фил.наук. – Алматы, 1995.
2. Афоризмы и притчи/ Конфуций. – М.: Эксмо, 2010. – 320 с.
3. Ибн Сина. Избранные философские произведения – М., 1989, с.22-23.
4. Баласагунский Ю. Благодатное знание. – М., 1983, с. 62.
5. Абай Слова назидания. – Алматы: «Онер», 2006, с. 78.

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТІҢ ТӘРБИЕ КЕҢІСТІГІ – СТУДЕНТ ЖАСТАРҒА ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДІҢ ШЕШУШІ ФАКТОРЫ

Г.К. Шолпанқұлова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы

«Қазақстан-2050» - қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» Стратегиясын» жүзеге асыруда Елбасы үлкен жауапкершілікті мемлекет құрушы ұлт ретінде қазақ халқына арта отырып, тек ұлтымыздың мәдени кодын (тіл, руханилық, салт-дәстүрлер) дұрыс сақтай отырып қана уақыттың сын-қатерлеріне жауап қайтара алатынымызға баса назар аударды [1].

Қазақстанның индустриялануының және инновациялық дамуының негізі жоғары мектепте сапалы білім беру болып табылады. Күшті және қуатты Қазақстан қоғамының өзекті мәселелерін жасампаздықпен шешуге бейім азамат ретінде студент жастарды тәрбиелеу кәсіптік білім модернизациясы тұжырымдамасын жүзеге асыруда ерекше маңызға ие.

Бүгінде қоғамдағы тәрбие жүйесінің жағдайы күрделі әрі қарама-қайшылыққа толы, ол төмендегідей сипатталады:

жастардың адамгершілік қасиеттері деңгейінің төмендеуімен, жеңіл әрі жылдам баю үшін тұтынуға бағытталған озбырлықты, мейірімсіздікті, қылмыстық тәртіпті үгіттейтін насихаттың күшеюімен;

- мәдени деңгейінің төмендеуімен, ұлттық және әлемдік мәдениет құндылықтарынан бас тартумен, рухани әрі мәдени жағынан жүдеумен;

- жастар белсенділігінің әлеуметтікке және құқықтыққа қайшы түрлерінің өсуімен және т.б. Себебі әлеуметтік-экономикалық, жаһандану үдерісі жастар құндылықтарының өзгеруіне ықпал ететін негізгі факторлар.

Сондықтан жоғары оқу орнындағы тәрбие саясатының міндеттеріне мыналарды жатқызуға болады:

- Университеттегі тәрбие кеңістігінің студенттің болашақ маман ретінде интеллектуалдық әлеуетінің дамуына бағытталуы;

- студенттердің кәсіби қызметтеріне қажетті кәсіби және тұлғалық маңызды қасиеттерін қалыптастыру;

- студенттердің азаматтық ұстанымдары мен патриоттық сана сезімдерін, құқықтық және саяси мәдениетін, қазіргі заман жағдайында еңбек пен тіршілікке қажетті қасиеттерін қалыптастыру;

- тұлғаның жалпыадамзаттық құндылықтар мен адамгершілік идеяларға бағытталған көпмәдениеттілік және экологиялық білімін қалыптастыру;

- болашақ мамандардың өз бетімен үздіксіз тұлғалық және кәсіби жетілу қажеттіліктерін дамыту;

- салауатты өмір салтын ұстануға тұлғаның ішкі қажеттілігін, нашакорлық, маскүнемдік және қоғамға қарсы мінез-құлықтарға төзімсіздігін тәрбиелеу;
- студенттік ортада түсіністік пен толеранттық қарым-қатынасты қалыптастыру;
- ЖОО-ның тарихи-мәдени және ғылыми дәстүрлерін, олардың сабақтастығын сақтап және арттырып, ұжымдылық сезімдерін қалыптастыру;
- болашақ мамандарды даярлау жағдайында студенттердің тиімді өзін-өзі басқаруын ұйымдастыру;
- студент өміріндегі бейімделу кезеңін мақсатты түрде ұйымдастыру;
- тұлғаның әлеуметтік бірегейлігінің бөлігі ретінде азаматтық бірегейлігін қалыптастыру.

Сондықтан жоғары мектептегі тәрбие кеңістігінің мүмкіндіктерін айқындау «орта», «әлеуметтік орта» және «білім беру ортасы», «тәрбие кеңістігі» ұғымдарының мәнін тереңірек түсінумен байланысты.

С.И.Ожегов сөздігінде «*орта* - қоршаған әлеуметтік-тұрмыстық жағдайлар, сондай-ақ осы жағдайлардың ортақтығын байланыстыратын адамдар жиыны» - деп анықталады [2].

Философиялық сөздікте «*әлеуметтік ортаға* - адамды қоршаған, оның өмір сүруіне, қалыптасуына және іс-әрекетіне қажетті қоғамдық, материалдық және рухани жағдайлар» деген анықтама беріледі [3].

Демек кең мағынасында *орта* дегеніміз (*макроорта*) қоғамдық-экономикалық жүйені (өндірістік күштер, қоғамдық қатынастар және институттар, қоғамдық сана және мәдениет) қалай болғанда да тұлғаның қалыптасуы мен дамуына әсер ететінді толығымен қамтиды. Тар мағынасында (*микроорта*) адамның тікелей қоршаған ортасы (отбасы, еңбек, оқу және т.б. ұжымдар мен топтар) деп те сипатталатыны белгілі.

Сонымен бірге «*білім беру ортасы*» деген ұғымды да кездестіруге болады. Әр түрлі көзқарастарды талдау көрсеткендей, білім беру ортасы нақтылы білім беру мекемесінің материалдық факторларының, кеңістіктік-заттық факторларының, тұлғааралық қатынастарының жиынтығын құрайды. Барлық аталған факторлар бір-бірімен тығыз байланысты, олар бір жағынан бірін-бір толықтырып, байытып, біріне бірі – білім беру ортасы субъектісіне әсер етіп тұрса, екінші жағынан субъектілер білім беру ортасын ұйымдастырып, құрып, оған белгілі бір ықпал етіп тұрады. Демек «білім беру ортасы» көбінесе, нақтылы білім беру мекемесінің қызмет етуі - деп түсіндіріледі.

В.А.Ясвин «білім беру ортасын» өзі ұсынған үлгі бойынша тұлғаның қалыптасуының әсерлері мен жағдайлары ретінде анықтайды, сондай-ақ қоршаған ортасында оның дамуына әлеуметтік және кеңістіктік-заттық мүмкіндіктер ықпал етеді деп санайды [4].

ЖОО-дағы *тәрбие кеңістігін дамыту* тәрбиенің мақсаты мен міндеттеріне, қағидаларына, мазмұнына, бағытына негізделеді. Тәрбие жұмысы қазіргі білім беру мекемесі іс-әрекетінің міндетті аспектісі ретінде тұлғаның шығармашылық *әлеуетін* ашуға және әлеуметтенуіне, адамның ақиқатқа рефлексивті қарым-қатынасын қалыптастыруға, интеллектуалды жетілдіруге, мәдени салт-дәстүрді сақтауға және беруге, қазіргі заманға сай дамыту мен жаңартуға бағытталады.

Сонымен бірге *тәрбие жұмысының мәні* білім алушы тұлғасын тәрбиелік органы байыту жолымен дамытуды сипаттап, тәрбие кеңістігін дамыту құралы болып табылады.

Тәрбие кеңістігі тұлғаның өзін-өзі анықтау, өзін-өзі іс жүзінде көрсету, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру үрдістеріне ықпал ететін тәрбие факторлары мен басқа да кеңістікте (мәдени-әлеуметтік, ақпараттық және т.б.) көрініс табады. Бұл кеңістік тәрбие үдерісінің бағыттылығы мен сипатын анықтайды.

«*Тәрбие кеңістігі*» феномені көпқырлы, оған білім беру мекемесінің өткені мен бүгіні, тарихы, дәстүрі және болашағы біріктіріледі.

Тәрбие кеңістігінің сипаттамасы тәрбие жұмысының құндылық-мақсатты ұстанымын, жетекші бағытын, әдістері мен формаларын, сонымен қатар тәрбиелік үрдіске қатысушылардың іс-әрекетін, мәдениетті адамды тәрбиелеуге, өз Отаны үшін жауапкершілік сезімін меңгерген патриот тұлғаны қалыптастыруға, анықтауға негіз болады.

«Тәрбие кеңістігі» категориясына қазіргі ғылымда ерекше көңіл бөлінген. Педагогтер үшін тәрбие кеңістігі зерттеу, моделдеу және құрастыру объектісі, сонымен бірге тәрбие құралы болып табылады.

Тәрбие кеңістігінің тиімділігінің маңызды шарты оның барлық мүшелерінің құндылық-мақсатты ұстанымының болуы, субъектілер арасындағы қарым-қатынас жүйесінің тармақталуы болып саналады.

Тәрбие кеңістігін құрастыру орта диагностикасын, тәрбие кеңістігінің моделін, тәрбие кеңістігі субъектілерінің құндылық-мәнділік бірлігін құру, тәрбие кеңістігінің ұжымдық субъектілерінің дифференциациясы, олардың әрекеттестігін ұйымдастыру, т.б.

Тәрбие кеңістігінің субъектілері білім алушылар, педагогтер, қоғамдық ұйымдар, әлеуметтік институттар болуы мүмкін. Соның ішінде әлеуметтік институттар ұйымдастырушылық, тәрбиелік, кәсіптік қызметтер атқарады. Осы қызметтерді жүзеге асыру адамға тәрбиелік ықпал етуге мүмкіндік туғызады. Бірлескен іс-әрекет пен қатынас негізінде жаңа іскерлік қалыптасады. Демек орта бірлескен іс-әрекет ресурсы және пәні болып табылады. Білім беру кеңістігі тәрбие идеясымен байланыстырылады. Жалпы «білім беру» және «тәрбие» ұғымдары бір-бірімен тікелей байланысты.

Білім беру және тәрбиелеу ортасы ақпараттық орта, жүйе ретінде қарым-қатынас тәжірибесінде құндылық түсініктерінде, өмірдің мәнінде жүзеге асырылады. Индивид (бала, жеткіншек, ересек адам) ақпараттық кеңістікке еніп, өзінің өмірлік жоспарын құрайды, ақиқаттың сан алуан жақтарына (позитивті немесе негативті) белгілі бір қарым-қатынас жасайды.

Жеке тұлға ақпараттық кеңістікте (ұйымдаспаған, тәрбие жүйесінен тыс, т.б.) болғанда барлық уақытта дұрыс бағдарланбайды, қоғамның құндылықтар жүйесінде шатасады. Студент тұлғасын дамытатын білім беру ортасы сапасының интегративтік өлшемі ортаның білім беру үдерісінің барлық субъектілерін қамтамасыз ету қабілеттілігі тиімді тұлғалық және кәсіби өзін-өзі дамыту, яғни орта субъектіге не ұсынады немен қамтамасыз етеді және сондай мүмкіндіктерінің жүйесі болып табылады. Субъектінің білім беру ортасының мүмкіндіктерін пайдалану белсенділігі оның қажеттіліктерін қанағаттандыруға сәйкес болған жағдайда өзектенеді. Тұлғалық білім беру, тәрбиелік кеңістіктер біртұтастыққа біріктіріліп, мұнда тәрбиелік кеңістік жетекші орынға ие болуы тиіс.

Тәрбие кеңістігін моделдеуде орта тәсілі маңызды. Ю.С.Мануйловтың пікірінше, орта – бұл субъект болатын материалдық және идеалдық құбылыстар, сыртқы және ішкі, тұрақты және өзгермелі жағдайлар, нақты жағдаяттар [5].

Тәрбие кеңістігін дамыту қағидалары:

- *руханилық*, білім алушылардың құндылық мәдениетті меңгеруге сұранысын қалыптастыруда, ізгілік адамгершіліктің жалпыадамзаттық нормаларын сақтауда көрініс табады;

- *демократизм* – ынтымақтастық педагогикасы мен әрекеттестікке негізделген тәрбие жүйесінің қалыптасуы; демократиялық реформа жағдайында өмір сүруге қабілетті тұлғаны тәрбиелеу; ЖОО-дағы тәрбие жүйесін демократияландыру;

Білім беру мекемесіндегі *тәрбиенің негізгі механизмі білімдік-тәрбиелік кеңістік, оның құрылымдық орталық элементі кеңістік ішіндегі қарым-қатынастар* жүйесі, моралдық-психологиялық атмосферасы жоғары мектептің қабылданған талап ережелері мен мінез-құлық эталоны болып табылады.

Тәрбие кеңістігінің келесі құрылымдық элементі тұлға ретінде білім алушыны дамытуға, өзін-өзі дамыту және іс жүзінде өзін-өзі көрсетуіне бағытталған ішкі және сыртқы жағдайлар жүйесі болып саналады. *Ішкі жағдайлар*: тәрбиешілер жұмысының жүйесі, іс-әрекетінің тиімділігі; психологиялық қолдау; оқыту интеграциясы, дамыту мен тәрбиенің басымдылығы негізінде білім кеңістігін құру; өзін-өзі басқару; дәстүрлер жүйесі, пәндік декадалар, олимпиадалар, апталықтар, акциялар.

Тәрбие кеңістігінің басымды бағыттары: мәдени-ағартушылық; азаматтық-патриоттық; кәсіптік бағдар-еңбек және т.б. Білім берудің ізгілік сипатына жалпыадамзаттық құндылықтардың басымдылығы, адамның өмірі мен денсаулығы, тұлғаның дамуы жатады.

Қорыта келгенде, жоғары мектептің тәрбие кеңістігі студент жастарға ұлттық тәрбие берудің шешуші факторы. Ортаның ерекше сапасы педагогтерды инновациялық іс-әрекетке ынталандыру болып табылады. Сондықтан жоғары оқу орнының әлеуметтік - мәдени ортасы университет қызметкерлерінің, студенттер мен оқытушылардың бірлескен әрекетінің кеңістігі болып саналады. Оның құрылымы білімдік, ғылыми, ақпараттық, коммуникативтік, тұрмыстық, бос уақытты ұйымдастырушылық, заттық-кеңістіктік, басқарушылық-үйлестірушілік салаларды қамтиды.

Әдебиет

1. «Қазақстан - 2050» стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың Қазақстан халқына жолдауы. //Ақиқат. №1, 2013. – 5 - 27 бб.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. – М., 1977. – С. 615.
3. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. 5-изд. - М.: Инфра-М., 1998. – С. 576.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. С. 368.
5. Мануйлов Ю.С. Воспитание средой (сборник статей разных лет). -Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003. - С. 119.

**ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН
ДИВЕРСИФИКАЦИЯЛАУ**

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН - ӨЗІ БАҒАЛАУЫН , ӨЗІН- ӨЗІ ТАНУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

З.У. Адильшинова

*Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті,
Ақтөбе қаласы*

Еліміздің болашағы өскелең ұрпақтың рухани байлығы мен мәдениеттілігіне, еркін ойлау қабілеті мен шығармашылығына, білімі мен біліктілігіне тікелей байланысты. Қазіргі таңда әр балаға жеке тұлға ретінде қарап, оның өзіне тән санасы, еркі, өзін-өзі бағалау, әрекет жасай алатын ортасы бар екенін ескере отырып, оқушының білімге, ғылымға деген ынтасын арттыру, олардың ақыл-ой қабілетін, дүниетанымын, өмірлік мақсат-мүдделерін айқындауға жеке басының қабілеттерін дамыту маңызды міндет. Бұл міндеттердің жүзеге асуы оқушының жеке тұлғасының қалыптасуында маңызды болып табылатын - өзін-өзі бағалауына тікелей байланысты. Сондықтан оқушының өзін-өзі бағалау мәселесі өзектілігінің артуы қазіргі қоғам дамуына байланысты туындап отыр. Себебі өзін-өзі бағалау арқылы, өзінің іс-әрекетін объективті тұрғыда саналы реттеу арқылы ғана оқушының жеке тұлғасы қалыптасып қана қоймай, еңбекке, білім алу мен жеке өміріне, мемлекеттік маңызды істер мен өзін-өзі жетілдіруге дұрыс бағытының қалыптасуына негіз болады.

Абай Құнанбаев: «Егер есті кісі қатарында болғың келсе, күніне бір мәрте, болмаса жұмасында бір, ең болмаса айында бір өмірді қалай өткізгенің жайында өзіңнен өзің есеп ал», - дейді. Абай өзіңді-өзің тәрбиелеу үшін, алдымен жасаған іс-әрекетіңді талдап, бағасын беріп, алға қарай нәтижелі іс жасау үшін өміріңді бағдарлап, талдап отыр деген ой-пікір айтады [1].

Шығыс ғұламалары адамның қалыптасуы үшін оның өзінің ішкі мүмкіндіктеріне, қасиеттеріне, іс-әрекеттеріне орынды баға беру мен дұрыс өмірлік бағыт-бағдар ұстану мәселесіне терең мән берген. Ибн Сина, Әл-Фараби, Имам Ғазали, Әбу Жүсіп Ысқақ т.б. өзін-өзі тәрбиелеудегі адамның ішкі ой таразысының қажеттілігі туралы құнды пайымдаулар айтқан. Ибн Сина адамгершіліктің бастауы өзін-өзі тәрбиелеу мен саналы іс-әрекетіне талдау жасай отырып, тәрбиешіге еліктеу жолымен қалыптасатынын айтады [2]. Әбу Насыр Әл-Фараби «Ізгі қала тұрғындарының көзқарастары» атты трактатында [3] азаматтық философия тұрғысынан кемел азамат болу үшін туа біткен және жасынан дамытылатын қасиеттерді атап көрсетеді: «Адам өз бойында туа біткен қасиеттерді ұштастыра жетілдіруі қажет, әсіресе, мейлінше жақсының бәрін түсінетін, талдап айтылған сөзді сөйлеушінің ойындағысындай және істің жай-жапсарына сәйкес ұғып алатындай болу керек, өзі түсінген, көрген, естіген және аңғарған нәрселердің бәрін жадында сақтайтын, бұлардан ешнәрсені ұмытпайтын болуы керек, алғыр да аңғарымпаз ақыл иесі болуы шарт», - деп адам бойында ізгі қасиеттерді көрсете отырып, адам өз іс-әрекетіне жауапты, сондықтан өз-өзіне баға беріп, өзінің жақсы қасиеттерін дамытып отыру қажеттілігіне тоқталады.

Ал дидакт ғалымдар өзін-өзі бағалауды өзінің білімі мен білік, дағдыларын дұрыс бағамдай отырып, жеке тұлғасы болмысының сипаты арқылы анықталады деп есептейді [4.5].

Оқушының өзін-өзі бағалау проблемасы жеке тұлғаның қалыптасуы мен дамуы, қарым-қатынас және құндылық бағдар мәселелерімен тығыз байланыста зерттеледі. Өзін-өзі бағалау – жеке тұлғаның болашақтағы даму бағдары мен мақсат-міндеттеріне, өмірлік жолын дұрыс таңдауымен анықталады. Оқушының өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда және оның педагогикалық мәнін түсіну үшін оқушы мен қоршаған ортаның байланыс жүйесін ескеру қажет. Сонымен қатар, оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруды ғылыми-педагогикалық негіздеуде адамның бір-бірін түсінуі мен қабылдауының психологиялық механизмдерін зерделеу қажеттігі

туындайды. Әсіресе, жеке тұлғаның интеллектуалдық, ақыл-ойы дамуына тығыз байланысты. Р.С.Омарованың пікірінше, жеке тұлғаның қалыптасуында өзін-өзі бағалау мен қоршаған ортасында адамдардың іс-әрекетіне, психикалық мүмкіндіктеріне объективті бағалай алуы оқушының тек танымдық қажеттіліктерін қанағаттандыру ғана емес, тұлғаның басқа да бірқатар: өзін-өзі көрсетуін, қорғауын, өзін-өзі белсендіру сияқты өзіндік даму қажеттіліктерін қанағаттандыруда маңызды [6]. Оқушының өзін-өзі бағалауын қалыптастыру тұтас педагогикалық үрдісте, бала әрекетінің барлық түрінде: оқу, еңбек, қоғамдық, мәдени, ойын т.б. барысында жүзеге асырылады. Оқушының өзін-өзі бағалауының қалыптасып, дамуының негізі педагогикалық басқару арқылы жүзеге асады. Мұнда субъект-субъектілік қатынасқа негізделген басқаруды түсіну керек. Мұндағы талап қою да жеке амал тұрғысынан келген, субъект-субъектілік қатынаста жүзеге асырылуы керек. Баланың өзіне қойылған талаптың мәнін, оны қажеттілік екенін түсінудің маңызы зор. Оқу-тәрбие үрдісінде оқушының өзін-өзі бағалауын қалыптастыру баланың ақыл-ойын, дара қасиеттері мен танымдық мүмкіндіктерін дамытуға бағытталады. Оның негізінде оқушының дүниетанымының негіздері қалыптасады. Дүниетаным – адамзаттың құндылықтар, таным, өмір мәні, еңбек, қоғам, табиғат туралы көзқарастар жүйесі. Өзін-өзі бағалай отырып, оқушы білімдер жүйесін саналы меңгеріп, логикалық ойлау, ес, зейін, қабылдау, ақыл-ой қабілеттерінің дамуына ықпал етеді. Оқушының өзін-өзі бағалауын қалыптастыру тұтас педагогикалық үрдісте, бала әрекетінің барлық түрінде: оқу, еңбек, қоғамдық, мәдени, ойын т.б. барысында жүзеге асырылады. Оқушының өзін-өзі бағалауының қалыптасып, дамуының негізі педагогикалық басқару арқылы жүзеге асады. Мұнда субъект-субъектілік қатынасқа негізделген басқаруды түсіну керек. Мұндағы талап қою да жеке амал тұрғысынан келген, субъект-субъектілік қатынаста жүзеге асырылуы керек. Баланың өзіне қойылған талаптың мәнін, оны қажеттілік екенін түсінудің маңызы зор. Оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда мұғалімнің бағыттаушылық, ұйымдастырушылық қызметінің маңызы ерекше. Мұғалімге мынадай талаптар қойылады:

- 1) оқушыларды зерттеу;
- 2) оқушыларға өзінің іс-әрекетіне, орындаған тапсырмалар нәтижелеріне т.б. бағалауға кеңес беру, міндеттерін белгілеу, нұсқау беру;
- 3) оқушылармен жағымды қарым-қатынас қалыптастыру;
- 4) оқушылардың талдау іс-әрекетін бағалау; бағыттау;
- 5) оқушылардың өзін-өзі бағалау үрдісінде шығармашылық қатынас жасау;
- 6) жеке басының үлгісі, ықпалы;
- 7) түрлі әдіс-тәсілдер мен оңтайлы жолдарды пайдалану, оқыту мен тәрбиені сабақтастыру;
- 8) педагогикалық реттеу, сын, рефлексия.

Оқушылардың өзін-өзі бағалау үрдісінде өзін-өзі анықтауды жүзеге асыру кезеңдер бойынша жүргізіледі:

- педагогикалық жағдайды ескеру, сынау үшін қолайлы жағдай табу, таңдап алу;
- істеген ісін талдау, оны себебін ашу;
- сынақ дәрежесін, түрін анықтау, хабарды, мәліметті беру, көрсету;
- сын нәтижесін талдау және ескеру. Бұл үрдісте әдісті сапалы, тиімді пайдалану

шарты ретінде: оқушылардың өз қатесі мен кемшілігін түсінуі; қателескен баланың жеке басын құрметтеу, сыйлау; оқушылар ұжымының қалыптасу деңгейін ескере отырып, оған сүйену; әдептілік пен сыншылдық, ой-қорыту, тұжырымның ортақтығы; шектен тыс қаталдықтан аулақ болу; басқа да әдістерді тиімді қолдану.

Мұғалім оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруда оқушылар мен оқушылар ұжымына нақты бір жоспар негізінде нені, қалай істеу керектігін көрсетіп, бағыт-бағдар беріп отыруы маңызды болып табылады. Мұғалім педагогикалық жағдайды бағдарлай және бағалай отырып, талап түрлерін дұрыс таңдап, оның

орындалуын тексеру оң нәтижесіне жетуді мақсат еткен жағдайда ғана іс-әрекет толық мәнді болмақ.

Сонымен, оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруды ұйымдастыруда:

- оқушының өзін-өзі бағалауын дамытуды дидактикалық тұрғыда қамтамасыз ету;

- оның шарттары мен факторларын, құрылымын анықтау;

- оны жүзеге асыру мен ұйымдастыру үрдісінде оқушылардың қажеттіліктері мен қызығушылықтарын ескеру;

- оқу үрдісінде және одан тыс уақытта оқушылардың өзін-өзі бағалауын қалыптастыруға жүйелі көзқарас тұрғысынан келу;

- оқушылардың өзін-өзі бағалау үрдісінде жеке тұлғаны қалыптастырудағы маңыздылығына мән беру қажет.

Өзін-өзі бағалау мен оның кейбір формаларын кез келген мәдениеттің даму сатысында кездестіруге болады. Мысалы, гомерлік гректерде ол өзіндік ішкі жан дүниесінің бір нәрсені қажетсінуін білдіреді. Бірақ сол кезеңдерде Гераклит «өзін-өзі тану» жөнінде еңбектер жазған, оның жазбаларында «өзін-өзі тану», «өзіне-өзі баға беру» ұғымдары байқалады. Антифон «өзін-өзі иелену», «өзін-өзі жеңіп алу» қажеттігін айтады. Ал Сократтық философия тікелей ішкі диалогқа ұмтылады. Платон қолданған рефлексті формулалар ішінде «өзін-өзі тану», «іштей қанағаттану» және «өзін-өзі анықтау» ұғымдары кездеседі [7]. Декарттың еңбектерінде жеке мен, сонымен қатар тану субъектісі ретінде қарастырады. Декарт танушы менді тікелей рухани жанмен теңестіреді. Ол жан денеге қарағанда өзінің материалды еместігімен жеңіл танылады [8]. Дж.Локк рефлексті ойлар өмірлік тәжірибемен байланысты деп ойлайды, тек ересек жасқа келгенде ғана ішкі әлем туралы белгілі білім қорын алу арқылы адамдар ішкі жан-дүниесінде не болып жатқандығы жайында толыққанды ойлана алады. Фихтеде “Мен” тек танып қана қоймай, өзінен барлық қоршаған ортаны ойлап табатын іс-әрекеттің әмбебап субъектісі ретінде роль атқарады. Гегель болса, алғашқы шынайы берілген «меннің» фихтеандық анықтамасын теріске шығарады. Гегель «Мен» тұжырымдамасын барлық әлемді жұтаң көрініске айналдырады деп ойлайды. Сонымен қатар, ол «Мен» тұжырымдамасының табиғи, әрекетшіл тұлғадан және оның өмірлікке өз-өзін көрсету үшін ашылуынан тұратындығын есепке алмайды. Фейербах өзін-өзі бағалаудың табиғилығы материалдық шарттарға байланысты деп табады. Ол «денелік мүмкіндіктерге» ерекше көңіл бөледі [10,11].

Өзін-өзі бағалаудың психологиясы саласындағы зерттеулердің жалпы көзқарасына көңіл аударсақ, мұнда бірнеше маңызды жайларды атап айтуға болады. Күрделі пікірталастар мен талдауларға түсіп жүрген негізгі сұрақтардың ішінен мыналарды алуға болады:

- ◆ өзін-өзі бағалау табиғаты;
- ◆ психологиялық феномендер арасындағы өзін-өзі бағалаудың алатын орны;
- ◆ өзін-өзі бағалаудың дамуын анықтайтын факторлар;
- ◆ өзін-өзі бағалаудың құрылымы;
- ◆ өзін-өзі бағалаудың генезисі.

Әдебиет

1. Құнанбаев А. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. – Алматы: Жазушы, 1995. – 355 б.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977.-180 с.
3. Әл-Фараби. Изгі қала тұрғындарының көзқарастары трактаты. –Алматы, 1990
4. Ким В.А. Психолого-педагогические основы формирования личности будущего специалиста // Вестник, 1999. – С. 17-20.

6. Омарова Р.С. Оқушылардың шығармашылық дербестігін қалыптастырудың дидактикалық негіздері. –Ақтөбе, 2007. –191 б.
7. Познавательная традиция: философско - методологический анализ (сб. статей). – М.: Философское общ., 1989. – 203 с.
8. Декарт Р. Сочинения в 2-х томах. Т.1. – М.: Мысль, 1989
9. Дж. Локк Педагогические сочинения. / Под. ред. Г.Н. Джибладзе. – М., 1981. Т.1. – 653 с.
10. Гегель Г. Сочинения. М.-Л., 1956. – Т. 3. – С. 701-705.
11. Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. гр. «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.

ҚАЗІРГІ ЭКОНОМИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙҒА КӘСІБИ БЕЙІМДЕЛУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Г.Ш. Ақымбек

Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ, Астана қ.

Қазіргі дамыған экономикалық жағдайда еңбек әрекеті адам психикасына өзіндік әсерін тигізетінін көрсетіп отыр. Кәсіби іс-әрекеттің алуан түрлеріне қатысты, қазіргі таңда мамандықтардың үлкен тобы пайда болуда, сол әрекеттерді орындау барысында түрлі қиындық дәрежесіндегі кәсіби ауруларға да әкеледі. Осыған қатысты зияндыға жатпайтын еңбек түрлері бар, бірақ кәсіби іс-әрекеттің шарты мен сипаты психикаға жарақаттаушы әсерін көрсетуі мүмкін (мысалы, бір қалыпты еңбек, үлкен жауапкершілік, апаттың үлкен мүмкіндігі, еңбектің психикалық қысымдылығы және т.б.). Зерттеушілердің көрсетуі бойынша ұзақ жылдар бойы сол бір кәсіби іс-әрекетті орындау кәсіби шаршауға, психологиялық бөгеттердің пайда болуына, іс-әрекетті орындау тәсілдерінің бірігуіне, кәсіби ептілік және дағдыларды жоғалтуға, жұмысқа қабілеттіліктің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Осы мәселелерді қарастырмас бұрын, ең алдымен кәсіби бейімделудің ерекшеліктерін қарастыру қажет

Кәсіби бейімделу дегеніміз – кәсіпорын ұжымының және маманның өзара бейімделуі, нәтижесінде жұмысшының: ол үшін жаңа әлеуметтік – кәсіби және ұйымдасқан экономикалық жағдайда өмір сүруге үйренуге; белгілі бір класс міндеттерін шешуге қабілетті маман ретінде кәсіпорын құрылымында өз орынын табуға; кәсіби мәдениетті меңгеруге және оның келуіне дейін қалыптасқан тұлға аралық байланыстар және қатынастар жүйесіне енеді.

Бейімделудің біріншілік және екіншілік деген түрлері бар:

- біріншілік –бұл кәсіби іс-әрекетте тәжірибесі жоқ (ЖОО түлектері) жас мамандардың бейімделуі
- екіншілік – кәсіби іс-әрекетте тәжірибесі бар (жұмысты мәжбүрлі ауыстыру жағдайында) мамандардың бейімделуі.

Бейімделудің негізгі түрлері: психофизиологиялық, әлеуметтік-психологиялық және кәсіби бейімделу.

Психофизиологиялық бейімделу дегеніміз – бұл ағза үшін жаңа физикалық және психофизиологиялық жүктемеге, режимге, еңбек темпі және ритмге, өндірістік ортаның санитарлық-гигиеналық факторларына, тамақтану және демалыс режимін ұйымдастыру ерекшеліктеріне үйренуі.

Жұмысшының жағымсыз психофизиологиялық жүйеге бейімделу реакциясы стресске апаратын психикалық қысымды тудырады. Психофизиологиялық бейімділік синдромын сәтті шешу көрсеткіштері: маманның комфортты, эмоционалдық күйі, жұмыс ритміне және еңбек режиміне үйрену, оптималды жұмысқа қабілеттілікті қалыптастыру болып табылады [1].

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу дегеніміз – жаңа әлеуметтік ортаға бейімделу, кәсіби тұлға аралық байланыстар мен қатынастар жүйесіне қосылу, жаңа әлеуметтік рөлдерді, мінез-құлық нормаларын, топтың норма және құндылықтарын меңгеру, өзін кәсіби ортаға теңестіру.

Кәсіби бейімделу – бұл кәсіби тәжірибесі және кәсіби іс-әрекет стилі бар адамдардың жаңа жұмыс орыны талаптарына бейімделуі, қызметкерлердің ол үшін жаңа кәсіби қызметтерді және міндеттерді меңгеруі, талап етіп отырған дағдылар мен ептіліктерді қайта өңдеу, кәсіби әріптестікке және серіктестікке қосылуы, бәсекеге қабілеттіліктің біртіндеп дамуы.

Алайда кәсіби бейімделу әрқашан да сәтті жүзеге аса бермейді. Кәсіби бейімделу барысында маман түрлі қиындықтарға соқтығысуы мүмкін. Осыған қатысты бейімделудің әрбір түрінде мекемеге келген маманда пайда болуы мүмкін келесідей қиындықтарды атап өтуге болады:

- жаңа жағдайға бағдарлануға және дұрыс шешім қабылдауға мүмкіндік беретін қажетті ақпаратты уақытында ала алмау немесе жетіспеушілігі;
- қажетті кәсіби тәжірибенің және біліктіліктің жоқ болуы;
- бір уақытта бірнеше өте маңызды міндеттерді шешу қажеттілігі: жағдаятты зерттеу, шешім қабылдау, өзінің жаңа міндеттерін орындау, пайдалы байланыстарды орнату, іс-әрекеттің жаңа элементтерін меңгеру, өзінің мінез-құлқын қалыптастыру;
- кәсіби мінез-құлық нормалары жөнінде түсініктердің жеткіліксіздігі және өзін маман ретінде көрсете алмауы;
- қоршаған ортаның өзі туралы позитивті пікірді қалыптастыру қажеттілігі, бағалау зонасында үнемі болуы, кейде басқалардан, ол туралы жағымсыз пікірлерін өзгерту қажеттілігі. Осындай қиындықтарды басынан өткізген мамандарды кәсіби бейімсізденуге әкелуі мүмкін.

Сонымен кәсіби-психологиялық бейімделу - индивидтің кәсіби ортаның физикалық жағдайларына (психофизиологиялық аспект), бейімделуі, субъектінің кәсіби міндеттер, еңбек құралында орындалатын операцияларға (өзіндік кәсіби аспект) бейімделуі және тұлғаның ортаның әлеуметтік компонентіне (әлеуметтік-психологиялық аспект) бейімделуі.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделудің көрсеткіштері: өндірістік кәсіпорынға, ұйымға қатынасы, кіші топқа қатынасы, басшыға қатынасы, қызметкерлермен қатынасына қанағаттануы.

Бейімделудің жалпы көрсеткіші еңбектің мазмұнына және жағдайына қанағаттану болып табылады [2].

Технологияның өзгеруімен, жаңа басшының келуімен, жаңа мамандықты меңгерумен немесе жаңа лауазымға ие болу, басқа цехқа немесе басқа кәсіпорынға ауысумен байланысты кәсіби ортаның өзгеруі, сонымен қатар адамның өзінің қажеттіліктерінің, мүмкіндіктерінің және мақсаттарының өзгеруі адамның мамандыққа деген қатынасының өзгеруіне, тіпті кәсіби бейімсізденуге әкелуі мүмкін. Сондықтан да персонал бойынша менеджерлер қызметкерлерінің жаңа мамандыққа немесе өзгерген еңбек жағдайына кәсіби қайта бейімдеу қажеттілігі мәселесіне кездесіп отырады.

Бейімсіздену мәселесі адамға ортаның қысқа уақыттық және күшті әсерінен және қарқындылығы төмен, бірақ жалғасымды әсерден де пайда болады. Бейімсіздену іс-әрекеттің түрлі бұзылыстарынан пайда болады: еңбек өнімділігі және санасының төмендеуі, еңбек тәртібінің бұзылуы, апат және травматизмнің жоғарлауы. Психофизиологиялық бейімделудің көрсеткіштері денсаулық күйі, көңіл-күй, мазасыздану, қажу дәрежесі, мінез-құлық белсенділігі болып табылады. Психикалық бейімделудің тұрақты бұзылысы клиникалық айқын психопатологиялық синдромдарда немесе іс-әрекеттен мүлдем бас тартудан көрінеді.

Кәсіби бейімсіздену мәселесімен байланысты кәсіби деструкцияны қарастырып өтуге болады. Кәсіби деструкция – бұл кәсіби еңбек үрдісінде тұлғаның психологиялық

кұрылымында пайда болатын бұзылыс, өзгеріс немесе деформация. Кәсіби деструкцияның пайда болуы және дамуы іс-әрекетті орындау өнімділігін төмендетеді, мотивация және кәсіби іс-әрекеттің позициясына негативті әсер етеді.

Кәсіби деструкция жасерекшеліктік психологиялық өзгерістермен де байланысты: денсаулықтың нашарлауы, психикалық процестің әлсіреуі, интеллектуалды көмексіздік. Бұл жұмыс қабілетін төмендетеді, кәсіби шаршауды, жабырқаңқылықты тудырады.

Кәсіби деструкцияның пайда болуына әкелетін факторларды үш топқа бөлуге болады:

- әлеуметтік – кәсіби ортамен байланысты; объективті факторлар: әлеуметтік-экономикалық ситуация, мамандықтың сипаты және имидж, кәсіби - кеңістіктік орта;
- тұлғаның ерекшеліктерімен және кәсіби өзара қатынасымен қамтылған субъективті фактор;
- кәсіби үдерістің жүйесі мен ұйымдастыруынан, басқарудан, басшылардың кәсіпқойлығынан туындайтын объективті - субъективтілік фактор [3].

А.К.Маркова тұлғаның кәсіби дамуының бұзылуын жалпылап кәсіби деструкцияға апаратын келесі тенденцияны бөлді:

- жасерекшеліктік және әлеуметтік нормалармен салыстырғанда кәсіби дамудың тежелуі;
- кәсіби дамудың дезинтеграциясы, кәсіби сананың құлдырауы – шынайы емес мақсат, кәсіби жанжал;
- төмен кәсіби мобильділік, жаңа жағдайға бейімделе алмау, бейімсіздену;
- кәсіби дамудың жеке бөлімдерінің арасындағы келіспеушілік, біреуі жоғары көтерілгенде, екіншісінің төмендеуі;
- кәсіби қабілет, кәсіби ойлаудың әлсіреуі;
- кәсіби дамудың бұрмалануы, бұрында болмаған негативті саналардың пайда болуы, әлеуметтік және индивидтік нормалардан ауытқуы;
- тұлғаның деформациясының пайда болуы (эмоционалды қажу және күйзеліс);
- кәсіби аурудан және жұмысқа қабілеттілікті жоғалтудан, кәсіби дамудың тоқтауы [4].

С.П. Безносков, Р.М. Гроновская, Л.Н. Корнеева, А.К. Марковалардың көрсетуі бойынша, кәсіби деформацияның жоғарғы дәрежесі үнемі адамдармен жұмыс істейтін әлеуметтік мамандық өкілдерінде пайда болады: дәрігер, педагогтер, қызмет көрсету қызметкерлері, құқық қорғау органдары, мемлекеттік қызметкерлер, басшылар, кәсіпкерлер және т.б.

Бұл мамандық өкілдерінде кәсіби деформация әр түрлі деңгейде көрінеді:

1. Осы мамандық жұмысшыларына тән жалпы мамандық деформациясы. Бұл тұлғаның инвариантты ерекшеліктері және кәсіпқойлардың мінез-құлық еңбек өтілі жоғарғы жұмысшыларда көрінеді, бірақ бұл топтан деформацияның көрінуі әр түрлі. Мысалы, дәрігерлерге «қайғырушылық қажу» синдромы тән, бұл науқастардың қайғыруына эмоционалды индеференттіліктен көрінеді. Құқық қорғау органдарының жұмысшыларында «асоциалды перцепция» синдромы дамиды, яғни әрбір азаматты потенциалды құқық бұзушы ретінде қабылдайды.

2. Кәсіп бойынша мамандандырылған процесте пайда болатын арнайы кәсіби деформация. Кез келген кәсіп бірнеше мамандықтарды біріктіреді. Әрбір мамандықтың өзіндік деформациясы бар. Тергеуші де - құқықтық күдіктенушілік, оперативті жұмысшыда - өзекті агрессия, адвокатта – айлакерлік, прокурорда – кінәлаушылық сияқты кәсіби деформацияның дамитынын көрсетуге болады.

3. Тұлғаның индивидуалды – психологиялық ерекшеліктерімен – темперамент, қабілет, мінезбен қамтылған кәсіби – типологиялық деформация. Мұның нәтижесінде кәсіби - тұлғалық комплекстер дамиды.

- тұлғаның кәсіби бағытталуындағы деформация: іс-әрекет мотивациясының, бұрмалануы, құндылықтық бағдарларын қайта құру, пессимизм.

- қандай да бір қабілеттердің негізінде дамитын деформация: ұйымдастырушылық, коммуникативті, интеллектуалды (артықшылыққа ұмтылу комплексі, талаптанудың гипертрофилденген жоғарғы деңгейі, шамадан жоғары өзіндік бағалау, нарциссизм) өзінің денесіне деген эротикалық құмарлық.

- мінез бітістерімен қамтылған деформация: билікті жақсы көру, доминанттылық, индеферентілік.

4. Әртүрлі кәсіптегі жұмысшылардың ерекшеліктерімен қамтылған дараланған деформация. Кәсіби іс-әрекетін ұзақ жылдар бойы орындау процесінен, тұлғаны мамандықтың жеке кәсіби қасиеттерімен жетілдіру, жоғарғы қасиеттердің, акцентуацияның пайда болуына әкеледі. Мысалы: шамадан тыс жауапты, супер әділ, гипер белсенділік, еңбектік фанатизм, кәсіби энтуизм [5].

Осы айтылғандарды талдай отырып, тұлғаның кәсіби деформациясының дамуының келесі ерекшеліктермен қорытындылауға болады:

1. Кәсіби қалыптасу тұлғаның түрлі бағыттағы онтогенетикалық өзгерістерімен өтеді. Кәсіби даму – бұл меңгеру және жоғалту, демек, маманның, кәсіпқойдың қалыптасуы тек жетілу ғана емес, сонымен қатар бұзылу, деструкция да болып табылады.

2. Кәсіби деформация көп жағдайда – бұл меңгерілген іс-әрекет тәсілдерінің бұзылысы, кәсіби мінез-құлық стереотиптерінің және жаңа кәсіби технологияны, жаңа мамандықты немесе мамандануды меңгерудегі психологиялық кедергілердің пайда болуы. Бұл сонымен қатар кәсіби қалыптасудың бір сатысынан келесі сатысына ауысудағы тұлға құрылымының өзгеруі. Кәсіби деформация жасерекшелік өзгерістерде, физикалық және жүйке қажуында да пайда болады.

3. Кәсіби деструкцияны бастан кешіру психикалық шиеленіспен, психологиялық дискомфортпен өтеді, ал кейбір жағдайларда қақтығыс және дағдарыстық құбылыстармен көрінеді. Кәсіби қиындықтарды сәтті шешу іс-әрекетті ары қарай жетілдіруге және тұлғаның кәсіби дамуына апарды.

5. Кез келген кәсіби іс-әрекетті меңгеру сатысында және оны ары қарай орындау тұлғаны деформациялайды. Іс-әрекеттің нақты түрін жүзеге асыру алуан түрлі қасиеттердің барлығын талап ете бермейді, олардың көпшілігі қажетсіз болып қалады. Сондықтан да олардың кейбіреулері кәсіби қажетсіз қасиетке айналады. Осыдан кәсіби акцентуация дамиды – шамадан тыс айқын қасиет және олардың үйлесуі, маманның мінез-құлқына және іс-әрекетіне теріс әсерін көрсетеді [6].

Сондықтан да кез келген жұмыс өнімді және сапалы болуы, тек техникалық құралдарға ғана байланысты емес, бұл ең алдымен мамандардың өз мамандығына психологиялық жарамды болуы, кәсіби денсаулықтың болуы. Егер маманның өз жұмысына деген қабілеті, қызығушылығы, ынтасы және мотив болса кәсіби бейімделу де сәтті өтеді. Сонымен қатар, жұмыс талап етіп отырған дағдылар мен ептіліктерді қайта өңдеп, кәсіби әріптестікке және серіктестікке қосылады, бәсекеге қабілеттілікті біртіндеп дамыта алады.

Әдебиет

1. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. -М.,1997.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. -СПб., 2004.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. -М.: Воронеж, 2003.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности./ под.ред Г.С.Никифоров., М.А.Дмитриева., В.М.Снетков. -Спб., 2003.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. - М., 1996.
6. Психологические закономерности профессионализации. – Ярославль, 1991.

ИНТЕГРАЦИЯ НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

М.Б. Алпысбаева, Г.Т. Туткышева
КарГУ им. Е.А. Букетова, г. Караганда

Человеческое общество стремительно развивается, возрастает благосостояние, создаётся больше условий для физического и интеллектуального развития, всё большее количество людей получает образование. Казалось бы, есть причины для оптимизма. Человечество стало могущественной силой благодаря своему развитому техническому и интеллектуальному потенциалу. Судьба планеты и всего живого на ней зависит от нас, так велика наша технократическая власть над природой. Но парадокс заключается в том, что наша цивилизация и сама планета, такой, как мы её знаем, находятся на грани самоуничтожения. К сожалению, при высоком уровне интеллектуального потенциала снижаются нравственные качества людей, поэтому ситуация становится все более опасной: все мы наблюдаем такие явления, как террористические акты, войны, рост самоубийства, дети-сироты при живых родителей, болезни, обездоленные старики, загрязнение окружающей среды.

Как писала С.А. Назарбаева, в поисках ответа на вечные вопросы: «...считается, что главная цель образования – научить ребенка компьютерной грамотности, иностранным языкам для дальнейшего получения диплома престижного вуза. В итоге вырастает «дитя прогресса», которое не в состоянии отличить добро от зла, сострадать и сопереживать ближнему своему. С самых первых шагов в жизни детям нужно прививать знания об извечных общечеловеческих ценностях: любви, всепрощении, терпимости и милосердии». [1, с. 23-27].

К сожалению, главный упор в сегодняшнем образовании делается на интеллектуальных достижениях, другими словами, на сдаче экзаменов и получении хороших оценок. Образование сегодня состоит из того, что в голову детей вкладывают информацию, которую затем они выдают на экзамене и после этого уходят, больше не обремененные ею. Ученики получают огромные объемы знаний и информации без умения разбираться, что с ней делать! Так что же является целью образования, если большая часть того, что мы учим, так быстро забывается? Реальная ситуация, сложившаяся в образовательной среде, свидетельствует о девальвации нравственных ценностей, смещении приоритетов в сторону материального благополучия.

Действительно, несмотря на растущие удобства современной цивилизации, в мире отсутствуют спокойствие и надежность. Например, вспомним о глобальных проблемах современного мира: экологические катастрофы, социально-экономический кризис, террористические акты, межнациональные и межрелигиозные конфликты. Также кризис сегодня остро проявляется не только в плоскости социально-экономических отношений и экологии, но и во внутренней жизни личности в виде потери смысла жизни, наркомании, суицидов. Приобретая сумму знаний, но все меньше задумываясь о духовном, о добре и зле, о любви и милосердии, человек не может чувствовать себя счастливым.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что сейчас следует обратить особое внимание на цели и приоритеты образования. Современное образование с избытком удовлетворяет потребности ума, давая ему огромные объемы информации. Великий Абай («Слова назидания», слово 17) считает, что истинно научный подход к воспитанию Разума и Воли - это воспитание Сердца: «Разум человека совершенствуется безграничной, неиссякаемой любовью к добру». К сожалению, современная наука и образование служат, скорее, разуму и воле, чем сердцу, поэтому, основная задача современности - возвращение науки и образования к своему высокому изначальному предназначению.

В результате неверно расставленных приоритетов в образовании развитые одаренные школьники могут получить все знания и навыки, положенные по программе, но не будут подготовлены для того, чтобы использовать накопленные знания в целях своего дальнейшего развития и на благо общества. *Образование должно быть ради жизни, а не только ради заработка на жизнь.*

Цель образования - во всестороннем целостном развитии ребенка. В процессе образования следует развивать не только физические и интеллектуальные аспекты личности ребенка, но и, прежде всего, раскрывать высшую нравственно-духовную природу ребенка.

Нравственно-духовное образование - это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся через включение в содержание образования общечеловеческих ценностей, способствующих раскрытию высшей нравственно-духовной природы учащегося, и имеющий целью становление человека совершенного характера, живущего в единстве мысли, слова, дела.

Сегодня необходимо гармоничное развитие двух аспектов образования - интеллектуального – внешнее, образование для ума, нравственно-духовного – внутреннее, образование для сердца. Необходимо слить образование и жизнь в одну прекрасную гармонию. Мировоззренческие основы интеграции нравственно-духовного образования учебных дисциплин состоят в целом понимании мира и человека, как обладающих не только биологической и социальной, но и высшей духовной природой, которая в окружающем мире проявляется как жизнь, движение, развитие, порядок и гармония; в сознании человека проявляется как вечные общечеловеческие ценности.

Интеграция духовно-нравственного образования в предмет – это прежде всего, оживление знания, выявление его духовно-нравственной сущности, это целостное знание, синтез всех предметов на основе общечеловеческих ценностей и видения единства в многообразии. Вечные ценности должны стать фокусной точкой образования, другими словами должны составить единое целое во всем, чему мы учим.

Педагогическая межпредметная интеграция рассматривалась в работах А.А. Бейсенбаевой. Ученый подчеркивает в своих работах, что «задача усовершенствование учебных планов, программ и учебников состоит в том, чтобы отразить в них не только достижения отдельных отраслей знаний, но и аксиологический характер современной науки, ее преобразующее значение, влияние на нравственность человека, его духовный мир». [2, с. 57-61].

Педагогические принципы, которыми следует руководствоваться в процессе интеграции духовно-нравственного образования в учебные дисциплины:

- принцип общечеловеческих ценностей;
- принцип выявления и саморазвития личности в процессе обучения;
- принцип единства;
- принцип вдохновенного научно-исследовательского творчества учащихся;
- принцип социального взаимодействия или принцип служения обществу;
- принцип позитивности;
- принцип культуросообразности;
- принцип природосообразности [3, с. 19-25].

Принцип общечеловеческих ценностей. Вечные общечеловеческие ценности: любовь, истина, спокойствие, долг, ненасилие, добро, сострадание и другие – имеют вечную, исторически не локализуемую духовную природу, являются инвариантами изменчивой системы социальных, политических, национальных, научных, личностных и других ценностей. Таким образом, в основе содержания образования должны лежать вечные ценности, составляя его ядро.

Принцип выявления и саморазвития личности в процессе обучения. Духовно-нравственное образование – внутреннее образование, направленное на выявление высшей духовной сущности человека, вектор которого исходит изнутри вовне. В данном случае учитель не предлагает знания в готовом виде, он лишь направляет вектор развития ученика от изучения внешнего мира на открытие бесконечной красоты своего внутреннего мира. Таким образом, духовно-нравственное образование сродни процессу выявления, раскрытия, возвращения того, что уже заложено в человеке изначально.

Принцип единства. Процесс истинного мышления начинается с расширения сознания до уровня «Все взаимосвязано, все это - Я». Одна из основных задач современного образования – обучение учащихся способности мыслить. Т.е. подразумевается решение не только стандартных задач, сколько умение находить нестандартное, неожиданное решение. И чтобы принимаемые решения, учитывали интересы природы, других людей и способствовали улучшению духовно-нравственного климата планеты.

Принцип вдохновенного научно-исследовательского творчества учащихся. Важно вдохновлять учащихся на научно-исследовательскую деятельность, проведение проектных исследований, отражающих внутренние связи и единство всех видов научно-рационального знания на основе их общечеловеческой ценностной направленности.

Принцип социального взаимодействия или принцип служения обществу. Рожденный в обществе человек должен работать для благополучия и развития общества. «Простая жизнь, возвышенное мышление – идеал образования, а не высокий уровень жизни, приземленное мышление». Важно верно расставить приоритеты в образовании учащихся, чтобы в дальнейшем, полученные знания они могли бы использовать в целях своего развития и на благо общества.

Принцип позитивности. Развитие учащихся позитивного отношения к действительности и различающего мышления, ценностного отношения к природному началу, к другому человеку, к миру в целом. На занятиях важно создавать атмосферу любви и доверия, это делает процесс образования личностно значимым и пробудит внутренние силы саморазвития и самовоспитания учащихся.

Принцип культуросообразности. Предусматривает обогащение процесса обучения мудростью и красотой мирового культурного наследия и проявление уважительного отношения к культурам всех народов. Истинная культура – это расширение границ любви, отход от узости мышления и развитие более широкого видения мира, результатом которого, будет истинная радость как для нас самих, так и для окружающих нас людей.

Принцип природосообразности. Необходимо учитывать возрастные, индивидуальные и психологические особенности личности, состояние физиологического и психического здоровья. Педагогам необходимо применять гуманистический подход ко всем сферам деятельности учащихся, активизируя их самостоятельность.

Совершенствование учебной деятельности в настоящее время определяется характеристиками совместной деятельности учащихся и педагога по достижению намеченных целей, задачами обучения, воспитания и развития высоконравственной творческой личности. Воспитание человека, умеющего позитивно мыслить, стремящегося к самопознанию, обладающего чувством ответственности, терпимого к постоянно меняющемуся миру и способного духовно обогащать его, является целью современного образования.

Примеры интеграции на занятиях.

Учитель физики Ирена Стульпинене (г. Клайпеда, Литва) в своей книге «Физика языком сердца» отмечает: «..когда основы определены, тогда и содержание предмета

могу интерпретировать согласно своему мировоззрению. Не приходится ничего специально заучивать, интерпретации естественно живут во мне – этим живу...».

Из Уроков Жизни на уроках физики.

Тема: «Конденсаторы»

Конденсатор - как человек; а его ёмкость - как способности человека:

- вмещать сильное поле противоположностей,
- в равновесии выдерживать огромное напряжение,
- в один миг отдать всю собранную энергию...

Ради единой цели разной «ёмкости» люди способны дружно поделить на них выпадающие напряжения и заряды не арифметически «поровну», а «по плечу».

Уроки Биологии.

Тема: Познания мира. (Виктория Бак, учитель биологии, Украина)

Солнце, Земля, Луна, растения, животные без усталости служат человеку, обеспечивают его теплом, пищей, жертвуя своими жизнями, не ожидая ничего взамен. В древности это называлось кругом жертвенности. Вся природа приносит себя в жертву для того, чтобы человек жил полноценной жизнью.

Вопросы для размышления:

- ◆ А современный человек оправдывает своей жизнью эти жертвы?
- ◆ Чему мы можем научиться у природы?
- Чему мы можем научиться у животных? и т.д.

Опыт таких мудрых учителей необходимо использовать и в учебном процессе высших учебных заведений.

Таким образом, в заключение резюмируем некоторые основные направления осуществления процесса комплексной интеграции интеллектуального и нравственно-духовного образования в учебном процессе:

- выявление и практическое использование аксиологического и гуманитарного потенциала современной науки как эффективного средства развития не только интеллектуальной и культурологической, но, прежде всего, духовно-нравственной сферы личности;
- проведение междисциплинарных проектных исследований, отражающих внутренние связи и единство всех видов научно-рационального знания на основе их общечеловеческой ценностной направленности;
- обсуждение и оценка естественнонаучных, экономических, социальных и политических научных проектов, прежде всего, с точки зрения их нравственной, этической и экологической ценности;
- развитие процесса взаимодействия в открытой системе «учитель-ученик», в целях расширения сознания от индивидуального до планетарного переосмысления ложных ценностей и обращения к истинным и глубинным смыслам бытия.
- интеграция интеллектуального и нравственно-духовного образования в учебном процессе будет способствовать развитию у учащихся следующих важных качеств:
 - умение оценить любую жизненную ситуацию и научную проблему с позиции духовного уровня;
 - знания о сущности вечных нравственно-духовных ценностей и осознание своих метапотребностей в них;
 - умение видеть аксиологический характер науки и внутреннее единство всех видов знания;
 - умение интегрировать общечеловеческие ценности в проектную научно-исследовательскую деятельность;
 - социальная активность и готовность к бескорыстному служению обществу;
 - развитие позитивного мышления;

- развитие различения между вечными и временными ценностями;
- знание и осмысление мирового культурного наследия для поиска вечных смыслов и идей.

Литература

1. Назарбаева С.А. Этика жизни – Алматы, 2001.
2. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. – Алматы: Ғылым, 1998.
3. Мукажанова Р.А., Омарова Г.А. «Самопознание» и другие учебные предметы: возможности интеграции содержания и методов обучения. Учебно-методическое пособие/ - Алматы: ННПООЦ «Бөбек», 2013.

ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРДЫҢ БАЛА ТӘРБИЕСІНЕ ӘСЕРІ

Ш.Ж. Арзымбетова, И.Д. Сауытбаева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қаласы

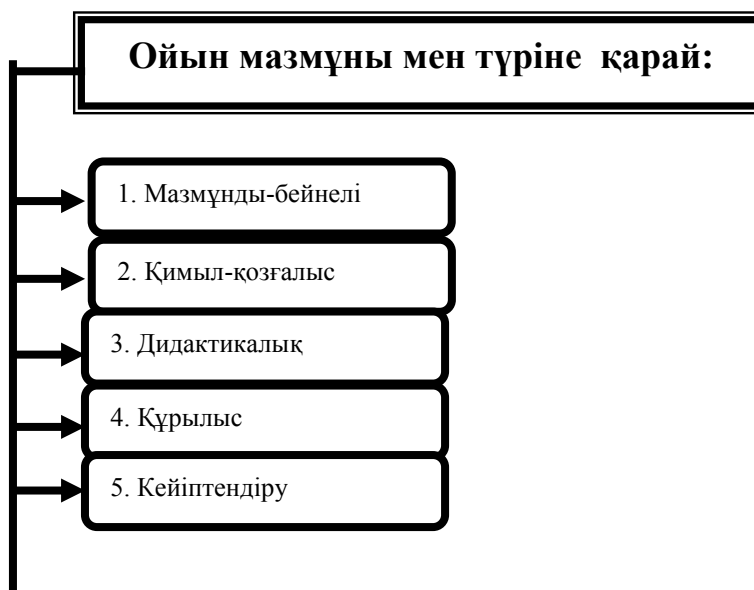
Е.А. Елеуов

М. Мәметова атындағы гуманитарлық колледжі, Қызылорда қаласы

Мақала ғылымының қай саласы болмасын өз тарихын терең зерттеп алмайынша алға баспайды. Демек, зерттеуді өз тарихынан бастау-ғылым жетістіктерін игерумен қатар, оның одан әрі алға басуына үлкен мүмкіншілік туғызады. Дәл осы жағдай қазақтың ұлттық ойындарының даму тарихына да қатынасы болса керек. Ұлы ғалым, философ Әбу Насыр Әл-Фараби: «Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие керек, тәрбиесіз берілген білім - адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне қауіп әкеледі», - деген екен. Сонымен баланың өмірге қадам басардағы алғашқы қимыл-әрекеті ойын арқылы байқалады, сондықтан оның мәні ерекше. Қазақ халқының ұлы ойшылы Абай Құнанбаев: «Ойын ойнап, ән салмай, өсер бала бола ма?»-деп айтқандай, баланың өмірінде ойын ерекше орын алады. Ойын - мектеп балаларының негізгі әрекеті. Н.К. Крупская мен А.С. Макаренконың айтуы бойынша, 7-12 жастағы балалар үшін ұжымдық ойындар баланы еріктілікке, ұжымшылдыққа, батылдыққа тәрбиелеп қана қоймай, ол жолдастық сезімге, ұжым мүддесі үшін әрекет жасауға тәрбиелейді. Бұл кезде мұғалім немесе ата-ана оқушының ұзақ уақыттық дене еңбегіне күш түсетін жұмыстарға әлі қабілетсіз болады. Сондықтан бұл жағдайдың ойын, дене еңбектерінің барысында еске алғаны жөн. Оқушылардың осы кезде дүниеге деген көзқарасы қалыптаса бастайды. Ол жан-жағындағы дүниені көру барысында ой-өрісі дамиды. Ойын барысында балалардың құрдастарымен өзара қатынасы өзгереді. Бала еліктеу, қабылдау арқылы түрлі рөлді ойындарды атқара отырып, әлеумет өмірінің, өндіріс қатынастарының мазмұнын түсінеді. Әр түрлі ойын баланың дүниетанымын кеңейтіп, қарым-қатынас жасау белсенділігін дамытады. Педагогикада ойындар мазмұны мен түріне қарай 5 түрге бөлінеді. (1.Авторлары: Ш.Х.Құрманалина, Б.Ж.Мұқанова, «Педагогика» оқулығы, «Фолиант» баспасы, Астана-2007, 136-138 беттер).

Қазақ халқының ұлттық ойындары, ойынның алғашқы танымы десек артық болмас. Бала кезінде ойнаған ойындардың арқасында көшпелі тайпалардың әскерлерінің соғыста мықты да төзімді, найза лақтырған кезде мерген де десек, батыр тұлғалы болып келуі жекпе-жек келген жаулардың қай-қайсысына болса да оңайшылықпен берілмеген. Осыған орай әр заманның өзіне тән экономикалық, саяси-әлеуметтік және идиологиялық ерекшеліктері болатыны айқын [2]. Ұлттық ойындарының ішіндегі әр түрлі құмалақ ойындары, бестас, асық, садақ ату тағы басқалары шамамен алғанда 5000 жылдар бұрын ойналғандығын көрсетеді. Көшпелі қазақтардың өмір салты денсаулыққа аса зор мән берген. Атқа міну өнері жас баланың сезімі мен денесін

жаттықтырудың басты және ортақ дәстүріне айналды. Бозбала да, қыз бала да жастайынан аттың құлағында ойнауға бейімделді. Ойын-сауық ұрпақтардың өмір-салтымен, әдет-ғұрпымен ұштасты. Ойын-өмірді және ойнаушының өзін танудың құралы, ол баланың өмірге деген құмарлығын оятып, тіл мен жылдамдыққа деген ықыласын арттырады. Осыған орай ұлттық ойындар 5 түрге бөлінеді [3].



Педагогика ғылымында ойын әрекетінің оқу үрдісінде алатын орны туралы пікірлер айтылып, зерттеліп жүрген еңбектер өте көп. Ал, ертедегі ұлы ойшылдар Ж.Ж. Руссо мен И.Г. Песталоцци ойын арқылы балаларды болашақ өмірге бейімдеу керек деп түсіндірген. Ойынның теориясы мен маңыздылығы туралы К.Д. Ушинский мен П.Ф. Лесгафт, тәрбиеде және оқыту барысында ойынның алатын орны туралы В.А. Сухомлинский, С.П. Шацкий және Н.К. Крупская өз пікірлерін білдірген. Педагогикалық үрдісті жетілдіру ойынның алар орны жөнінде қазақстандық ғалым Н. Құлжанова да зерттеген. Ойын бала үшін еліктеу, инстинкт күнделікті негізгі іс-әрекет және өмірі деп дәлелдеген. Н. Құлжанованың айтуы бойынша, ойынды әдептілік, тәрбиелік мақсатқа пайдалану-болашақ өміріне түзу жол салу, үлкендерге еліктеу және өмірдің талаптарына сай бейімдеу деп түсіндірген. Себебі ойын-оқу, еңбек іс-әрекеттері мен бірге адамның өмір сүруінің маңызды бір түрі. Ойын баланың барлық қабілетінің дамуына, айналасындағы дүние жайлы түсініктерінің кеңейуіне көмектеседі. Халқымыз ойындарға тек балаларды алдандыру, ойнату әдісі деп қарамай, олардың мінез-құлқының қалыптасу құралы деп ерекше бағалаған. Ойын балалардың негізгі іс-әрекеті ретінде психологиялық, анатомиялық-физиологиялық, педагогикалық маңызы зор қызметтер атқарады. Ойын баланың даму құралы, таным көзі, білімділік, тәрбиелік, дамытушылық мәнге ие бола отырып, адамның жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Ойынды әрбір адам ойнап өседі, ойынды көп ойнаған адамның дүниетанымы кең, жаны таза, жүрегі нәзік, нағыз сезімтал тұлға болмақ. Ал, кей балалар ойында шынайы өмірді бейнелесе, кей балалар ішкі сезімін білдіреді. Ойынның дамуына және баланың ойынға араласуына әсер ететін қызықты ойынның түрлері өте көп.

Ұлттық ойындар 5 түрге бөлінеді

Аңға байланысты ойындар

Малға байланысты ойындар

Түрлі заттармен ойналатын ойындар

Аңға байланысты ойындар:
ақсерек-көксерек, аңшылар, аңшылар мен қояндар, кірпіше қарғу, қас-құлақ, ордағы қасқыр.

Малға байланысты ойындар:
аларман (қойға қасқыр шапты), асау көк, бура-қотан, көксиыр, соқыр-теке, түйе мен бота.

Соңғы кезде қолданылатын ойындар
әріп таңдау, бригада, мейрамхана, нөмір, пароль, пошта, сымсыз телефон, сыңарын табу. Бұлардың ішінде бірқатар ойындар спорттық, той ойындары болып саналады.

Түрлі заттармен ойналатын ойындар:
ағаш аяқ, аққала, ақпа, ақсүйек, ақшамшық, алақүшік, алтыбақан, арқан аттау, арқан тартпақ, арқан тартыс, арынды арқан, асау мәстек, асық, аттамақ, ауыртаяқ, әйкел т.б.

Ептілікті, зеректілікті қалыптастыратын ойындар:
айгөлек, айдапсал, атқума, аударыспақ, бағана өрмелеу, балтам шап, бөріктастамақ, бұғнай, бұғыбай, бұқатартыс, бұрыш, біз де, егер..., жасырынбақ, жаяу жарыс, көкпар, көрші, күрес, қарамырза, қассың ба, доссың ба? т.б.

Соңғы кезде қолданылатын ойындар

Ептілікті, зеректілікті қалыптастыратын ойындар

Ұлттық ойындардың кең таралған түрлері:

«**Алтыбақан**» бұл – жастардың кешкілік бас қосып, ән айтып, домбыра тартып, қыздар, жігіттер болып айтысып, бір-бірімен әзілдесіп көңіл көтеретін ойын-сауығы. Қазір де үлкен тойларда алтыбақан құрылады. Алтыбақанды құру мынандай тәсілмен жүзеге асырылады: алты бақанды сырықтың екі басын үш-үштен қосақтайды да мосы тәрізді етіп байлап тастайды. Бақанның аша тармағы сырыққа кигізіліп тұруға тиісті. Алты бақанды құрастырып болғаннан соң оның екі басына 3 қатар арқан байланады.

«**Арқан тартпақ**» оны арқан тартыс деп те атайды. Бұл ойынның екі түрі бар. Біріншісі жазда көгал үстінде, екіншісі қыста қар үстінде ойналады. Жазда ойыншылардың саны 10 баладан көп болмаса, ойын қызықты болады. Ойынға ұзындығы 8-10 метрлік екі ұшы түйілген арқан әзірленеді. Оның тең ортасына белгі ретінде қызыл матаны байлап қояды. Ойынға қатысушы екі топтағылар өз жағында бойларына қарай сап түзеп, ойын бастауға белгі берілгенде арқанды өз жағына қарай тартады. Қыста он-он бес бала тартқанда үзілмейтін арқан таңдап алынып, үлкен адамның алақанының көлеміндей екі тақтайдың ортасынан өткізіліп, ортасына аққала үйіліп, екі жақ оны өзіне қарай құлату үшін тартады.

«**Аударыспақ**» ол – қазақ, қырғыз халықтарының арасында кең тараған ойын. Атқа мінген екі жігіт жекпе-жекке шығып, бірін-бірі аттан аударып тастауға тырысады. Аударыспаққа үлкен тойларда арнайы жұлде тағайындалады. Оған он сегіз жастан асқан қарулы жігіттердің қатысқаны жөн. Аударыспақ ойынының ережесі бойынша

сайысқа қатысушылар салмақтарына қарай үш топқа бөлініп, күш сынасады. Ептілікті, күштілікті, тапқырлықты, батылдықты талап ететін спорттық ойын.

«Аламан бәйге» мұнда жүйрік, жарыс аттар 25-100 шақырымдық қашықтыққа шабады. Оның жолында айналып өтетін көл, сай-сала, бел-белестер тәрізді кедергілі жерлер болуға тиісті. Аламан бәйге үлкен тойда, үлкен аста, торқалы тойлар мен зор мерекелерде жарияланады.

«Қыз қуу» ойын үшін жігіттер мен қыздар іріктеліп, ұшқыр, жүйрік аттарға мініп шығады. Қашықтығы 300, ал ені 30-40 метрлік тегіс, топырағы жұмсақ, ашық алаң тандалып алынады. Жарыстың басталатын жері – алаңның бір маңдайында қатысушылар орағытып өту үшін қарақшы қойылады. Бұған көбінесе қызыл жалау қағылады. Жарыс жекелей де өтеді. Егер екі топқа бөлінсе, онда қыздар мен жігіттердің саны тең болуы қажет. Төрешінің бірінші белгісі бойынша қыз жігіттен 10 метрдей алда тұрып, шабысқа дайындалады. Келесі белгіде олардың екеуі де аттарының басын жіберіп, шаба жөнеледі. Жігіт қызды бұрылысқа дейін қуып жетіп, жең ұшына ілінген орамалды ілгері алып қашуы керек. Егер жігіт сол бетімен–қарақшыдан сөреге дейін қуғыншыға жеткізбесе, онда–жеңгені. Ал егер қыз қуып жетсе, жігіттің атын, әйтпесе өзін қамшының астына алады. Мұнда қыз жеңді деп есептелінеді. Жарысқа қатынасусыға бір-бірінің атын тоқтатуға, алаңнан сыртқа шығуға, қарақшыға жетпей сөреге оралуға рұқсат етілмейді [2].

Жасөспірім ұлттық ойын арқылы:

а) ұшқан құс, жүгірген аң, қыбырлаған жәндіктер тіршілік тірегі екенін ертерек сезіне алды;

б) өз қабілетін күнделікті тіршілік ағымына бейімдеуге ықшамдайды, өзін алдағы өмірге икемдей түседі;

в) үлкендердің өнегесінен тағылым алады.

Ойындар өнеге-өсиетті күнделікті тәжірибеде іске асырудың құралына айналды. Ойнаушылар әртүрлі қозғалыста денешынықтыруға төселді, үлкеннің бар қасиетін қабылдап, іс-әрекет үстінде сәбиге тиісті міндеттерді ойнақы, жеңіл сөздермен, ертерек ұқтыра біледі [4]. Ойын түрлері жүйелі және жедел өзгерген сайын, баланың ойлау, қиялдау, армандау қабілеттерін ертерек оятып, тезірек қалыптастырады. Ойынның кең таралған түрлері осылайша халық тәрбиесінің көзіне айналды, халықтық салттың қалыптасуына айқын ықпал етті. Ұлттық ойындарды оқу және тәрбие үрдісінде пайдаланудың өзектілігі қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жастарға үлгілі, өнегелі тәрбие беру-қазіргі міндеттердің бірі. Оқушыда жалпы адамзаттық құндылықтар мен адамның айналадағы дүниемен жеке тұлғалық қатынасын (этикалық, эстетикалық, адамгершілік тұрғысынан) тәрбиелеу мақсатын халқымыздың мәдени рухани мұрасының, салт-дәстүрінің озық үлгілерін оның бойына дарыту арқылы жүзеге асыруға болады. Осымен байланысты бағдарлама халқымызға тән әдептілік, қонақжайлық, мейірімділік, т.б. сияқты қасиеттер, табиғатқа деген қарым-қатынасындағы біздің халыққа тән ерекшеліктер. Жас ұрпақ өз халқының мәдениетімен, асыл мұраларымен ұлттық әдебиеттер арқылы танысып келеді. Ойынды сабақта қолдану оқушылардың ой-өрісін жетілдірумен бірге, өз халқының асыл мұраларын бойына сіңіріп, кейінгі ұрпаққа жеткізе білу құралы. жетеді”, білектесіп жеңеді, сол өнерімен ел құрметіне бөленеді. Ойын - біржағы, дене қозғалысы, шыныққан дененің шеберлігі, біржағы көңіл көтеру, дем алу, біржағы бас қосып бірлесу, әдет-ғұрыпты жалғастыруға үндесу [2]. Шаруашылықтан бос кезде той-думан мен ойын-сауықтар жиі атқарылады. Той-думан, ойын-сауық адамды, ел-жұртты жаттыққа жібермейді, тұтастыққа, бірлікке тартады. Ойын-сауықта адам табиғатпен табысты тынысын кеңейте алды. Қазақтың ойын-сауығы достық пен қонақжайлықтың белгісі және көптің басын біріктірудің кепілдігі, сүйкімді әнші мен әңгімешілерге мұқтаждықтың айғағы. Ойын-сауықта жалғыздық сезім, арам ниет адамды билей алмайды, ойыншы үнемі ізденісте болады. Ондағы құдірет-өнерпаздық, өзара түсіністік

және келісімге жол табу. Адамзат қашанда болмасын осы үш құдіретке тәнті болған, сол құндылыққа жетудің мүмкіндігін арнайы және үнемі іздестірумен әуреленген.

Ұлттық ойындардың тәжірибеде қолданылуы

Мақсаты: Оқушылардың ойындарға үйрету, қызығушылығын арттыру. Ұлттық ойындар туралы түсініктерін қалыптастыру.

1. **«Жаяу көкпар»** - 4- сынып оқушылары шақырылады (2 топ).

Ойын орны спортзал. Ойынға көкпар керек (заттармен толтырылған қапшық).

Ойын жүргізу түрі: спортзалдың бір жағына сызық сызылады. Одан 50м. тағы бірсызық сызылып онда көкпарды қояды. 500-1000 м. аралығында финиш сызығы сызылады.

Оқушылар 2 командаға бөлініп сызық жанында тұрады. Жетекшінің сигналынан кейін оқушылар көкпарға жүгіреді. Көкпарды алған оқушы әрі қарай жүгіреді. Әр оқушы көкпарды алып қоюға тырмысады. Финишқа көкпармен келген оқушы жеңеді.

ЕРЕЖЕ:

- әр командадағы оқушы көкпарды бір біріне беруге болады.
- Киімнен тартуға, итеруге болмайды.
- Қуып жеткен оқушы көкпары бар оқушыны қолымен тисе жеткені, көкпар оған беріледі.
- Көкпарды бір – біріне лақтыруға болмайды.

2. **«Арқан тарту»** 3- сынып оқушылары

Оқушылар арқанды тартып ойнайды. 2 командаға бөлінеді, ортасына сызық сызылады. Сызықты аттап өткен команда жеңіліп қалады. Осы секілді ұлттық ойындарды сабақ үстінде қолдануға болады. Тек дене шынықтыру сабағында емес, қазақ тілі, ана тілі т.б. негізгі сабақтарды қолдануға болады.

Мәселе:

◆ Оқушылар ұлттық ойындар туралы жетік білмейді, әсіресе бастауыш сынып арасында ұлттық ойындар туралы мүлдем білмейтін оқушыларда кездесіп жатады неге?

- ◆ Оқушы тек мейрам күндері ғана ұлттық ойындар туралы естіп, көріп біледі
- ◆ Оны сабақта үйрету үшін әдістемелік құралдар жоқтың қасы
- ◆ Ұлттық ойындар арқылы салт-дәстүрлерімізді жаңғырту керек

Ұсыныс:

- Оқушыларға ұлттық ойындар туралы түсінік қалыптастыру;
- Ұлттық ойынға байланысты сыныптар арасында аптасына немесе айына бір рет тәрбиелік іс-шара немесе сайыстар ұйымдастырып отыру қажет;
- Оқушыларға ұлттық ойындар туралы тек атаулы күндері ғана айтпай, күнделікті сабақ үстінде қолдану арқылы, оқушыларды ұлттық тәрбиеге баулу;
- Ұлттық ойындарды оқушыларға дәріпейтін әдістемелік құралдар шығару;
- Дене шынықтыру сабағының бір саласы ретінде қарастыру.

Аса көрнекті жазушы М.Әуезов: «Біздің халқымыздың өмір кешкен ұзақ жылдарында өздері қызықтаған алуан өнері бар ғой. Ойын деген менің түсінуімше көңіл көтеру, жұрттың көзін қуантып, көңілін шаттандыру ғана емес, ойынның өзінше бір ерекше мағыналары болған» [5]. Сондай-ақ Ахмет Жүнісовтың айтуынша: «Өзге халықтар сияқты қазақтың да ертеден қалыптасқан, атадан – балаға мұра болып жалғасып келе жатқан ұлттық ойын-сауық түрлері бар. Зер салып байқап отырсақ, ол ойын-сауықтар қазақтың ұлттық ерекшелігіне, күнделікті тұрмыс-тіршілігіне тығыз байланысты туған екен және адамға жастайынан дене тәрбиесін беруге, оны батылдыққа, ептілікке, тапқырлыққа, күштілікке, төзімділікке т.б. әдемі адамгершілік қасиеттерге баулуға бағытталған екен»: [3]- деп тегіннен тегін айтпаса керек. Осыған орай ұлттық ойындардың бала тәрбиесіне әсері зор екенін байқаймыз. Өскелең ұрпақтың тәрбиелі де, ақылды болуын қамтамасыз ету қажет. Сондықтан да ата-

бабаларымыз қалдырған ұлттық ойындарымызды, салт-дәстүрлерімізді қайта жаңғыртып, бала бойына енгізіп, түсінік қалыптастыру қазіргі білікті де, білімді мамандардың қолында.

Әдебиет

1. Ш.Х.Құрманалина,Б.Ж.Мұқанова, «Педагогика» оқулығы, «Фолиант» баспасы, Астана-2007: 136-138 бб.
2. Б. Төтенаев «Қазақтың ұлттық ойындары», Алматы, «Қайнар» баспасы,1994жыл, 3-5 беттер)
3. Е. Сағыдықов «Қазақтың ұлттық ойындары». - Алматы: «Рауан», 1991 жыл, 5-19 бб.
4. Б.Мұқнова, Р.Ильясова Этнопедагогика. - Астана, 2008: «Фолиант».
5. Ж.Б.Қоянбаев, Р.М.Қоянбаев Педагогика. – Алматы, 2002. 60-62 бб.

БОЛАШАҚ ҰРПАҚҚА ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУДЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РӨЛІ

Ш.Ж. Арзымбетова, З.Б. Қабылбекова, А.Б. Рысбекова

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты.

Шымкент қ.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында: «Білім беру жүйесінің басты мақсаты - ұлттық және адамзаттық мәдени құндылықтар негізінде жеке тұлғаның қалыптасуына қажетті жағдай жасау» деп көрсетілген. Қазіргі таңда тәуелсіз еліміздің ертеңгі тізгінін ұстар азаматтарына жан-жақты өнегелі тәрбие беру - қоғамымыздың алға қойып отырған басты мақсаттарының бірі.

«Отан - от басынан басталады» дейді халық даналығы. Демек, бала тәрбиесі – Отан мен ел мүддесі. Бүгінгі өскелең ұрпаққа ғаламдастыру дәуірінде өз халқының төл мәдениеті, тілі мен салт- дәстүрін әр оқушының бойына сіңіре отырып, отансүйгіштікке баулу қазіргі тәрбие жүйесінің өзекті мәселесі.

Егеменді еліміздің болашағы жас ұрпақты шындап өсіру, білікті азамат болып қалыптасуын қамтамасыз ету – бүгінгі таңда ең басты мақсат болып табылады. Өйткені еліміздің болашағы жас ұрпақ-ұлттық сана- сезімі оянған, адамгершілігі және рухани ойлау дәрежесі жоғары дамыған, мәдениетті, парасатты, ар-ожданы мол, салауатты, бойында жоғары патриоттық санасы, өз елі үшін мақтаныш сезімі қалыптасқан азамат етіп тәрбиеленуі тиіс.

Қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жас ұрпаққа үлгілі, өнегелі тәрбие беру- қазіргі міндеттердің бірі. Имандылық, ізгілік, адамгершілік, елжандылық және де толып жатқан кісілік қасиеттер мектеп қабырғасында қалыптасады.

Мектептегі өскелең ұрпақтар – болашақ Қазақстан азаматы. Олар ескінің көзіндей, жаңаның өзіндей болып ХХІ ғасыр есігінен еркін еніп жүре алатын дүниежүзілік мәдениетті танитын, өзін сыйлата алатын рухани дүниесі бай, интеллект деңгейі жоғары, білімді де білікті әрі саналы, парасатты, жан-жақты мәдениетті, еліміздің еңсесін өркениетке жетелейтін патриот азаматтарымыздың көп болуы әбден керек-ақ.

Қазақстан мемлекетінің ертеңгі болашағы - бүгінгі ұрпақ тәрбиесіне тікелей тәуелді. Өскелең ұрпақтың рухани жан дүниесін білім нәрімен сусындатып, халқының ерте заманнан жинақталған асыл мұрасымен байытып, ұлттық дәстүрлердің озық үлгілерін санасына сіңіріп «көкірек көзін оята тәрбиелеу» - ата-анадан басталып, мектепте жалғасып, бүкіл қоғам болып атсалысатын жауапты міндеттердің ең бастысы. «Егер баланы тәрбиеленген дәрежеге жеткізудің сәті түссе, адамгершілік, патриоттық

тәрбие жеке адамды жетілдіруде тиімді ықпал жасайды»-дей отырып, «Егер біз балаға қуаныш пен бақыт бере алсақ, ол бала дәл сондай бола алады»-деген В.А. Сухомлинский сөзін басшылыққа алуымыз керек.

Қазіргі кезде еліміздің білім беру ісінде түбірлі өзгерістер болып жатқаны мәлім. Ал бүгінгі таңда мектептің мұғалімнің ең қасиетті міндеті - рухани бай, жан-жақты дамыған жеке, дарынды тұлғаны қалыптастыру. Рухани байлық ең алдымен әр халықтың ұлттық әдет-салты, мәдениеті, өнері және шыққан түп тамырында жататыны белгілі. Сол ұлттық құндылықтарды бүкіл адамзаттың өз ұрпағын тәрбиелеудегі білім берудегі озық ұстанымдармен байланыстыра отырып, әр баланың қабілетін, талантын ашып, өзіне-өзінің сенімін нығайтып, өзіне жол ашуына түрткі жасауымыз қажет.

Еліміздің болашағы - ұрпақ тәрбиесінде, еліміз егемендік алып, өз алдына отау тігіп өзінің ішкі-сыртқы саясатын өзі шешетін болды. Бүгінде баршаның міндеті - әдет-ғұрпымызды, салт-дәстүрімізді жандандырып, ұлттық сана-сезімі жоғары тәрбиелі ұрпақты өсіру.

Қазақ ағартушысы М.Жұмабаев «...Әрбір ұлттың баласы өз ұлтының арасында өз ұлты үшін қызмет қылатын болғандықтан, тәрбиеші баланы сол ұлт тәрбиесімен тәрбие қылуға міндетті» деген. Жас ұрпаққа саналы тәрбие және сапалы білім беру деңгейі ең алдымен мұғалімнің даярлығына, оның іс-тәжірибесінің қалыптасып шыңдалуына байланысты.

Мұғалім - баланың жеке тұлғасын қалыптастырушы, маңызды тәлім-тәрбие өнегесінің бастаушысы, жарқын үлгісі, бала қиялын самғатып, арманын көкке ұсындырушы басты тұлға. Бүгінгі жас өркеннің ертеңгі әлеуметтік – саяси қоғам мүшесі ретінде қалыптасуында тәлім-тәрбиенің маңызы зор екендігі белгілі. Ендеше қоғамдағы қол жеткен тәрбиелік жақсы дәстүр атаулыны пайдаланып, биік адамгершілік қасиеттерге баулу, тәрбиелеу - мұғалімнің басты міндеті. Мұғалім жан-жақты жетілген білімді, әдістемелік шығармашылық шеберлік иесі, халықтық дәстүр, әдет-ғұрып пен салт-сана ерекшеліктерін әлеуметтік қарым-қатынастар түрлерін кәсіби түрде меңгеруі тиіс. Әсіресе осы кәсіби білік-дағдыларын шыңдауы оның ұстаздық тәжірибе жинақтауының ең басты алғы шарты болып табылады. [2]

Келешекте біздің еліміз басқа тәуелсіз елдермен терезесі тең болып өмір сүруі үшін қазақ балаларын ешкімнен кем қылмай, мектеп қабырғасынан-ақ жан-жақты білімді, тәрбиелі етіп шығару үшін сынып жетекші ұлттық құндылықтарды басшылыққа ала отырып тәрбие жұмысын жүргізген абзал. Ұстаз қолында адам тағдыры, болашақ ел тағдыры тұрады. Заман талабына сай тәрбие беру - мұғалімнің басты міндеті.

Қазіргі таңда мұғалім болу, тәрбиеші болу оңай жұмыс емес. Басқа ешбір мамандық адамға дәл мұғалімге қойылғандай талаптар қоймайды. Педагогтік қызметтің жетістігін бағалау да өте қиын. Оның сапасы сызғышпен өлшеп, әрбір мысқалына дейін таразыға тартатын дүние емес.

Я.А. Коменский балаларға тәлім-тәрбие беріп ұстаздық көрсететін мұғалімді өте жоғары бағалады: «Мұғалім - мәңгі нұрдың қызметшісі. Ол барлық ой мен қимыл әрекетіне ақылдың дәнін сеуіп, нұр құятын тынымсыз лаулаған жалын иесі. Оларға тамаша қызмет тапсырылған, күн астында одан жоғары ешнәрсе болмақ емес». Балалардың санасы мен мінез-құлқының қалыптасуына тәрбиешінің жеке басының, оның моральдық бейнесінің атқаратын ролі орасан зор. Бұл әсерді өзінің күші жағынан ешнәрсемен салыстыруға болмайды. Бұл - ерекше құдіретті күш. Орыстың ұлы педагогі Д.К. Ушинский «Тәрбие де барлығы да тәрбиешінің жеке басына негізделуге тиіс. Ешқандай жарғы және бағдарлама, ешқандай оқу орнының жасанды орталығы қаншалықты жетілдірілгенімен тәрбие ісінде жеке адамды алмастыра алмақ емес. Тәрбиешінің тәрбиеленушіге тікелей әсерінсіз мінез-құлыққа сіңерліктей шын тәрбие беру мүмкін емес.» деп жазды. Сондықтан тәрбиешінің жеке басына ерекше талаптар жүктеледі. Ерік-қайраты күшті, мінезге бай жас өспірімдерді қалыптастыру үшін

мұғалімнің жеке басы сол талаптарға сай болу керек. Мұғалімнің жеке басында сөз бен істің арасында алшақтық болмау керек.[3]

Тәрбие жайындағы белгілі мәліметтер адам баласының тәрбиесіне сүйенеді. С.А. Назарбаеваның «Ұстаздан ұлағат» атты кітабында: «Тәрбие дегеніміздің өзі, ең алдымен, баланың сезімін оятып, әсершілдігін дамыту, сезімді тәрбиелеу-баланы қоғамдық мәні бар, адамдарға жақсылық әкелетін қылық-қасиеттерден рахат, қуаныш табуға баулу деген сөз. Парасаттылық дегеніміз-адамзатқа қызмет ету», - деп жазылған.

Бала тәрбиесі ең алдымен, аға ұрпақтың жас жеткіншекке деген сүйіспеншілігі мен қамқорлығынан, ұрпақтан ұрпаққа жалғасқан адамгершілік ізгі қасиеттердің жиынтығынан туындайды. Атадан балаға ұласатын ұлттық құндылықтар үлкендердің әңгімесінен, іс-қимылынан танылып, сезім арқылы жүректен жүрекке беріліп отырған. Сондықтан егеменді ел жастарының санасына осы ұлттық ұлағатты қасиеттерді сіңіре білудің мәні зор. Адамның адам болып қалыптасуында ата-аналармен қатар, тәрбиеші мен мұғалімнің ролі зор. Яғни, мұғалім мамандығының иелеріне болашақ ұрпақты тәрбиелеуде үлкен жауапкершілік жүктелген. Ф.М. Достоевскийдің «Өзіңнен өзінді ізде, өзіңе өзің бағын, өзіңді өзің тани біл», - дегеніндей, әр мұғалім өзінің бала болғанын, өзінің ата-ана екенін, өзінің оқытушы болып қалыптасып келе жатқанын ой елегінен жйі-жиі өткізіп отырса, өзге алдындағы жауапкершіліктің сыры бірден айқындала бастайды. Н.А. Добролюбовтің «Мұғалім өзіне шәкірттердің қаншалықты жоғары бағалап қарайтынын есінде сақтаса, оның балаларға тигізетін ықпалы соншалықты күшті болады, соншалықты оның әрбір мақтауы балаларды шаттандырады, оның әрбір ескертуі баланың жүрегіне терең орнығады, демек барлық тәрбие жұмысы игілікті болады» - деп айтқанындай, баламен кездескен сәттен бастап, оның үйіне қайтатын уақытына дейінгі кезеңде баламен тікелей қарым-қатынаста екенін, онымен ішкі сезімі байланыста болатынын бір сәт естен шығармағаны абзал. Сонда ғана ел білікті, парасатты, жан-жақты жетілген жеке тұлғаны тәрбиелеу ісінде едәуір табыстарға қол жеткізе алады [5].

Тәрбие кезеңдеріндегі оның өзіне тән заңдылықтарын сәтті пайдалану ұрпақ тәрбиесінің жемісті болуының ең үлкен кепілі болмақ.

Қазақстан Республикасының баянды да тәуелсіз мемлекет болу үшін ұлттық құндылықтар тәрбие арқылы халық педагогикасынан нәр алып, адами құндылықтардың барлық саласын бойына сіңірген, таза елжанды азамат керек. Қазақ мемлекеті үшін бар білімі мен қабілетін сарп ететін, елін, туып-өскен жерін, тілін, халқының тарихын, дінін, мәдениетін біліп, құрметтейтін жеке тұлға тәрбиелеу, жалпы жұртшылық, әкімшіліктер мен білім беру мекемелерінің басты міндеті. Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына арнаған Жолдауында: «Біз Қазақстанның барлық азаматтарының отаншылдық сезімі мен өз еліне деген сүйіспеншілігін дамытуға тиіспіз және оны қалыптастыру басты міндетіміздің бірі» деген сөзін басшылыққа ала отырып, «Менің Отаным-Қазақстан» деп ойлайтын әрбір азамат ұлттық құндылықтарды бала бойына сіңіретін тәрбие жұмысын жүргізуі міндетті.

Ал ұлттық тәрбиеге тікелей ықпал жасайтын білім ордасы, мектептер мен жоғары оқу орындары. Олар жас мамандар мен ұстаздарға мемлекет пен халықтың мүддесін ойлайтын, «елім, туып - өскен жерім, мен Қазақстан Республикасының азаматымын» деп жүрегі соғатын ұрпақ тәрбиелеудің әдіс-тәсілдерін үйретуге міндетті. Ал тәрбиеге байланысты мұғалімдердің білімін жетілдіріп, қайта даярлау мемлекеттің ұсынған қаулы-қарарлары мен заңдарына сай келуі керек [4].

Ұлтжанды, адами құндылықтарды бойына жиған, қиыншылықтан жол табатын, экономикалық бәсекелестікке қабілетті, ары таза. Иман жүзді, біреудің қолдауынсыз өз еңбегімен білім алған, елі мен жерін сүйетінін атқарған ісімен дәлелдеген жастарды көргіміз келеді. Ұлттық тәрбие дегеніміз сана-сезім мен сенім қалыптастыру. Ол үшін жастарға ұлттық тәрбиені ел-жұрт, қоғамдық орын, ата-ана болып, жан-жақты ойлана отырып берсек, біздің де, мемлекеттің де көркейетіні даусыз.

Бүгінгі жас ұрпақты сонау замандардан жинақталған ата-бабамыздың мол мұрасымен яғни ұлттық құндылықтарымен сусындату-біздің басты парызымыз. Демек, ұлттық құндылықтарды пайдалана отырып тәрбиелеу арқылы сынып жетекші ұлттық тұлғаны қалыптастырмақ.

Адамды адам ететін қоршаған орта және тәлім-тәрбие десек, мектеп жасы балаларының тұлғалық ерекшеліктерінің қалыптасуына отбасы мен бірге сынып жетекшінің де ролі ерекше.

Ұлттық құндылықтар арқылы тәрбиелеу дегеніміз - халықтың ғасырлар бойы жинақтап, іріктеп алған тәжірибесі мен ізгі қасиеттерін жас ұрпақтың бойына сіңіру баланың қоршаған ортадағы қарым-қатынасын, дүниетанымын, өнерге деген көзқарасын және соған сай мінез-құлқын қалыптастыру.

Бүгінгі жаһандану үрдісі жүріп жатқан жағдайда ұлттық мүдде, ұлттық тәрбие, ұлттық рухты сақтап қалу-үлкен міндет.

Жас ұрпақты ұлттық құндылықтар арқылы тәрбиелеуде халқымыздың сан ғасырлық тәжірибесі бар екені даусыз. Сондықтан сол мол тәжірибені пайдалануға тырысып, ең бірінші жаны таза, рухани биік, адамгершілігі мол, халқына пайдасын тигізетін адам тәрбиелеу-сынып жетекшінің міндеті.

Ғұлама Абай баланың бойына алты қасиет пен үш асыл мінез-құлық сіңіру парыз деген. Міне, осы алты қасиетпен бірге үш асыл мінез-құлық.

1. Елімен туған-туыс, жұрағат, жекжат, дос-жолдасқа адал болу;
2. Өте әділетті болу;
3. Шындықты тура бетке айту сияқты асыл мінезді атап көрсеткен.

Әрбір адам ең алдымен өз халқының перзенті, өз Отанының азаматы болу керек екенін, ұлттың болашағы тек өзіне байланысты болатынын есте ұстауға тиіс. Оның осындай тұжырымға тоқталуына ұлттық әдет-ғұрыптар мен дәстүрлер көптеп көмектеседі, Солар арқылы ол жалпы азаматтық әлемге аяқ басып, өз халқының игілігін басқа халықтарға жақын да, түсінікті ете алады. Сондықтан әрбір ұстаз өз кезі мен өткеннің талаптары, объективті факторлар негізінде жеткіншек ұрпақты өмірге даярлап, оны жинақталған тәжірибе арқылы тәрбиелеп отырып, өзінің ата-бабаларының рухани мұрасын игерте түсуі керек.

Ұлы педагог К.Ушинский «Тәрбиенің қайнар көзі тек адамның жеке басының өнегесіне негізделген. Ешқандай жарғы да, бағдарлама да оның орнын баса алмайды»-деп текке айтпаған.

Ендеше еліміз тәуелсіздікке қолы жеткен қазіргі кезде білім беру жүйесіндегі негізгі міндет-ұлтымыздың таным құндылықтарын бойына сіңіріп, салт-дәстүр, әдет-ғұрып мәйегін ұрпақ санасына егу арқылы тәлім-тәрбие беру.

Елбасы Н. Ә. Назарбаевтің «болашақта еңбек етіп, өмір сүрегіндер-бүгінгі мектеп оқушылары, мұғалім оларды қалай тәрбиелесе, Қазақстан сол деңгейде болады, яғни тәрбиенің түпкі мақсаты-қоғамның нарықтық қарым – қатынасқа көшу кезінде рухани дағдарыстарын жеңіп шыға алатын елін, жерін қорғай алатын, Отанын, халқын сүйетін өмірге икемделген жан-жақты мәдениетті дара тұлғаны тәрбиелеп қалыптастыру» деп тұжырым жасаған болатын.

Әдебиет

1. ҚР-дағы білім беру мекемелерінің 2006-2011 жылдарға арналған тәрбие жұмысының кешенді бағдарламасы.
2. Н. Ә Назарбаев «Қазақстан -2030». – Алматы: «Білім», 1997 ж. 176 б.
3. Бастауыш мектеп республикалық ғылыми әдістемелік және педагогикалық журнал №09, № 10, 2005 ж.
4. Сейіт Кенжеахметұлы. Қазақ халқының салт-дәстүрлері. - Алматы 2006 ж.
5. «Қазақстан мектебі» журналы. №6, 2005 жыл.
5. «Қазақстан мектебі» журналы. №3, 2007 жыл.

6. «Қазақстан мектебі» журналы. №4, 2008 жыл.
7. «Сынып жетекші» журналы. №9, 2007 жыл.
8. «Сыр мектебі» №18, 2008 жыл.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЛЫҚ-ҚҰНДЫЛЫҚТЫ ИНСТИТУТ ҚАБЫРҒАСЫНДА ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖОЛЫ

Е.И. Байдыбекова

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қ.

Білім берудің 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз етуді қарастырған. Бұл адами капиталды дамытуға, білім алушыға түбегейлі бетбұрыс. Сапалы білімнің қолжетімділігін қамтамасыз ету оған жұмсалатын қаражатпен бірге білім беру мекемелеріне тікелей байланысты.

Ұстаздарымызды заманауи талаптарға сай, бәсекеге қабілетті маман ретінде шындай түсудің қажеттігін Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаев Қазақстан халқына арнаған әр Жолдауында негізгі құндылық ретінде атап өтуде [2].

Құндылық дегеніміз адамзаттың мақсат-мүдделері арқылы жинақталған тәжірибесін, бүкіл халықтық мәдениеттің мәні ретінде тарихи деңгейде жүзеге асыруға негіз болатын көрсеткіштер. Осы көрсеткіштер білім мазмұнының өзегі бола отырып, білім алушының-болашақ мұғалімдердің тұлға ретінде, әлеуметтік ортаның барлық көріністерінде өзін жүзеге асыру қабілетін дамытуы қажет. Білім мазмұнын өткен Ұлылардың тәжірибесін, бүгінгі әлеуметтік орта ерекшеліктеріне сәйкес өркениет жетістіктерімен толықтырғанда ғана, болашақ тұлға болмысы қалыптастырылатын болады. Бұл әрине бүгінгі ұрпаққа осы әлемдік мәдениеттерді жеткізуге құзырлы ұстаздарды дайындаумен, тәрбиелеумен байланысты.

Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартында оқытудың нәтижелері құзыреттік арқылы көрінеді және жоғары білімнің жалпы компетенциялары жалпы білімділікке, әлеуметтік-этикалық құзыреттерге, экономикалық және ұйымдастыру-басқару құзыреттеріне, арнаулы құзыреттерге қойылатын талаптар негізінде қалыптасады делінген [3;17].

Сондықтан жоғары педагогикалық білім беруде, болашақ мамандар даярлауда, олардың өзінің таңдаған пәнін үздік білуімен шектеуге болмайды. Білім беру болашақ ұстаздың өмірлік тәжірибесімен ұштаса отырып, оның қажеттілігіне қарай әлеуметтік астар енгізу арқылы, өркениет үрдістерін сезінуге, білуге жетелейтіндей және осы білімі мен түсінігін кәсіби деңгейде қолдана білуге алып келуі керек.

Қазіргі білім беру форматы күрделі әрі қарама-қайшылықтарға толы. Соның бірі оның уақыт талабын қанағаттандыра алмауы. Сондықтан еліміздегі жоғары оқу орындарында білім мен ғылымдағы ең алуан түрлі және болашағы зор қазіргі заманғы білім беру технологиялары ендірілуде. Оған оқытудың кредиттік жүйесін, модульді оқытуды, қашықтан оқыту формасын енгізуді, маман даярлаудың көпсатылы құрылымына көшуді, оқу үрдісінде қазіргі заманғы білім беру технологиялары мен сабақ берудің озық әдістерін қолдануды атап айтуға болады.

Педагогикалық құзырлықты қалыптастырудың бір жолы жоғары оқу орындарындағы инновациялық білім беру үрдісімен байланысты қарастырылады.

Білім берудегі жаңалықтарды зерттеу барысында инновацияның адам қызметінің ең маңызды түрінің бірі екендігін және ол көп жағдайда білім беру саласы қызметкерлері арқылы таратылатыны байқалды. Білім берудің барлық құрамдас бөліктеріне жаңалық енгізу қиын ал, оларды бір құрамдас бөлікке біріктіру одан да

қиын. Сондықтан, білім беру мазмұнындағы жаңалықтар міндетті түрде ұйыммен және осы ұйымның жұмыс істеу әдістемесімен өзара сабақтастықта болады.

Әдетте, педагогикалық инновация тұжырымдамасы пайда болған соң, оның қандай да бір нысанға немесе рухани өнім-үлгіге айналуы және оны іс-жүзінде қолданысқа енгізуі орын алады. Қолданысқа енгізген жаңалық қайта өуделеді, нақтыланады және осы жаңалықтан тұрақты нәтиже алынады.

Бұл жаңалық өз бетінше өмір сүріп, оны пайдалану кезеңі, яғни оның үстемдік етуі басталады. Мұнда жаңалық бұрынғы жаңашылдық қасиеттерін жоғалта бастайды да, оны едәуір тиімді жаңалықпен ұтымды алмастыру үрдісі қарастырылады.

Ұстаздар үшін инновациялық білім беру үрдісінің мән-маңызы, оның инновацияны бастауы, жаңа өнімдер мен мәмілелерді дайындауы, оларды нарықта сатуы және одан әрі қолданысқа енгізуі жөніндегі мақсатты іс-әрекеттер тізбегін қамтитындығынан көрінеді.

Жоғары оқу орынында оқып жүрген болашақ ұстаздар, білімін арттыруды жоспарлаған жас ұстаздар белгілі бір инновациялық білім беру үрдістерімен нақты танысып, оларды жоғарыда аталған іс-әрекеттер тізбегіне жіктеуді үйренсе, олардың жалпы білімділік құзрлығы, әлеуметтік-этикалық құзырлықтары, экономикалық және ұйымдастыру-басқару құзырлықтары, арнаулы құзырлықтары қалыптасуына жол ашылады.

Сондықтан, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институтының «Бастауышта оқыту әдістемесі» кафедрасы мен «Өрлеу» БАҰА» АҚ-ның филиалы ОҚО бойынша ПҚБАИ «Инновациялық технологиялар мен жаратылыстану-ғылыми (гуманитарлық) пәндерді оқыту әдістемесі кафедралары аталған тәсілді қолданды. Сол арқылы қалыптасатын құзырлық жалпы педагогикалық құндылыққа айналу үшін инновациялық білім беру үрдісін тиімді қолдана білу керек.

Инновациялық білім беру үрдісінің тиімділігін оның шынайылығы, жүзеге асырылғыштығы, яғни ресурстық қамтамасыз етілуі және таралу мүмкіндігі, басқарылғыштығы, ізгілігі, өнделетіндігі құрайды.

Оқу орындарында инновациялық білім беру үрдістерін енгізу:

1) инновациялық білім беру үрдістері жұмыс істейтін оқу және білім беру ортасының ғылыми әрі оқу-әдістемелік тұрғыдан қамтамасыз етілуін;

2) инновациялық құрылымды құру кезінде білім беру, ғылыми-зерттеу және коммерциялық іс-әрекеттердің үйлесімділігін;

3) инновациялық білім беру үрдісінің кезеңдері құрылымның жүзеге асыратын функциялармен сәйкестігін;

4) оқу материалдарының көлемін және пәндік дайындықтың мерзімін ескере отырып, оқыту әдістері мен түрлерінің ең оңтайлы үйлесімділігін;

5) оқу материалының кәсіптік бағдарлану, өзекті мәселеге бағытталу және мәселені ашып көрсету деңгейінің қамтамасыз етілуін;

6) еңбек нарығы мен білім беру қызметтері нарығының маркетингтік зерттелуін қамтиды.

Білім алушылар мен білімін жетілдірушілердің инновациялық білім беру үрдістеріне қызығушылығы артуына, инновациялық білім беру үдерістерін басқару іскерліктері мен дағдыларын меңгергендігіне көз жеткізу үшін тәжірибелік-эксперимент жүргізілді, оның нәтижелерін кестедегі статистикалық мәліметтерден көруге болады.

Деңгейлер	Бақылау тобы (БТ)	Эксперимент тобы (ЭТ)
Жоғары	7,5%	15,5%
Жеткілікті	16,8%	23,2%
Орта	28%	35,8%
Төмен	47,7%	25,5%

Білімгерлердің инновациялық білім беру үрдістерін басқаруын кәсіби қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық үлгісін жасап, арнайы бақылау тапсырмалары арқылы білімді меңгеру деңгейлері мен олардың сапасының негізгі көрсеткіштері анықталды. Бұл оқытудың кредиттік жүйесі негізінде жүргізілді.

Қазіргі кездегі жоғары білімді педагог мамандарды даярлаудың, жоғары білімнен кейінгі білімнің басты стратегиялық бағдары - өмірге жауапкершілікпен қарайтын, шығармашылық ойлау мәдениеті жоғары және дүниетанымы кең, әлеуметтік-этикалық құндылықтарды құрметтейтін, іскерлік қабілеті биік, гуманистік ойлауы басым, инновациялық ілімімен қаруланған, адамгершілік қасиеттері мол, заманауи техниканы қолдану дағдысы жетілген, географиялық және әлеуметтік ұтқырлыққа дайын, экономикалық білім негіздерін игерген, менеджмент, маркетинг, қаржы және т.б. жөнінде ғылыми түсінігі бар білікті мамандардың жаңа ұрпағын қалыптастыру. Осы стратегиялық бағдар, педагогикалық құзырлылықтың құндылық ретінде қалыптасуын, әлеуметтік орта сұранысы мен білім алушы арасындағы және мақсат пен нәтиже арасындағы байланыс арқылы жүзеге асыруға жол ашады.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың 2011-2020ж.ж. арналған Мемлекеттік Бағдарламасы.- Астана.- 2010
2. «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту - Қазақстан дамуының басты бағыты» Қазақстан халқына Ұлт көшбасшысы - Президенттің жолдауы.- 2012 жыл 27 қаңтар.
3. Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары.// 2011 жылғы 17 маусымдағы № 261 ҚР БҒМ бұйрығы.
4. Құдайбергенова К.С. Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының заңдылықтары//Білім берудегі менеджмент.-2012.№3, 94-98 б.

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «САМОПОЗНАНИЕ» В ПРАВСТВЕННО-ДУХОВНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

***Ж.Б. Байсеитова, З.Ш. Шавалиева, Г.Б. Таженова**
ПГПИ, г. Павлодар*

В конце 80-х начале 90-х годов в постсоветском обществе произошло много социальных, экономических, политических и культурных трансформаций. Для постсоветских регионов наступило время рыночных реформ, политической модернизации, государственной независимости.

С выбором суверенного пути развития, ориентацией на рыночное хозяйство Казахстан встал перед проблемой трансформации общественного сознания. Изменились ценности жизни, появился новый рыночный общественный уклад. Эти обстоятельства привели к поиску ценностей, которые могли бы

способствовать установлению между нашими согражданами отношений добра, справедливости, взаимопомощи, терпимости, а также ценностей, которые бы способствовали раскрытию и реализации творческих возможностей каждой личности. В этих условиях изменились общественные идеалы и стереотипы поведения людей, поэтому потребовалось коренное преобразование содержания знаний, обновление методов и совершенствование технологий обучения и воспитания молодежи.

Таким образом, с начала 90-х годов стал востребован совершенно иной тип личности, чем тот, который воспроизводился системой образования, воспитания и просвещения на протяжении 70 лет в условиях советского социалистического государства. Система образования в Республике Казахстан стала нуждаться в моделировании принципиально нового подхода в развитии гармоничной личности нового демократического, рыночного общества.

Казахстанская педагогическая наука оказалась перед сложной проблемой поиска, выбора и реализации педагогической доктрины воспитания личности нового типа. Основными чертами такой личности должны были стать: умение выбрать свой индивидуальный путь в условиях разнообразия жизненных условий, творческое и критическое мышление, толерантное отношение к другим, гуманизм, способность к самореализации, самоактивность, ответственность.

Начало XXI – период масштабных инноваций во всех областях культуры, экономики, общественной и индивидуальной жизни. Процессы инноваций ускоряют развитие всех сторон общественной жизни, обостряют и углубляют противоречия между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития.

Взаимоотношения человека с миром актуализируют проблему нравственно-духовного становления личности в условиях, с одной стороны, глобализации, интеграции культур, а с другой стороны – наступлений духовного вакуума и духовной деградации. Формирование мировоззрения новой мировой эпохи сопровождается необходимостью поворота к духовному возрождению, к опыту добра, любви и милосердия.

Именно поэтому в последнее десятилетие перед казахстанским обществом в целом и конкретно перед учителями, воспитателями, родителями со всей очевидностью встала проблема нравственно-духовного воспитания новых поколений.

В Послании Президента Республики Казахстан 2012 года в числе приоритетных задач определен вопрос качественного роста человеческого капитала в стране. «Патриотизм, нормы морали и нравственности, межнациональное согласие и толерантность, физическое и духовное развитие, законопослушание. Эти ценности должны прививаться во всех учебных заведениях, независимо от формы собственности» - призывает Н.А. Назарбаев нас, казахстанцев [1].

Проблемы нравственности и духовности, вопросы просвещения в целом всегда волновали лучшие умы человечества. Во все времена была велика роль просвещения, открывающего новые возможности постижения человеком явлений реальной действительности. Как говорил М. Монтень: «Подлинно разумное просвещение изменяет и наш ум, и наши нравы». Сегодня просвещение представляет собой не только сумму знаний, но и предполагает развитие духовных и нравственных качеств детей, которые способствуют формированию у человека совести, гражданственности и человеколюбия.

Весь мир находится в поиске новых образовательных программ по развитию общечеловеческих ценностей. В Конвенции ООН о правах ребенка обозначено «право на полноценное нравственное развитие» [3].

Нравственность – это внутренние духовные качества, которыми должен руководствоваться человек с раннего возраста, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка, должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей

деятельности. И именно поэтому целью педагога является познакомить ребенка с принципами морали и этики, формировать нравственные представления и понятия.

Нравственное воспитание - процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, и предполагает становление его отношения к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе. Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагога превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство.

Поскольку перед обществом ставится задача «возрождения духовности», то вопросы интеллектуального, эстетического, физического и нравственно-духовного воспитания приобретают особую актуальность. Нравственность выступает показателем общей культуры человека, его достоинств, приверженности общечеловеческим ценностям. И очень своевременным и актуальным является то, что современная образовательная система Республики Казахстан ориентируется на развитие личностного потенциала подрастающего поколения, формировании у детей и молодежи гуманных убеждений и опыта нравственного поведения через постижение таких общечеловеческих ценностей, как любовь, добро, истина, красота, нравственность, духовность.

Практическим решением этой задачи стала реализация проекта нравственно-духовного образования «Самопознание», автором которого является Первая леди Республики Казахстан Сара Алпыскызы. Этот проект апробируется в республике с 2002 года.

«Самопознание» - это уникальный предмет, обладающий бесценными духовными сокровищами, приобщение к которым делают каждого человека духовным и нравственным, счастливым и радостным, добрым и мудрым. В основе программы - развитие нравственных и духовных качеств детей с учетом их индивидуальных особенностей. Главная цель - научить ребенка жить в гармонии с собой, обществом и окружающим миром. Перед профессиональным педагогическим сообществом страны поставлена задача перехода от концепции функциональной подготовки к концепции развития гармоничной личности.

С.А. Назарбаева отмечает: «Дети, их настоящее и будущее – это наша общая забота. Мы все и каждый из нас в отдельности несем ответственность за то, какой выбор сделают наши сыновья и дочери – пойдут ли они дорогою добра, будут ли они приносить пользу людям, помогать слабым, жить в гармонии с окружающим миром, созидать и творить или же встанут на путь разрушения. Правильный выбор помогут им сделать уроки самопознания, уроки Любви» [4].

Духовность, составляющая основы предмета «Самопознание», выражается в единстве трех основных измерений – интеллектуальном, этическом и эстетическом. Уроки опираются на лучшие образцы духовного наследия человечества. Их часто называют уроками народной мудрости. Учащиеся проводят анализ своего внутреннего мира и дают оценку собственной деятельности, ищут выходы за пределы собственного «я», осмысливают, изучают, анализируют свои мысли, слова и поступки. Вместе с тем они совершенствуют свои положительные качества и преодолевают отрицательные.

Также учащиеся творчески подходят к своей личности: эти уроки ориентированы на получение достоверных знаний о самом себе в целях дальнейшего саморазвития и самореализации. В конечном итоге ученики получают исчерпывающие определения таких высших человеческих ценностей, как добро, красота, свобода, смысл жизни, истина, самоценность человека, достойный образ жизни, нравственность в целом.

Особенностью уроков «Самопознания» является то, что на занятиях ведется откровенный диалог с учителем, в социально-ролевых играх и тренингах исследуется мир человеческих взаимоотношений, происходит обмен жизненными наблюдениями,

развиваются навыки практического служения Родине, обществу [3].

Идея интеграции заключена в самом предмете самопознания. Об этом говорится в Государственном стандарте РК по предмету «Самопознание»: «...В современном мировом образовательном пространстве особое внимание уделяется формированию у молодежи целостной картины мира, пробуждению интереса к духовности, нравственности... Интегрированный предмет «Самопознание», призванный выполнять ключевую роль в образовательном пространстве казахстанской школы, закладывает основы гуманистического мировоззрения. Все другие образовательные области становятся частью целостного гуманитарного знания...» [2].

Профессором Джадриной М.Ж. было предложено целостное видение миссии нравственно-духовного образования, результативность которого определяется:

- ◆ постижением общечеловеческих ценностей;
- ◆ формированием навыков понимания себя, других людей и жизни;
- ◆ оценением ситуаций при принятии решений;
- ◆ развитием умения делать нравственный выбор, обеспечивающий сохранность природы и благосостояние людей;
- ◆ совершенствованием умений взаимодействовать с окружающими людьми с учетом нравственных аспектов;
- ◆ развитием умения проецировать нравственно-духовные ценности для самореализации, для служения обществу, процветания своего народа и человечества в целом;
- ◆ применением нравственно-духовных знаний и умений на практике каждого дня.

При определении ожидаемых результатов по нравственно-духовному образованию «Самопознание» основным ориентиром явились следующие основания:

1. Система общечеловеческих ценностей:

- а) познание себя: любовь, здоровье, свобода, счастье, труд, гармония тела и духа;
- б) познание других: семья, дружба, общение, равенство, братство, диалог, взаимопонимание, сотрудничество;
- в) познание мира: природа, Родина, мир, жизнь, гармония Вселенной, вера, надежда;
- г) познание духовного опыта человечества: истина, земля как общий дом человечества, творчество, культура, единение с человечеством;

2. Основные качества личности:

- а) относительно себя: любовь, человечность, благородство души, уважение к себе, самостоятельность, трудолюбие, уверенность в себе, целеустремленность;
- б) относительно других: ответственность, общительность, отзывчивость, справедливость, толерантность, вежливость;
- в) относительно мира: забота, любознательность, восхищение, познание, любовь, доброта, служение обществу;
- г) относительно человечества: мудрость, открытость, оптимизм, приверженность традициям, устремленность в будущее, глобальная ответственность [5].

Сейчас необходимо объединить все усилия в важном деле воспитания ребенка, как гармонично развитой личности.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем Послании народу отметил: «Мы должны построить общество, где ценят честь, достоинство и репутацию каждого, где присутствуют высокая мораль, этические стандарты и духовные ценности». С этими требованиями переплетаются общие цели программы нравственно-духовного образования «Самопознание», направленной на усиление приоритетной значимости нравственно-духовного образования и воспитания подрастающего поколения. Именно с этой целью создан учебный предмет «Самопознание» – как

возрождение нравственно-духовных ценностей» [1].

Самопознание способствует формированию целостной личности, которая осознает свои чувства, умеет владеть и управлять ими, умеет строить свои взаимоотношения с окружающими людьми на основе Любви, Доброжелательности, Взаимопонимания. Самопознание, усиливая ценностный смысл образования, раскрывает и развивает способности личности любить бескорыстно, верить в себя и в свои силы, творить добро, больше познавать и самосовершенствоваться, достигать гармонии в физическом, психическом, духовном, социальном и творческом развитии.

Литература

1. <http://www.akorda.kz> Официальный сайт Президента Республики Казахстан. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 27.01.2012 г.
2. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан по предмету «Самопознание». ГОСО РК 2.004.043. - 2010.
3. Ауталипова У.И., Касымова Г.М., Шеръязданова Х.Т. Введение в предмет «Самопознание»: Учебное пособие. – Алматы, 2006.
4. Назарбаева С.А. Самопознание - возрождение истоков духовности и нравственных ценностей//Самопознание (теория, практика, поиск новых парадигм).
5. Сборник программ по самопознанию для организации среднего образования. – Алматы, ННПООЦ «Бобек», Институт гармоничного развития человека, 2010.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.А. Ведилина

ПГПИ, г. Павлодар

Т.Г. Спицына

Дуйсекинская ООШ, Железинский район

К понятию способности мы обращаемся, когда пытаемся объяснить и понять такой факт, как – почему разные люди, поставленные в одни и те же жизненные условия, достигают разных успехов и результатов, в силу чего одни быстрее и лучше других усваивают знания, умения, навыки.

Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии и педагогике, в литературе толкуется неодинаково. Р.С. Немов предлагает следующую компактную классификацию определений данного понятия [4]:

1. Способности – свойства души человека, понимаемые как совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое из имеющихся определений способностей. В настоящее время им практически не пользуются в психологии.

2. Способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось в психологии 18-19 веков, отчасти является употребимым и в настоящее время.

3. Способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но объясняет их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Это определение принято сейчас и наиболее распространено. Оно вместе с тем является наиболее узким и наиболее точным из всех трех.

В понятии «способности», по Б.М. Теплову, заключены три идеи. «Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности,

отличающие одного человека от другого... Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека».

Необходимо различать *природные* или *естественные способности* и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Природные способности – восприятие, память, мышление – непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе через механизмы научения в процессе жизненного опыта. У человека есть способности, кроме биологически обусловленных, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. «Это *общие и специальные способности* (высшие интеллектуальные), основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные» [5].

Немов Р.С. обращает внимание на то, что входит в понятие «общие способности» – это, например, умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других.

Когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, так как он является более способным, если у него лучше развиты эти самые способности, тем более способным он является, тем большими возможностями он обладает. В психологии и педагогике давно уже экспериментально подтверждено, что от уровня развития познавательных способностей учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Вся учебная деятельность младших школьников строго целенаправленна. Во-первых, ученики должны овладеть навыками чтения, письма и счета, приобрести весьма значительный объем знаний по математике, языку, познанию мира. Во-вторых, расширяется кругозор, расширяются и развиваются познавательные интересы ребенка. В-третьих, происходит развитие познавательных процессов, умственное развитие, формируются способности к активной, самостоятельной, творческой деятельности. И, наконец, должна формироваться учебная направленность, ответственное отношение к учебе, высокие общественные мотивы учения.

Украинский психолог А.В. Скрипченко, проводя экспериментальное обучение младших школьников математике, отмечает, что при определенных условиях можно добиться более высокого уровня способности к обобщению, абстракции, анализу, чем это считается возможным [1]. Принципы, разработанные и проверенные Л.В. Занковым в сотнях школ, частично уже использованы при составлении ныне действующих программ РК для начальных классов.

Идеи Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [2] также нашли отражение в новых программах РК для начальной школы, введенных в 2010 году. Например, в курсе математики первоклассники систематически знакомятся с общими отношениями величин и их свойствами, учатся использовать для их обозначения буквенную символику.

При определенном содержании и условиях обучения у детей этого возраста можно сформировать понятия, оперирование которыми обнаруживает у младших школьников достаточно высокий уровень способностей к обобщению и абстракции, к овладению знаниями научного и теоретического характера.

В современных условиях учителю начальных классов приходится решать целый комплекс профессиональных проблем. С одной стороны, добиваться соответствия знаний, умений и навыков школьников требованиям учебных программ, независимо от способностей их усвоить, с другой стороны, создать комфортность пребывания

школьника в классе и в школе и создавать оптимальные возможности для интеллектуального развития всех учеников в классе.

Уроки математики, языка, литературного чтения и познания мира заключают в себе неиссякаемые возможности для всестороннего развития личности младшего школьника.

Личностное развитие означает, что растущий человек постепенно учится управлять на основе интересов и потребностей своим поведением, ставить и решать сложные задачи, находить пути их решения, то есть становиться субъектом учебной деятельности, а потом собственной жизни.

Развитие личности – это процесс становления готовности человека (его внутреннего потенциала) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами различного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутого.

Учитель старается подбирать материал так, чтобы ориентировать детей на развитие мышления, как логического, так и творческого. Особое внимание уделяется развитию пространственного мышления. Развитие словесно-логического мышления, отработка операций сравнения, обобщения, выделения существенных признаков происходит в течение всей начальной школы. Усложнение происходит за счёт материала: от игрового к учебному, от простого к сложному, от репродуктивного воспроизведения к творческому самовыражению.

Продуктивным будем считать метод чередования задач, решаемых разными способами, составление задач, различные преобразования, приводящие к упрощению и усложнению. Учитель должен стараться не «разжёвывать», а создавать проблемные ситуации, ориентирующие учащихся на поиск. В результате ученик выступает в роли исследователя, открывая для себя новые знания.

Приведём конкретные примеры таких заданий: «Выбери нужное число», «Найди недостающее число», «Какое число лишнее?», «Сколько квадратов?», «Сколько треугольников?» и другие.

Такие задания ставят детей в ситуацию, когда они должны сравнивать, обобщать, делать выводы, анализировать.

Особенная ценность таких задач состоит в том, что при их решении стимулируется мыслительная деятельность, ведь задача часто не может быть решена «с ходу», она как бы «сопротивляется», а именно это заставляет ребёнка «напрягать» мысль, думать. Замечательные слова по этому поводу сказал Б.Паскаль: «Опирайтесь можно только на то, что сопротивляется». При таком условии развивается умение преодолевать трудности как главное качество мыслящего человека.

Большое внимание учитель должен уделять тренингу мышления, он полезен всем учащимся, а особенно тем, которые испытывают трудности, поэтому учителю рекомендуем постоянно подбирать нестандартные задания (ошибки-невидимки, задачи в стихах, игры, зашифрованные слова, логические цепочки, арифметические ребусы). Таких заданий придумано много [3].

Большой наблюдательности требуют от учащихся логические цепочки, которые нужно продолжить вправо и влево, если это возможно. Для этого нужно установить закономерность.

а) 6, 12, 18...(6, 12, 18, 24, 30,...)

б) 6, 12, 24...(6, 12, 24, 48, 96...)

Принципиально важно, чтобы на каждом уроке ребёнок переживал радость открытия, чтобы у него формировались вера в свои силы и познавательный интерес. Интерес и успешность обучения – вот те основные параметры, которые определяют полноценное интеллектуальное и физиологическое развитие ребёнка, а значит и качество работы учителя.

Эффективным средством, позволяющим раскрыться и самореализоваться каждому ребёнку в классе, является творческая работа детей.

Диапазон творческих задач необычайно широк по сложности. При их решении происходит акт творчества, находится новый путь или создаётся нечто новое. Вот здесь-то и требуются особые качества ума, такие, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности и т.д. – всё то, что в совокупности и составляет творческие способности.

Примером таких заданий могут упражнения: «Прочитай пословицу, используя соответствие знаков и букв», «Арифметика по-марсиански».

В обучении детей часто используют развивающие игры-задания. Они создают своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры развивают разные интеллектуальные качества: внимание, память, особенно зрительную, умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал, способность создавать новые комбинации из имеющихся элементов, предметов, умение находить ошибки и недостатки, пространственное представление и воображение, способность предвидеть результаты своих действий. В совокупности эти качества и составляют то, что называется сообразительностью, творческим складом мышления.

Большой интерес у ребят вызывают анаграммы, в которых нужно после их прочтения выделить «лишнее» слово, группируя слова по какому-то признаку. Например: «Прочитай эти слова и найди «лишнее»: нубар – буран; гурпа – пурга; ювьга – вьюга; темлье – метель; урдара – радуга.

Большой азарт испытывают дети в заданиях вида «Убери букву». Их можно использовать при изучении дисциплины «Познание мира».

Из каждого слова удали одну букву, а остальные переставь так, чтобы получились названия различных животных. Например: бульдог – (птица) голубь; берёза – (африканское непарнокопытное) зебра; шарлотка – (кит) кашалот; короста – (птица) сорока; кабель – (пушной зверь) белка; воронка – (домашнее животное) корова; крупа – (насекомое) паук.

На уроках и внеклассных занятиях следует применять задачи, в которых содержится увлекательная головоломка, разгадывание фокуса. Они обладают особой притягательной силой, ибо с ними связано нечто загадочное, приятное, поражающее воображение.

Большое внимание следует уделять развитию зрительного и слухового восприятия. Зрительное восприятие детей определяет скорость запоминания и адекватное воспроизведение материала, считываемого с доски, учебника или других пособий.

Такие задания ребята выполняют с увлечением, при этом отрабатываются навыки быстрота счёта и вычислительные навыки детей.

В уроки математики включаются головоломки и арифметические ребусы, в которых требуется восстановить неизвестные цифры в тех или иных записях вычислений.

Арифметические ребусы принадлежат к одному из типов логических задач. Учащиеся начальных классов отличаются любознательностью и для них решение логической задачи – это поиск.

Задач подобного типа для учащихся этого возраста достаточно, но любой творчески работающий учитель может подобрать или самостоятельно составить необходимый материал для работы.

Формирование интереса к учению является важным средством повышения качества обучения школьников. Это особенно важно в начальной школе, когда ещё

формируются, а иногда только определяются постоянные интересы к тому или иному предмету.

Поэтому учителю математики в начальных классах следует подбирать такие задания, которые имеют непосредственную связь с другими предметами. Например, ввести в урок упражнения, которые не требуют сложных вычислений, но каждое из упражнений вынуждает производить сравнения, делать выводы, заставляет мыслить последовательно, доказательно.

Систематическое использование на уроках и внеурочных занятиях по математике, русскому языку и познанию мира специальных заданий, направленных на развитие логического мышления, расширяет кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать знания в повседневной жизни.

Главная задача обучения, причем с самого начала, с первого класса, – учить рассуждать, учить мыслить, – писал педагог-новатор А.А. Столяр.

Развитие мышления влияет и на воспитанность ребенка, развиваются положительные черты характера, потребность к развитию своих хороших качеств, работоспособность, планирование деятельности, самоконтроль и убежденность, любовь к предмету, интерес, желание учиться и много знать. Все это крайне необходимо для дальнейшей жизни ребенка. Достаточная подготовленность мыслительной деятельности снимает психологические перегрузки в учении, сохраняет здоровье ребенка.

Литература

1. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачёва И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении. – М.: Вита-пресс, 2008.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения – М.: Педагогика, 1996.
3. Каражигитова Т.А. Развивающее обучение в теории и практике преподавания математики. – Атырау, 2004.
4. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учебн. заведений: В 3 кн. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 632 с.
5. Венгер Л.А., Холмовская В.В. Педагогика способностей. – М.: Просвещение, 1983. – 268с.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ДОМИНАНТА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Джусупов

Узбекский государственный университет мировых языков, г. Ташкент

Система непрерывного образования начинается в дошкольном воспитательном учреждении и продолжается в школе, колледже, вузе и в системе послевузовского образования. Таким образом система непрерывного образования осуществляется в продолжительном временном пространстве, когда индивид получает то или иное образование как до сформированности его профессионалом, так и после этого.

Система непрерывного образования охватывает все отрасли общества, все дисциплины, так как эта система по своему содержанию полидисциплинарная, полинаучная, полисоциальная.

Система непрерывного образования независимо от уровня образования (дошкольная, школьная, вузовская, послевузовская), независимо от характера

дисциплин, изучающихся в каждой профессиональной или же образовательной области государства, планируется формируется, осуществляется на языке (или же на языках). Язык является главным и, как правило, единственным выразителем, передатчиком оформителем знаний, умений любого уровня и любой области системы непрерывного образования, независимо от специфики профиля образования (филология, математика, геология, космонавтика и т.д.).

Объясняется это тем, что язык – средство общения, а индивид и общество образование получают посредством языкового общения с воспитателем, с учителем, с преподавателем, с мастером, с тренером и т.д.

Таким образом, система непрерывного образования – это и система непрерывного языкового образования (монолингвального, билингвального, полилингвального) с учетом специфики среднего профессионального и высшего образования.

Система непрерывного языкового образования, как постоянно сопровождающая систему непрерывного образования в целом (и внешне, и внутренне), в данном случае является надуровневой (или межуровневой), междисциплинарной системой внутри системы. А это значит, что и система непрерывного языкового образования, в частности, и система непрерывного образования, в целом, в современном мире все больше и больше становятся не только билингвальными, но и полилингвальными.

Система внутри система, т.е. непрерывное языковое образование, с одной стороны, и в целом полидисциплинарная система непрерывного образования, с другой стороны, взаимопроницаемые, взаимодополняемые, взаимозависимые, но и в то же время самостоятельные, не только в виде двух систем, но и в виде подсистем внутри них.

Например:

I. Система непрерывного языкового образования:

А) подсистема непрерывного языкового образования на родном языке;

Б) подсистема непрерывного языкового образования на неродном (русском) языке (в странах СНГ);

В) подсистема непрерывного языкового образования на иностранном языке (например, на английском, французском, немецком и т.д.).

II. Полидисциплинарная система непрерывного образования в целом (формирующаяся и посредством функционирования система непрерывного языкового образования):

А) подсистема непрерывного математического образования;

Б) подсистема непрерывного философского образования;

В) подсистема непрерывного экономического образования;

Г) подсистема непрерывного юридического образования.

И т.д.

Итак, в системе непрерывного языкового образования выделяются три большие подсистемы, а в полидисциплинарной системе непрерывного образования в целом выделяется очень большое количество подсистем.

Частное, т.е. система непрерывного языкового образования и его подсистемы внедряются во все отрасли общего, т.е. полидисциплинарного образования в целом и наоборот – все подсистемы общей системы непрерывного образования в плане обогащения словаря языка внедряются и в систему (и в подсистемы) непрерывного языкового образования.

Именно это обстоятельство делает систему непрерывного языкового образования и полидисциплинарной, а систему непрерывного образования в целом – и полиязычной.

Система образования вообще и система непрерывного образования в целом: «Процесс и результат усвоения знаний, навыков, умений. Основной путь получения О.

– обучение в системе различных учебных заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, участие в общественной трудовой деятельности. В зависимости от характера подготовки к жизни и труду различают общее О. (начальное и среднее) – дает знания, навыки, необходимые каждому человеку, независимо от будущей специальности, профессии, и специальное О. – дает знания, навыки, умения, необходимые работнику определенной профессии и определенного уровня квалификации. В О. объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие готовность личности к выполнению специальных и профессиональных ролей. В ходе получения О. индивид осваивает систему ценностей, знаний, навыков и умений, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям...» [1].

Все, о чем говорится в данной словарной статье («Новый словарь методических терминов и понятий...»), передается, формируется в сознании индивида и общества посредством языка обучения в виде соответствующих психообразов понятий, явлений, смыслов, предметов, действий и т.д.

В словарной статье не упоминается образование в дошкольных образовательных учреждениях, в которых дается прежде всего языковое образование в связи с необходимостью овладения всем тем, что сопровождает дошкольника в повседневной жизни. Это дошкольное образование (прежде всего языковое) также является неотъемлемой частью непрерывного образования в целом.

Образование, вообще, и непрерывное образование, в целом, – это развивающееся обучение [6], что сопровождается оптимизацией процесса обучения [2]. И первое, и второе осуществляются посредством языка, познания, коммуникации (см.: [3]; [4]), независимо от специфики будущей профессиональной деятельности индивида (см.: [10]).

Итак, язык и речь – проводники информации, средства устного и письменного оформления творчества (см.: [7]; [8]), т.е. результата мышления (О языке, речи и мышлении см.: [11]; [5]).

Вся система непрерывного образования осуществляется в процессе обучения (это самое главное), который постоянно сопровождается процессом коммуникации. Коммуникация в системе образования на всех его уровнях осуществляется с помощью текста (устного, письменного; большого, маленького и т.д.), (О тексте и коммуникации см.: [9]; и др.).

Таким образом, система непрерывного образования, в целом, и система непрерывного языкового образования, в частности, находятся в состоянии постоянного взаимодействия и формируют различные подсистемы непрерывного образования с учетом специфики уровня образования и будущей профессиональной деятельности индивида.

Система непрерывного образования в целом функционирует при параллельном функционировании системы непрерывного языкового образования, которая обеспечивает передачу информации от обучающего к обучаемому.

Система непрерывного образования в целом не может функционировать вне (без) системы непрерывного языкового образования.

Внутри системы непрерывного образования в целом функционирует большое количество ее разновидностей (подсистем), которые «привязаны» к функционированию непрерывного языкового образования, т.е. непрерывное языковое образование – доминанта системы непрерывного образования в целом.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Москва, 1982.

3. Ван Дейк Т.А. Язык, познание, коммуникация. Москва, 1989.
4. Василик М.А. Основы теории коммуникации. Москва, 2007.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва, 2000.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996.
7. Жинкин Н.И. Язык как проводник информации. Москва, 1982.
8. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество // Избр.тр. Москва, 1998.
9. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. Москва, 1990.
10. Мотина Е.И. Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Москва, 1983; 2-е изд., испр. Москва, 1988.
11. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Под ред. В.В. Раскина, И.М. Кобозевой, Благовещенск, 1999.

EDUCATION'S SYSTEMS COMPARATIVE ASSESSMENT

Dr. Zaida Mustafa,

Dean Faculty of Education and Social Sciences, UNITAR, Malaysia, Kuala Lumpur

Kolyev Yevgeniy

PGPI, Pavlodar, Kazakhstan

The educational process in universities of Malaysia begins with the annual Foundation course, allowing to obtain the necessary knowledge and skills for learning in high school, as well as allows students to improve language skills. The academic year consists of three semesters: the first semester begins in February and lasts for 15 weeks, the second - in June, last 8 weeks, and the third - in September, lasts 15 weeks. There is a week break after each 7 weeks of learning. At the universities of Kazakhstan the academic year consist of 2 semesters through 15 continuous weeks.

Most courses are three credits, so the last continuous three hours. And the lecturer has the right to choose the form of a class, for example, one hour of lecture and two hours of practical work.

Practice of students is once after the last 9 semester duration of 4 months. In Kazakhstan, a practice is almost after each year of study. Staff and students are actively using all features of university's website. As well as in Kazakhstan, lecturers are placed on the website study materials, but also use the Information Service (sending e-mail, sms-messages) about upcoming meetings, reports, etc. Students have the opportunity to familiarize themselves with the online class schedule, content and materials of the course, ask clarifying questions for the lecturer, to get direct access to the e-library, as well as the necessary application forms (admission, transfer, accommodation, etc.). All documents and exchange brief messages between the Departments of the university is carried out through the local network. Throughout the university operates a wireless network Wi-Fi.

In the public universities of Malaysia, lecturers' load is distributed evenly on the educational, scientific and field work, while in private universities the emphasis is on the educational process. However, during the study of many subjects students doing independent research on current topics and presentation of findings, which trains them oratorical skills and public speaking. I would also like to note such legally approved co-curricular activities as Initiative and Innovation, Volunteering, Community Service, Entrepreneurship and Leadership.

The general features of the education system include: legal and political regulation, clearly defined priorities for the development of education, types of high schools, use credit system, high level of entrance tests, and availability of free education.

The table below indicates comparison of the most important indicators of the level of higher education in Kazakhstan and Malaysia.

Task 2. Quality in Education at the UNITAR

Kazakhstan	Malaysia
<i>Strenghts</i>	
Entry into the European educational space (The Bologna process)	High export level of educational services and the share of foreign students, rich History of Education
Predominance of public funding of education	Flexibility, variety of forms and programmes of education
Formation polylingual classes, where students are taught in three languages (English, Kazakh and Russian)	High rates of development of distance education for all ages, English language teaching
Bolashak International Scholarship of the President of the Republic of Kazakhstan	Low cost education
	Social support for lecturers
<i>Weaknesses</i>	
Lack of higher education and science integration	Lack of total quality management (TQM)
Poorly developed on-line education	Large share of private universities
High cost education	
Lack of evening schools, adult education centers	

In carrying out this specific tasks I used library materials, questionnaire data conducted by lecturers and students, and also information obtained from interviews with the Deputy Dean (Academic Affairs & Research) of FESS, Associate Professor Dr. Abdullah Mohammad Noor and Senior Student Counselor of Consultancy Centre Student Affairs Department Madam Nuzha Mohamed Taha.

For the study of the quality of education at UNITAR we conducted questionnaire of lecturers and students to identify their opinions about the level of organization educational process. The findings are many activities at UNITAR to improve the quality of education, such as Risk Management, Self-Assessment Review Audit, Standard Operating Procedure (SOP), Continuous Training and Staff Development, Students' Evaluation on Lecturers at the end of semester.

Thus, we conducted interviews with 21 lecturers from Faculties of Education and Social Sciences, Early Childhood Studies and School of Foundation and General Studies showed that in general they are satisfied with conditions for high-quality work: 90,48% attend various seminars for training and retraining of the staff, 52,38% held internships, including 14,28% - a broad internship in US, UK, and Indonesia.

The questionnaire involved 65 responders from Faculties of Education and Social Sciences - 25, Early Childhood Studies - 6, Business and Information Technology - 4, Hospitality & Tourism Management - 2, School of Foundation and General Studies - 28. Among them: male - 21 (32.31%), female - 44 (67.69%). Most of the respondents were students aged 23-25 years (41.54%) with a grade point average (GPA) 3.24.

When asked about the applied innovative teaching methods respondents indicated: active forms of training sessions such as interactive lectures, role plays, discussions, etc. (39.61%); technical training such as educational audio and video resources, Internet, etc. (31.68%).

According to the students, the average evaluation of the quality of education was 5.27 points from 10 scales. At the same time, high level of the lecturer's professionalism reported 55.38%, medium - 36.92%, low - 4.62%, and 3.08% were undecided.

For improving the quality of education students suggest to improve the study methods and lecturers' teaching skills (make simple slides in class, continuous frequent tests, quiz) (33.33 %), make some proper changes in the management system (27.27 %), increase the amount of teachers, have extra tuition for each subject and provide more text and sufficient books in the library (by 12.12 %). In turn, teachers believe that to increase the quality of education should be improved the organization of educational process (33.33%), the logistics base (27.78%), periodical increase of the qualification of lecturers (27.78%) rigorous selection of students for training (11.11%).

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЫН АРҚЫЛЫ ТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТІН ДАМУ

Г.Д. Касимбекова

№37 жалпы орта мектептің мұғалімі, Шымкент қаласы

Білім беру—аса күрделі әлеуметтік-экономикалық механизм. Оны реформалаудың мәселелері де сан қырлы. Қазіргі кездегі республикамызда қолға алынған білім беру жүйесін реформалау ісі осы саланың экономикалық – ұйымдық, құқықтық, құрылымдық жақтарын түбегейлі өзгертуге бағытталған біртұтас кешенді шаралармен тығыз байланысты.

Білім беру ісіндегі жаңа үрдістің мән-мағынасы, сипаты мен бағыт-бағдарын айқындаушы дәйекті факторлар:

- Қазақстан Республикасының тәуелсіз егеменді мемлекет болып қалыптасуы;
- Экономиканың нарықтық моделін ұсынып, меншіктің түрлі пішімдерін дамыту;
- Ұлттық білім беру ісінің әлемдік білім жүйесіне кіруі болып отыр.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың “Қазақстан-2030” Қазақстан халқына арналған Жолдауында “біздің жас мемлекетіміз өсіп, жетіліп, кемелденеді, біздің балаларымыз бен немерелеріміз онымен бірге ер жетеді. Олар бабаларының игі дәстүрлерін сақтай отырып, қазіргі заманғы нарықтық экономика жағдайында жұмыс істеуге даяр. Олар қазақ, орыс, ағылшын тілдерін еркін меңгереді, олар бейбіт, абат, жылдам өркендету үстіндегі, күллі әлемге әйгілі, әрі сыйлы өз елінің патриоттары болады” деп көрсетілгеніндей, ертеңгі келер күннің бүгінгіден гөрі нұрлы болуына ықпал етіп, адамзат қоғамын алға апаратын құдіретті күш - білім нәрі.

Бүгінгі таңда қоғамымыздың даму бағытында жан-жақты дамыған, сауатты, саналы азамат тәрбиелеу мәселесі жүктеліп отыр. Мұндай мақсаттың баянды болуы оқу-тәрбие жүйесінің үлесіне тиетінін ескерсек, жас жеткіншектердің білімді, білікті болуында ойынның алатын орны ерекше.

Қазіргі кезде “ойын” ұғымының мағынасы кеңейіп, тұрмыс пен мәдениеттің түрлі салаларын қамтуда. Бұрын балалар ойыны мен актер ойыны педагогика мен өнертанудың ғана зерттеу нысандары болып келсе, қазіргі таңда ойын проблемасы психология, әлеуметтану, мәдениеттану, әдебиеттану, т.б. салалардың көкейтесті мәселесіне айналып отыр. Ойын арқылы оқушы білім алуға, оқуға қызықтыра отырып тұлғаны дамуын қалыптастыруға болады.

Ойын – оқытуда жаңа технологияның маңызды бөлігі болып табылады. «Ойын» ұғымына түсініктеме берсек, бұл - адамның мінез- құлқын өзі басқарумен анықталатын қоғамдық тәжірибені қалыптастыруға арналған жағдаяттар негізінде іс-әрекеттің бір түрі. Ойын әрекеті мынадай қызметтерді атқарады:

- Ойын – сауық;
- Коммуникативтік немесе қарым-қатынастық;
- Диагностикалық (ойын барысында өзін-өзі тану);
- Коррекциялық (өзін-өзі түзету);
- Әлеуметтендіру.

Ойын – адамның өміртанымының алғашқы қадамы. Сондықтан ойын арқылы балалар өмірден көптеген мәліметтер алып білімін жетілдіреді.

Ойын арқылы бала қоршаған ортаны өз бетінше зерделейді. Соның нәтижесінде өзі көрген жағдайларды, отбасылық тұрмыс пен қызмет түрлерін жаңғыртады. Ойын балалардың еңбекке деген қарым-қатынасы мен қабілеттерін қалыптастырады. Ойынның ережелері ойнаушының қисынды ой қабілетінің дамуы, бір-біріне деген сыйластық, қажеттіліктерімен санасуы әр оқушының жеке әрекетінен туындайды. Ойынның басты шарты жеңіске жету болса, әр ойыншы өз қарсыласының мүмкіндігімен санасып, бір-біріне деген сенімен арттырады.

Ойын түрлері өте көп. Соның ішінде ойын-сабақ, ойын-жаттығу, сергіту ойындары, дидактикалық мақсаттағы ойындар, логикалық ойындар, грамматикалық ойындар, ұлттық ойындар, т.б. Мұндай ойындар оқушыны жан-жақты дамытып, білімді толық игеруіне көмектеседі.

Ойын арқылы ұйымдастырылған сабақ балаларға жеңіл әрі тартымды, әрі түсінікті болады. Ойын сабақтары оқушылардың өздігінен жұмыс істеуге, ойлау қабілетін дамытуға үйретеді. Ойын кезінде балалардың достық сезімін оятып, бір-біріне қамқорлығы, ұжымдық бірлігі нығаяды. Балаларды жақсылыққа, қайырымдылыққа, ізгілікке, әдептілікке тәрбиелеуге болады. Ойын түрлерін сабақта тиімді пайдалана білу мұғалімнің меңгертіп отырған білімін ықпалмен тыңдап, білімді берік меңгеруіне көмектеседі.

Ұлттық ойындар халқымыздың өз ұрпағын ойын-сауықтарда бәсекеге түсіп, жеңімпаз атанып, жүлде алу үшін ғана емес, ата жолын қуып, өзінен бұрынғы дәстүрлерді жалғастырып, өз жұртында бар өнерді игеріп, меңгеруге, шаруашылық жүргізу қолынан келетін, ел қорғауға жарайтын батыл да өжет, шапшан ұрпақтарды тәрбиелеудің өзіндік жүйесін өмірге әкелген.

Қазақ құндылығының ғасырлар қойнауынан сүрінбей өтіп, өзінің үрдіс дәстүрін сақтаған қазақ балалар фольклорының айрықша бір саласы-балалар ойындары. Ұрпағын ойламайтын халық болмайды. Қазақ ойындарының өміршең қызметі де оның жеткіншек ұрпақты тәрбиелеу ісімен байланысты болуында.

Баланың ойын үстіндегі өзін-өзі жаттықтыруы, өмірді білуге деген құмарлығы, шынығуы, шыңдалуы, оның ақыл-ойы, дене еңбегіндегі белсенділігін арттырып, алдына қойған мақсатына жетуге деген ерік-қайратын шыңдайды, алға қарай ұмтылсын, құштарлығын оятады. Осының нәтижесінде оқушының өз бетімен ізденуі, білімді қажетсінуі өсіп, нақтылы мақсаткерлікке ұласады. Ойынға қатысқан әр оқушының алдына жеңіске деген ұмтылыс пайда болады.

Ойынды түрлендіруге жаңылтпаштарды, мақал-мәтелдерді, жұмбақтарды жатқызуға болады. Олар әр тілді, әрі ақыл-ойды дамытуға, демалыс сәттерін тиімді пайдалануға септігін тигізеді. Оқушы әрекет үстінде өзін-өзі еркін ұстауға, қысылып-қымтырылмауға, басқалармен тіл табысуға, жолдастық, достық сезімінің оянуына мүмкіндік жасайды.

Ойынның негізгі мақсаты-баланы қызықтыра отырып білімді меңгерту болса, мұғалімнің міндету-сол ойын түрлерін пайдалана отырып оқушылардың өздігімен жұмыс істей білуге, ой белсенділігі мен тіл байлығын арттыра түсуге түрлі дағды мен

шеберлікті меңгертуге қол жеткізу. Оқу-тәрбие жұмысында ойындарды қолданудың кең спектрін сипаттау мақсатында көптеген ғылыми зерттеулер жасау арқылы мынадай мәселелердің басы ашылды:

- ойлау, ес, сөйлеу, жігер, назар үрдістеріне дидактикалық ойындардың әсер ету сипаты;
- жеке оқыту маңызының артуы;
- оқу ойындарына қатысушылардың таным қызығуы арқылы шығармашылық ізденіске ұмтылуы, т.б.

Бүгінгі таңда өздеріміз тәлім-тәрбие беріп жатқан бүлдіршіндер ертеңгі күні тек білімді кадр ғана емес, Отанын жанындай сүйетін, ұлттық тарихы мен мәдениетін қастерлейтін, рухани кемелденген азамат болып өсіп жетілуі қажет. Өзінің қазақстандық екенін, Қазақстанда туғаннан әрбір бала мақтаныш ете алса ғана-біздің бұл ісіміздің нәтижелі болғаны. Сонда ғана біз, ұстаздар, бүгінгі заман алдымызға қойып отырған күрделі міндетті абыроймен атқарып, еліміздің болашақ азаматтарын тәрбиелеп өсірдік деп сеніммен айта аламыз. Ынтымақ, бірлік, сыйластыққа қазақ жастарын бала күннен баулысақ, ел іргесі сәгілмек емес.

Оқушыларды ұлттық болмысқа тәрбиелеу. Бұл төмендегі жұмыстар бойынша жүргізіледі:

а) дидактикалық ойындарды ұлттық тәлім-тәрбие көздерімен ұштастыруда жұмбақтарды, мақал-мәтелдерді, халықтың даналық, өсиет сөздерін оқыту барысында ойындар арқылы кеңінен қолдану;

ә) көркем шығармаларды дидактикалық ойын түрінде беру арқылы оқушылардың ұлттық мәдениет пен әдебиетке дұрыс көзқарасын қалыптастыру;

б) дидактикалық ойындар арқылы оқушыларға шешендік сөздерді үйретіп, олардың тіл мәдениетін жетілдіру керек.

Сонымен қатар қазақ халқының ұлттық ойындары балалардың ой-өрісін қалыптастыратын, білгірлікке шындайтын бірден-бір құрал болып есептеледі. Ол балалардың бос уақытын көңілді өткізіп, денсаулықтарын шындай түсуімен бірге халықтың салт-дәстүрін, тілін дамытуға көмегін тигізеді.

Әдебиет

1. Жарықбаев Қ. Ұлттық тәлім-тәрбие хақында. 1989. №10.
2. Я.А. Коменский «Ұлы дидактика». - Алматы, 1993.
3. Ы. Алтынсарин. Таңдамалы педагогикалық мұралары. – Алматы.
4. Р.М. Қоянбаев. Қысқаша педагогикалық сөздік. – Алматы.
5. Е. Сағындықұлы. Педагогика. - Алматы 1999.

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУДЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

А.Д. Конабаева, И.Д. Сауытбаева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент

Бүгінгі таңдағы білім беру – өсіп келе жатқан ұрпақтың ақыл-ойы мен дамуының, мәдениетінің деңгейін анықтаушы фактор. Мемлекетіміздің елбасы Н.Ә. Назарбаев айтқандай, экономиканың қарқынды дамуы үшін қазіргі нарық қатынасы талаптарына жауап бере алатын, сыни ойлана алатын, шығармашыл адамдар қажет. Қазіргі заман ағымына байланысты оқушылардың білімге қызығуын арттыру үшін мұғалімдерге жаңа талаптар қойылуды. Сол себепті оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, мектеп тәжірибесіне енгізілуде. Ол үшін әртүрлі бағыттағы

бағдарлама құру, әр оқушының жеке жұмыс қабілетін ескеру, сынып тапсырмаларын, үй жұмысын баланың ерекшеліктерін ескере отырып беру керек – жаңа технологияны жүзеге асыруда мұғалім белсенді болуы керек.

Сыни тұрғыдан ойлаудың жаңа идеяларды ұсынуға және жаңа мүмкіндіктерді көруге қабілетті, мәселелерді шешу кезінде маңызы зор. **Сыни тұрғыдан ойлау** мәнмәтінді есепке ала отырып, бақылау мен тыңдау арқылы дәлелдер жинастыру және шешім қабылдау үшін талапқа сай өлшемдерді қолдану сияқты дағдыларды дамытуды қарастырады. Сыни тұрғыдан ойлаудың бұл дағдылары төмендегідей сипатталады:

- бақылау;
- талдау;
- қорытынды;
- интерпретация.

Сыни тұрғыдан ойлау сұрақ қоюдың, дәлелдеудің басты дағдыларын және төмендегі қабылеттерді дамытуды көздейді:

- айтқандарын негіздеуге және өмірлік тәжірибемізден «сабақ алуға» әзірлік;
- күн ілгері кесіп-пішіп қоюға ұмтылмай, сұрақ қою, тапсырма беру және басқалардың идеяларын сыни бағалау;
- өзіңнің пікіріңді басқалардың сыни бағалауына және пікіріңіздің қате болуына ашық болу;
- идеяларды тексеріп, «шындықты» іздеуге ұмтылу.

Сыни ойлау- өзіндік ойлау.Сыни ойлау – сұрақ қоюдан және шешімін талап ететін проблемаларды айқындаудан басталады. Оқушы өзі сұрақ қойып, шешімін өзі айқындайды.Сыни ойлау- әлеуметтік ойлау, бірлесе оқыту идеясы. Сыни ойлау сабағының құрылымдық формуласы 3 кезеңнен тұрады:

I.-қызығушылығын ояту («көпір жасау»,ой қозғау)

II.- мағынаны таныту (мағынаны ажырату)

III.- ой-толғаныс (рефлексия, жаңа білім құрастырылады)

Білім берудің маңызды шарты оқу үрдісінде оқушылардың қызығушылығын арттырып, өздігінен білім алуға құштарлықтарын дамыту болып табылады. Ендеше, дәстүрлі сабақта оқушы мұғалімнің көмегімен білім алса; сыни тұрғыдан ойлау сабағында оқушы білімге өзі жетеді, мұғалім тек бағыт беруші.

СТО сабақтарда	Дәстүрлі сабақтарда
Оқушылар жекелей, жұппен, топпен жұмысты жақсы ұйымдастырады.	Оқушы бірден жұмысқа кірісіп кетпейді.
Өз беттерімен жұмыс істеу қабілеттері, белсенділіктері басым.	Белсенділік орташа, мұғалімнің көмегін керек етеді.
Шығармашылық қабілеттері артады, топтағы әр оқушының жауапкершілігі басым.	Шығармашылығы бірқалыпты, ынта-ықыластарын білдіре қоймайды.

Сын тұрғысынан ойлау дегеніміз - ой қозғай отырып,оқушының өз ойымен өзгелердің ойына сыни қарап, естігенін, білгенін талдап, салыстырып,реттеп, сұраптап, жүйелеп, білмегенін өзі зерттеп, дәлелдеп, тұжырым жасауға бағыттау, өз бетімен және бірлесіп шығармашылық жұмыс жасау.Оқушылардың осындай қабілеттерін дамытуға әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдануға болады.

Ақпаратты ойлауға, бағалауға, талдауға және синтездеуге бағытталған пәндік шешім. Ол болашақта әрекет жасауға негіз бола алады. Сыни тұрғыдан ойлау көбінесе қарсы пікір айтуға, баламалы шешімдерді қабылдауға, ойлау және іс-әрекетімізге жаңа немесе түрлендірілген тәсілдерді енгізуге дайын болуға, ұйымдастырылған қоғамдық әрекеттерге және басқаларды сыни тұрғыдан ойлауға баулуды білдіреді.

Негізгі деңгейде сыни тұрғыдан ойлау үдерісі:

- релеванттық ақпараттар жинауды;
- дәлелдерді сыни тұрғыдан талдау мен бағалауды;
- кепілдендірілген шешімдер мен жинақталған қорытындылар;
- ауқымды тәжірибе негізінде болжамдар мен ұсыныстарды қайта қарауды

қамтиды.

Сыни тұрғыдан ойлау мәнмәтінді есепке ала отырып, бақылау мен тыңдау арқылы дәлелдер жинастыру және шешім қабылдау үшін талапқа сай өлшемдерді қолдану сияқты дағдыларды дамытуды қарастырады. Сыни тұрғыдан ойлаудың бұл дағдылары төмендегідей сипатталады:

- 1) бақылау;
- 2) талдау;
- 3) қорытынды;
- 4) интерпретация.

Оқыту мен оқуды сыни тұрғыдан ойлау сияқты күрделі міндеттермен қатар, қарастырылмаған болжамдар мен құндылықтарды, мәселелерді мойындау және оларды шешудің тиімді құралдарын табуды, басымдықтарды бекітудің маңыздылығы мен міндеттерді шешудегі артықшылығын түсінуді қарастырады.

Сыни тұрғыдан ойлау

- Қарсы пікір айтуға;
- Баламалы шешімдер қабылдауға;
- Ойлау және іс – әрекетімізге жаңа немесе түрлендірілген тәсілдерді енгізуге дайын болуға;
- Ұйымдастырылған қоғамдық әрекеттерге;
- Басқаларды сыни тұрғыдан ойлауға үйретеді.

Бастауыш білім – үздіксіз білім берудің алғашқы сатысы. Осыған сәйкес белгілі бір көлемдегі білім-білік дағдыларды меңгертімен бірге, табиғат қоршаған орта туралы түсініктерін кеңейту, оларды шығармашылық бағытта жан-жақты дамыту бүгінгі күннің басты талабы. Осы талап тұрғысынан алған оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастырудың сан түрлі әдіс-тәсілдерін іздестіру, жаңа технологияларды тиімді пайдаланудың маңызы ерекше.

Сын тұрғысынан ойлау – сынау емес, шындалған ойлау. Бұл технологияның ішкі құрылымында ерекшелік бар. Бұл құрылым 3 деңгейден тұрады, яғни оқу мен үйренуге арналған құрылым

1. Қызығушылықты ояту сатысы.

Білгенін еске түсіреді, мазмұнын түсінуге талаптанады, белсенділігі артады, ми қыртысы іске қосылады.

2. Мағынаны тани білу сатысы.

Жаңа идеяны қабылдайды, ескі мен жаңаны ұштастырады, ойлау қабілетін кеңейтеді, не түсінгенін анықтайды.

3. Ой толғаныс сатысы.

Үйренгенін қабылдайды, іштей ойлануға үйретеді, ой алмасады. Белсенді түрде өз білімін нақтылау жолына қайта қарап, өзгерістер енгізеді. Сол білім арқылы өзінің өзгергенін сезеді.

Сын тұрғысынан ойлау бағдарламасындағы мұғалімнің ролі үйрену процесіндегі оқушыларға серік болып, бірге жұмыс жасап, оларға сеніммен қарап, өз ойын, ақыл айтып, қолдау көрсетіп отырады.

Мұғалім – білім үйрену ісін ұйымдастырушы.

Сын тұрғысынан ойлауды үйрету үшін мына төмендегі шаралар орындалуы шарт.

1. Сын тұрғысынан ойлауды тудыру үшін уақыт беру арқылы мүмкіндік жасау.
2. Оқушыларға ойлануға рұқсат беру.
3. Оқушылардың әр түрлі идеялары мен пікірлерін тыңдау.

4. Үйренудегі оқушылардың белсенді іс-әрекетін қолдау.

5. Сенімділік.

Егер оқушы қолайсыз жағдайда кездесе, әжуаға айналдырмау. Әр оқушының жасаған сынына және сын көзбен қарау қабілеттілігіне сенім білдіру.

6. Сын тұрғысынан ойлауды бағалау.

Сын тұрғысынан ойлау үшін мына төмендегілерді жасауға тиісті:

- бір –бірімен сенімділікпен жұмыс жасауға және өз ойынын, пікірінің мәнділігін түсінуге;

- бар ынтасымен оқуға;
- көптеген пікірлерді тыңдап, оларға ілтипатпен қарауға;
- пікірін ойланып, нақтылап айтуға тиісті.

7. Іспен айналысу.

Сыныпта нұсқау беру арқылы баланы ойлауға іспен айналысу арқылы мүмкіндік беру.

8. Құрметтеу.

Сабакқа пікірталас тудыру.

9. Білім алысу.

Ортаға салып білім алу тәртіпті қажет ететін құбылыс. Бір нәрсені ортаға салып талқылағанда басқалармен санасып, тәртіп сақтап отыру керек.

10. Тыңдасын.

Уақытша шешімді тоқтату немесе басқалардың ойымен санасу оқушылардың үнін (ойын) тыңдауға, естуге мүмкіндік беру.

Оқытушы жұмысы тек сыни ойлауға үйретумен шектелмейді: біз шәкірттерімізді ең күрделі түсініктерді қабылдауға және есінде әр түрлі деректерді сақтауға үйретеміз. Сыни ойлауды үйрету – оқытушы сан қилы жұмысының бір ғана қыры.

Қандай да болмасын жас кезеңінде сыни ойлауға болады. Бірінші сынып оқушыларында бұл үшін жеткілікті өмірлік тәжірибе мен білім жинақталған. Әрине, білім алу процесінде оқушылардың ойлау қабілеті дами түседі, алайда тіпті бүлдіршіндер сыни және дербес ойлай біледі. Өзінің танымдық әрекеттерінде оқушылар мен мұғалімдер, жазушылар мен ғалымдар қандай да болмасын жаңа мәлімет бойынша сыни тұрғыдан ой толғайды. Сыни ойлаудың арқасында ғана дәстүрлі таным процесі дербес болып, саналы, үздіксіз және тиімді болады.

Үйрете жүріп үйрену. Бұл сөздің астарына үңілсек, біздер тек қана үйретуші емес, қажет болса, оқушыдан, әріптестен, бір-бірімізден үйренуімізге мүмкіндіктер жасау. Ол мүмкіндіктер – тыңдау, сыйлау, кез келген пікірлерді қабылдау, оған құрметпен қарау, талқылау, жинақтау, бағалау. Осы әрекеттердің барлығы біздің жұмыс әрекетімізде кездеседі.

Сын тұрғысынан ойлауды үйрету оңай іс емес және ол бір деңгейде үйретіліп ұмытылып та қалатын іс емес. Сын тұрғысынан ойлауды үйрететін нақты қадамдар да жоқ. Бірақ сын тұрғысынан ойлауды қолдайтын сыныпта жасалынатын бірнеше қолайлы жағдайлар мен үйренушінің түсінігі бар. Сын тұрғысынан ойлаудың «**Алты ойлау қалпағы**» атты әдісі мені қызықтырғаны баланың өзі ізденіп дәлелдеуі. Ол бұрын тек тыңдаушы болса, енді ізденуші, ойланушы, өз ойын дәлелдеуші, ал мұғалім-осы әрекетке бағыттаушы, ұйымдастырушы. Оқушыларды шығармашылық жұмысқа баулып, олардың белсенділіктерін, қызығушылықтарын арттыра түсу үшін, шығармашылық қабілеттерін дамытуда әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдануға болады. Шығармашылық жұмыстар оқушыларды ойлауға жетелеп, қызығушылығын оятып, шығармашылық қабілетін арттыруға, белсенділікке ынталандырады.

Әдебиет

1. Отарова Н. Сын тұрғысынан ойлау // Биология және салауаттылық негізі. - 2006. № 1. - 21-23 б.
2. Ташенова А. Сын тұрғысынан ойлауды оқу мен жазу арқылы дамыту // Білім-Образование-2006. №6.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТЕРІН АРТТЫРУ

А.Д. Конабаева, К.Ш. Алимова

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қ.

Қазақстан мемлекетінің қазіргі даму кезеңіндегі қоғамның түрлі сфераларының құрылуы мен тұлғаның белсенділігінің жоғарлауы арасында байланыс айқындала түсуде. Осыған байланысты балалардың танымдық әрекетін белсендіру, оны тиімді басқару және дамыту, әдістемелік, ұйымдастырушылық және моральдық-психологиялық тұрғыдан қамтамасыз ету күрделі педагогикалық мәселе ғана емес, маңызды әлеуметтік міндет болып табылады. Президент Н.Ә. Назарбаев Қазақстанның болашақта бәсекеге барынша қабілетті 50 ел қатарына енуін жоспарлап отыр.

Осы алдыға қойған мақсатқа жету бүгінгі ғылыми – техникалық прогрестің, жаңа ақпараттар ағымының қарыштап өсуі өндірісті автоматтандыру, компьютерлендіру мәселесімен тығыз байланысты өркендеп отырған өтпелі кезеңде жас ұрпаққа ғылым негіздерін меңгертуде білімді әлемдік стандартқа жақындату, оқытудың мазмұны мен әдістерін жаңарту арқылы білім сапасын көтеру мемлекеттік мәселеге айналып отыр.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005 – 2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында былай деп көрсетілген:

Білімді, білік – дағдыларды механикалық түрде беру емес, ақпараттық – зияткерлік ресурстарды өз бетінше тауып, талдап және пайдалана білетін, идеялардың қуат көзі болатын, жедел өзгеріп отыратын әлем жағдайында дамиды және өзін - өзі ашып көрсете алатын жеке тұлғаны қалыптастыру басымдылық болып табылады».

Қазақстан Республикасы Орта білімнің мемлекеттік стандартында: «білім мазмұнын жаңартудың ғылыми негізіне мектеп оқушысын белгілі бір қажетті біліктер мен дағдылардың иесі, оқу әрекетінің субъектісі, әр түрлі мәдениеттермен өз көзқарасы тұрғысынан диалогқа түсетін автор және жас ерекшелігіне сәйкес өз жасын қалыптастыруға күш жұмсап еңбектенетін бала деп қарастыратын, осыған орай көп қырлы құрылымды білім – тәрбие мазмұнын анықтап құруға көмектесетін қазіргі заманғы дамыта оқыту идеясынан алынды».

Бастауыш мектеп оқушыларының танымдық белсенділікті дамытудың негізгі факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге баланың маңызды психикалық қызметтерін, ақыл-ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға дұрыс қойылуы. Проблемалы дамыта оқыту талаптарын жүзеге асыру, бастауыш сынып оқушысын шығармашылықпен жұмыс істеуге баулу.

Проблемалап оқытудың әр түрлі аспектілерін қарастырған В. Оконь, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М. И. Махмудов және т.б. ғалым педагогтер.

Психологиялық тұрғыдан Л.С. Рубенштейн, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкин және т.б. қарастырған.

Қазақстанда проблемалық оқытудың мәселелерін Т.С. Сабыров, Р.М. Қоянбаев және т.б. педагог ғалымдар зерттеген.

Оқу процесіндегі оқушылардың танымдық белсенділіктің жалпы заңдылығы негізінен проблемалық сұрақтар, проблемалық танымдық міндеттер және зерттеушілік сипаттағы оқу міндеттерін қоюдан туатын оқушының интеллектуалдық күшін ашуға көмектеседі. Проблемалап оқытуда көздейтін мақсат оқушыларға білімді даяр күйінде беріп, мұғалімнің өзі баяндап бермей олардың алдына белгілі проблемалы міндет қойып, шешімін өздеріне тапқызуға бағыттау.

С.Л. Рубинштейн адамның белсенділігін былай түсіндіреді: «Сыртқы себептер мен сыртқы әсерлер әрқашан ішкі шарттар арқылы әрекет жасайды». Белсенділік субъектінің объектіге қатынасын қарастырады. Ол қатынас мына сәттердің болуын қалайды: объектілерге бағытталған ыңғайлы таңдаушылық; объектіні таңдаудан кейін мақсаты, тапсырмаларды қою; іс - әрекетте объектінің қалыптасуы; мәселені шешуге бағытталуы. Практикалық әрекеттік жүру барысында субъект қоршаған әлемге әсер етеді, таниды, өз қажеттіліктері мен мақсатарына сәйкес құрады.

Таным – қоғамдық тәжірибенің дамуымен тәуелді адам ойлауында шындықтың бейнелену және қайта жаңғыру барысы, нәтижесі әлем жайлы жаңа білімдер болып табылады. Арнайы ұйымдастырылған таным оқу-тәрбие барысының мәнін құрайды.

Танымдық белсенділік - тұлғаның әрекеттік күйі, білімді меңгеру барысында оқуға ұмтылумен, ақыл-ой кернеуімен, ерікті күш жігерімен көрінеді.

Физиологиялық негізі – бүгінгі күй мен өткеннің арасындағы келісімсіздік – деген анықтаманы профессор Р.М. Қоянбаев өзінің педагогикалық сөздігінде берген.

Танымдық белсенділік оқу-тәрбие процесінің барлық саласында көрініс табады. Қазіргі тәрбиелеп оқытудың ең көкейкесті проблемалары танымдық қызығушылық мәселелерін қарастырады. Оқу процесін белсендендіру жолдары оқушылардың қызығушылығын дамытуды ұсынады, оқытудың белсенді әдістері танымдық қызығушылықты дамытуды көздейді, сабақтың қай түрі болсын қызығушылықпен уәждеиелеуге (мотивация) бағытталады. Білімді демократияландыру мен ізгілендіру оқушы қызығушылығын негізгі орынға қояды.

Танымдық белсенділік категориясы бірқатар психологиялық-педагогикалық еңбектерде қарастырылған (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн және т.б.). Мәселен ,қызығушылықты қалыптастыруда Н.К. Крупская қоршаған ортаны және балаға жақсы тенымал деректер мен құбылыстарды, білімді меңгеруде зерделі көзқарасқа тәрбиелейтін мақсатты сананы тірек ету қажеттігіне тоқталады.

Танымдық белсенділік арттыру үшін оқушының таным қызығушылығын қалыптастыру қажет. С.Т.Шацкий қызығушылықтың психологиялық негізіне белсенді іс-әрекетке деген қажеттілікті жатқызды. Бұл қажеттіліктен көзқарастар, ой-пікірлер, дағды, іс-әрекеттер, қызығушылық туындайды. Балаларды баурап алатын құбылыстар ақыл – ойға, эмоцияға, күш – қуатқа нәр береді, ал бұл болса олардың іс- әрекетінде еөрініс табады. С.Т.Шацкийдің қызығушылықты іс-әрекетке тәуелді етіп көрсеуі қызығушылық теориясына қосқан елеулі үлесінің бірі болды, алайда іс - әрекеттің рөлін және баланың оқу барысындағы өзіндік тәжірибесін әсірілеп көрсету күндлікті меңгерілетін білімнің рөлін жете бағалаушылыққа әкеледі

Баланың жалпы даму мен ойлау әрекетінің сапасын жақсартып, дамытуда қызығушылықтың маңызын Л.С.Выготский де ашып көрсетеді. Ол баланың ойлау қабілетін белсендендіретін және оған қажетті бағдар беретін, қажеттілігі мен қызығушылығын оятатын қозғаушы себептерге (мотив) тоқталады. Ғалымның пайымдауынша, бала қабілетінің дамуы оның алға тез жылжуымен шектелмейді, ол оның жас мүмкіндігіне сәйкес келетін іс - әрекет түрлерін терең меңгере алуына, білім қорына және алған әсерлеріне байланысты балады. Баланы қоршаған ортағының бәрі қызықтырады, ол бойындағы бар мүмкіндікті пайдалана отырып, қолынан келетін іс - әрекет түрлеріне белсене араласады, өзінің әрі қарай дамуына жол ашады. Сөйтіп,

қоршаған орта және іс - әрекет түрлерімен белсенділікпен жан – жақты танысу тек қана дамыған қызығушылықтың негізінде ғана мүмкін болады

Тәуелсіз мемлекетіміздің ертеңі - ұрпақтың рухани байлығы мәдениеті, саналы ұлттық ойлау қабілеті мен біліміне, іскерлігіне байланысты. Осы орайда егеменді еліміздің білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін жасалынып жатқан талпыныстар оқытудың әр түрлі әдіс-тәсілдерін қолдана отырып терең білімді, ізденімпаз, барлық іс-әрекеттерінде шығармашылық бағыт ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын жеке тұлға тәрбиелеу ісіне ерекше мән берілуде. Демек, мектептегі оқу үрдісі оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, шығармашылық әрекетін дамытуына жол ашуы қажет.

«Математика» пәнінің білім стандарты – Қазақстан Республикасындағы жалпы білім беретін мектептің бастауыш сатысындағы барлық түрлеріне ортақ математикадан оқушылардың алатын міндетті (минимум) білім деңгейін тағайындайтын құжат.

«Математика» пәні бойынша бастауыш білім стандартындағы білім мазмұнын оның құрылымын анықтау төмендегідей ұстанымдарды ескеру арқылы жүзеге асырылады:

- Ізгілендіру
- Интеграция
- Дидактикалық бірліктерді ірілендіру.

Математикалық білім стандартында математикалық білім, білік, дағдыларды игеру, танымдық және коммуникативтік іс-әрекет пен өздігінен білім алуға, еңбекке бейімдеу, оқушының ақыл-ойының математикалық стилін, интеллектуалдық және ерік пен сезімге қатысты сапаларын дамыту көзделген. Сондай-ақ ата-дәстүр, әдет-ғұрып, салт-сана, халықтың және ұлттың болмысты дүниежүзілік мәдени мұраларын үндестіру, меңгерген математикалық білімдерін өмірде қолдануға жан-жақты дайындау арқылы баланы жеке тұлға етіп қалыптастыруға басымдық берілген.

Математика да өнер сияқты таным әдісі. Оқушының таным әрекетін жақсарту үшін, ойын-сауықтардың, қызықты сұрақтардың, жұмбақтардың, мақал-мәтелдердің математикалық негізін біліп, оларды тұжырымдауда қолданылатын математикалық тілдерді меңгеріп, оқиғаны өмірмен байланыстырып, оның тәрбиелік мәнін ашып отыру қажет. Мұны математика пәнінің мазмұны да, оқу бағдарламасы да талап етеді. Көптеген зерттеу жұмыстары мен мектептегі озат тәжірибелерді баспа бетінде жариялау мұны мойындағанымен, оқыту үрдісінде қалай пайдалануға болатындығына нақты материалдың жоқтығы мәселені қиындата түседі. Біздің зерттеуіміздің теориялық та практикалық маңызы бар.

Математика күрделі пән болу үстіне, ол ақыл-ой оралымдылығына, әлем бірлігін түсінуге қызмет етеді. Математиканы оқытудың тәрбиелік мәні мен практикалық мазмұны математиканы мектепте оқытудың білім беру мақсатымен ұштасып жатады.

Математиканы оқытудың жалпы білімдік мақсаттары мұғалімнен төмендегідей жұмыс түрлерін жүргізуді талап етеді:

- ◆ Оқушыларға математикалық білімнің, біліктің белгілі жүйелерін меңгерту;
- ◆ Болмыстағы ақиқатты танудың математикалық әдістерін меңгерту;
- ◆ Математика тілін, терминологиясын меңгерту, қалыптастыру;
- ◆ Математикалық интуициясын дамыту;
- ◆ Оқу қызметін ұйымдастыруға қажет болатын математикалық мағлұматтарды

тиімді пайдаланудың қарапайым дағдыларын қалыптастыру.

Оқушы аталған мақсаттарды жете түсініп, білімді берік, саналы және жүйелі түрде игере алса, онда оқу міндеттерін іске асырып, күнделікті тұрмыста кездесетін алуан түрлі мәселелерді шеберлікпен шеше алады.

Сондықтан мұғалім бірінші сабағында-ақ, сол сияқты жыл бойы, реті келгенде оқылып отырылған немесе түсіндірілетін материалдың практикалық және теориялық қажеттігін ашып отырады. Мысалы, интеграл дененің көлемін тапқанда, тізбек шегін,

нақты сандарды шектеусіз ондық бөлшек көмегімен жазуда, функция үзіліссіздігінің «эпсилон – дельта» тіліндегі анықтамасында, сандық әдістерде пайдаланылады. Ал сандық әдістердің практикалық маңызы зор. Оқушының практикалық мазмұны бар мәселелерді шешуде математикалық әдісті пайдалану үшін алдымен қажетті математикалық білімі болуымен бірге, математикалық құралды дұрыс пайдаланып, қарастырылып отырған математикалық үлгінің қолданылу аясын білуі қажет.

Танымдық белсенділік – оқушының оқуға, білуге деген ынта-ықыласының, құштарлығының ерекше көрінісі. Танымдық белсенділік проблемалық сұрақтың жауабын іздестіруде, өзіндік жұмыс орындауда жүзеге асады.

Оқушының өздігінен білім алуы өз еркімен жүйелі жұмыс істеуді талап етеді. Өздігінен білім алуды оқушылардың күнделікті рухани қажетіне айналдыру мәселесіне мән берілмей келеді. Өздігінен білім алу әрекеттің мақсат-міндеттерін, мазмұнын, ұйымдастыру жолдарын оқушылардың өздері анықтап, іске асыруына байланысты. Ал оларға кеңес, нұсқау, жалпы бағыт беріп, басқарып отыру – мұғалімнің міндеті.

Ахмет Байтұрсынов оқушының өзіндік жұмысының маңызын бала білімді тәжірибе арқылы өздігінен алуы керектігін атап айтқан болатын. Жалпы білімге деген құштарлық – кез келген сыныптағы балаға тән қасиет. Күн сайын жаңа бір нәрсені білуге ұмтылу – бала үшін зор қуаныш, үлкен мерей.

Ал, В. Г. Лембергтің пікірінше, өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру мына шарттарға байланысты:

- А) жұмыстың мақсатын айқын түсінуі;
- Ә) жұмыстың жемісті аяқталуына, оның алдағы нәтижесіне қызығуы;
- Б) жұмысты өз еркімен, қалауымен орындауы.

Оқушының оқу-таным әрекетін арттырудың тиімді құралдарының бірі – оқушының өзіндік жұмысы мен өздігінен білім алу әрекеті. Өзіндік жұмыс істеу іскерліктері мен дағдылары, сөзсіз, ой еңбегінің мәдениетімен байланысты. Білімді игеру барысында оқушы кездесетін қиыншылықтарды жеңу, табандылық, есте сақтау, кітаппен жұмыс істеу, байқау және жазба жұмысын жүргізе білу, ой әрекеттерінің бірқатар тиімді тәсілдерін игеру, өзін бақылай білуі керек.

Өзіндік жұмысты ұйымдастырудың шарттары мыналар: мұғалімнің нақты тапсырмалар, нұсқаулар беруі; жұмысты орындаудың және аяқтаудың уақытын белгілеуі; мұғалімнің басқаруымен оқушының дербестігінің мөлшері; олардың жұмысты өз еркімен және қалауымен істеу, оған әсер ететін мотивтер т. б.

Өзіндік жұмысты мұғалімнің дұрыс басқара білуі және оқушының дербестік әрекетінің деңгейінің артып отыруы – осы жұмысты ұйымдастырудың негізгі белгілері болып табылады.

Оқушылардың дербестігінің даму деңгейіне қарай өзбетінше істейтін жұмыстарды репродуктивтік және шығармашылық деп арнайы екі топқа бөлуге болады.

Оқушының өзіндік әрекетінің нәтижесінде оның бойында мынадай қасиеттер қалыптасады:

- Өз бетінше ойлану біліктері мен ізденімпаздығы;
- Оқуға деген қабілетінің артуы;
- Берілген білімді игеру ғана емес, оны жаңалап және тиімді игеру жолдарын түсіне білу ниеті;
- Басқа оқушылардың түсіндірмелеріне сын көзбен қарау;
- Өз ойының дербестігі.

Оқушының өз бетінше кітаппен жұмыс істеу, бақылау, жаттығу, эксперимент жүргізу іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыру.

Репродуктивтік жұмыстарға – оқушының дайын үлгіге қарап жасайтын жұмыстары (көшіріп жазу, жаттығулар, мұғалімнің сұрақтарына жауап беру,

оқулықтағы мәтінмен жұмыс істеу, сабақ үстінде орындаған тапсырмаға ұқсас тапсырманы үйде орындау т. б.) жатады.

Оқушылардың өзіндік жұмыстарының жоғарғы формасына олардың өз еркімен жаңа амал-тәсілдер қолданып жасайтын шығармашылық жұмыстары жатады. Шығармашылық жұмыстар – оқушының өздігінен шығарма, баяндама, реферат, өлең шығару, модельдеу, көрнекі құралдар жасауы т.б.

Өзіндік жұмыс танымдық іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыруда, болашақта білімді өз бетінше жинай алу қабілеттерін дамытуда жетекші рөл атқарады, ойлауды жандандыра түседі және оқып үйренуде оқушылардың жалпы белсенділігін арттырады. Оқушының өзіндік жұмысы оқу материалын нығайта түсу, жаңа материалды игеру мақсатын көздейді.

Оқушылардың оқу үрдісінде танымдық белсенділігін, қабілетін дамыту, танымдық жан қуаттарының оянуына ықпал ету, білім деңгейін жетілдіру ұзақ әрі жүйелі жүргізілетін жұмыстар нәтижесінде қалыптасады.

Танымдық белсенділік көп түрлі тұлғалық қатынастардың қалыптасуымен тығыз байланысты. Танымдық әрекеттің белгілі бір ғылым саласымен таңдаулы қатынасы, танымдық әрекеті, оларға қатысу және қатысушылармен танымдық қарым-қатынасы маңызды келеді. Сонымен бірге, адамның барлық жоғарғы таным процестерін өзінің даму деңгейінен белсендендіруде танымдық белсенділік тұлғаның шындықты қайта құру әрекеті нәтижесінде ұдайы ізденіске жетелейді.

Балалардың жеке тұлғасында танымдық белсенділігінің дамуы бес-алты жас аралығында қарқынды келеді. Бұл әсіресе баланың логикалық тапсырмаларды белсенді орындауы, жауап кілтін табуға ширақ келуі, білуге деген ұмтылысы танымдық ойындар арқылы оқу әрекетінің міндеттерін шешуде айқын көрінеді.

Қазіргі есептеу техникасының дамуына байланысты қолданбалы зерттеулерде математикалық эксперименттердің бәсі артып отыр. Математика әдістері әр салада қолданыс табуда. Мәселен, математикалық есептеуіш машинаның көмегімен өткен ғасырдың ортасында қойылған атақты төрт түсті бояу мәселесі шешілді. Оның мәнісі – картадағы әрбір көршілес екі ел әртүрлі түспен бояғанда, кез келген картаны жасау үшін түстердің ең аз саны қанша болуы керек? - дегенге тіреледі. Мұндай түстердің саны төртеу екенін американ математиктері К. Аппель мен В. Хакен 1976 жылы дәлелдеген. Сол сияқты, биологтардың вирусологиядағы табыстары вируспен ауырған өсімдіктерге, жануарларға және адамдарға көмегін тигізуде. Бұл да математикамен байланысты. В он екі витаминін синтездейтін бактерияның өсіп-өну жылдамдығы мен оған әсер ететін құраушыларының арасындағы байланысты көрсететін математикалық теңдеу қорытылып шығарылды.

Биология мен математика саласындағы ғалым – мамандардың бірлескен еңбектерінің нәтижесінде кейбір тірі организмдердің өсіп-өну заңдылықтары, жыртқыш пен оның жемтігі болатын жануарлардың қатар өмір сүру мүмкіндігінің теңдеуі, олардың арасындағы тәуелділік есептелініп табылды. Соның нәтижесінде жыртқыштарды аулаудың мерзімі тағайындалды. Біз бұл арада анықталған тәуелділікті біле отырып, алдымен математика әдістерін пайдаланып, тиісті қорытындыдан кейін тиімді нәтижеге қол жеткізуге болады дегенді айтамыз.

Компьютер өндірісті дамытып, еңбек өнімділігін арттырумен қатар, халық шаруашылығының әр түрлі салаларына еніп, жаңа әдістің, ілімнің пайда болуына себепші болды. Иммунология мен томография - соның куәсі, жемісі. Жаңа Сібір – 67 бидайының сортын алуда, александрит, опал минералдарын синтездеуде, Саха тас тұзын ашуда, Шевченко АЭС-ын салуда, Алдан жеріндегі алтынды тасты өмірге әкелуде компьютер кеңінен қолданылды. Компьютерсіз ауа-райын алдын ала болжау, сондай-ақ, дыбыс жылдамдығынан тез ұшатын кемелерді басқару мүмкін емес.

Оқыту үрдісінде жоғарыда айтылғандарды біртіндеп кірістіріп, оқушыларға түсіндіре жүру – мұғалімнің жұмысы. Әрбір оқушы мұғалім назарынан тыс қалмауы

тиіс, өйткені қазір дара тұлғаны тәрбиелеу мәселесі күн тәртібіне тұр. Математиканың жалпы мәдениетті көтерудегі қызметін сабақ үстінде де, сабақтан тыс ұйымдастырылатын жұмыс кездерінде де, ерікті шұғылданыстар кезінде де айтуға болады.

Оқыту, тәрбие жұмыстары нәтижелі болуы үшін:

- 1) Жұмыс жоспарлы түрде, үздіксіз жүргізіледі;
- 2) жұмыстарды еріктілік, саналық негізде ұйымдастырып, оқушының оқу қызметін қамтамасыз ету қажет.

Көптеген математикалық ұғымдар ойлаудың дамуына белсенді әсер етеді. Мысалы, функциялық тәуелділік сияқты математиканың негізгі ұғымы қарастырылып отырған үрдістер мен құбылыстардың, сандық сапасын сипаттайды. Осы жерде Декарт енгізген айналымы шаманы сипаттап, Декарттық координаталар жүйесіне тоқтаған жөн.

Мұғалім танымның тек шама жағынан бейнеленген заңдылықтарын оқушыларға түсінікті тілмен қарапайым мысалдар арқылы пайымдауы қажет.

Белгісіз объектіні жанама жолмен танып білу тікелей шешуге болмайтын қиындықтан туады. Мысалы, Жер шарының меридиан ұзындығын біздің заманымызға дейінгі II ғасырда Кереннен шыққан Эратоспен есептеді. Меридиан ұзындығын табиғи жолмен есептеу мүмкін емес. Мұндай есептерді шығару үшін модель құру керек. ал, Самостан шыққан Аристарх бұл қашықтықты геометриялық жолмен есептеп шығарды. Осы сияқты оқушылар Жер бетіндегі өлшеу жұмыстарына байланысты (тоған, жаяу адам, көлік) есептерді шығару кезінде кездеседі. Теңдеу мен теңдеулер жүйесін құра білу, алгоритмдермен жұмыс істей алу, сыныпта отырып-ақ, мұндай есептерді шығаруға мүмкіндік береді. Сонда алгоритмдер мен теңдеулер және теңдеулер жүйесі есепті шығарудың моделі болып табылады.

Танымның басқа да әдістері бар. Олар басқа ғылымдар не олардың пайдаланатын әдістері.

Математика ұғымдарының дерексіздігі мен жалпылығы оның қолдану аясын кеңейте түседі. Тек қатыстар мен математикалық символдарға тиісті жаңа мағына бере білу керек.

Әркім өз мамандығына қарай, бір нәрсені әр түрлі қабылдауы мүмкін. Бұл – шығармашылық, жетістік. Бізге де керегі де осы. Мәселен, сызықтық, функция – біреуге түзу болса, екіншіге – берілген телеграмманың құнын есептейтін формула, үшіншіге – сызықтық ұлғаюы, төртіншіге – жол формуласы т.т. Мұндай мысалдар математикада жеткілікті.

Біз неге үшкір, аққұман неге шар тәрізді, шәйнектің түбі неге жалпақ, машина дөңгелегі неге үшбұрышты емес, май жаққан нан неге жерге май жағымен түседі, құмырсқа биіктен құласа, неге өлмейді, өрнекші өрмегі неге дұрыс көпбұрыш, бал арасының ұясы неге дұрыс алтыбұрыш, 37, 108,47 деген не, ұзын адам неге теңселіп жүреді, қанатын жұлған көбелек неге қисайып ұшады, неге ешкі өседі, жеті атада неше адамның қаны бар, ұсақ дәннен гөрі ірі дән неге пайдалы, жел тұрмаса шөптің басы неге қимылдамайды, - деген сияқты сұрақтарға жауап беру, оқушының танымдық қызығуын тудырып, өмір мен математиканы байланыстыра, жақындастыра түседі.

Бастауыш мектепте *дамыта оқыту* оқушының қызығушылығын арттыру, өз бетімен жұмыс істей білуін, ізденуін, байқағыштығын дамытуды талап етеді.

Дамыта оқыту үшін оқытудың жаңа технология түрлерін қолданып, оқушы белсенділігін арттыру, олардың іс-әрекетін басқару арқылы іздестіру, зерттеу, ой таласын туғызу, сабақты өмірмен ұштастыру, оқу материалдарының мазмұнын қоршаған орта өзгерісімен байланыстыру – оқыту үрдісінің ең негізгі мақсаты.

Ағартушы ғалым Ахмет Байтұрсынұлы «Мұғалім әдісті көп білуге тырысу керек, оларды өзіне сүйеніш, қолғабыс нәрсе есебінде қолдану керек», - деп атап кеткендей, оқушыны дамыта оқытуда жаңа технологиямен жұмыс істей отырып,

оқушының білім-біліктілігін, дағдысын, шығармашылықпен жұмыс істеу қабілетін дамыту қажет.

Сондықтан бастауыш сыныптың математика сабағында дамыта оқуды өз сабағына қолданған К. Шаймолданованың сабақ жоспарын ұсынып отырмын.

Білім алуға деген рухани қажеттіліктерді қанағаттандыру адамның қызығушылығын, танымдық қабылдауын тәрбиелеуден басталады. Жеке тұлғаның қызығушылығының ішіндегі ең күрделілерінің бірі – танымдық қызығушылық. Оқушылардың танымдық қызығушылығын дамыту мақсатында озат мұғалімдер *танымдық ойындарды* қолданып жүр. Оқушылардың танымдық қызығушылығын дамыту үшін танымдық, ролдік, психологиялық ойындардың маңызы зор.

Бастауыш мектеп оқушыларын қажетті білім негіздерімен қаруландырып, оқу материалдарының мазмұнын ойдағыдай меңгерту үшін оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін дұрыс таңдап алып, ұтымды қолдану және оқушылардың өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру талап етіледі.

Білім алуда оқушының оқуға талабы, ынтасы, қызығуы және оқудың қажеттілігін сезінуі үлкен рөл атқарады. Бұл жайттарды ескермей, балаларды білім негіздерімен қаруландыру қиын. Сондықтан да ең алдымен оқушыларды білім алуға қызықтыруға, яғни олардың білуге деген ынтасына айрықша көңіл бөлінеді. Сондай-ақ берілген білімді тұрақтандырып бекіту үшін оқушыларды өздігінен жұмыс істей білуге үйрету қажет. өздігінен жұмыс істеуге үйренген оқушы алған білімін іс жүзінде еркін пайдалана алатын болады. Оқытудың мақсаты да осы.

Оқушылардың белсенділігін арттыруға арналған тапсырмалардың әр алуан және мол болғаны жөн.

1. Математика сабағында оқушылардың өздігінен жасайтын түрлі жұмыстары таным белсенділігін арттырады.

2. Математика сабағындағы өзіндік жұмыстар баланың оқу мен ойлау әрекетінің тиімді амал-тәсілдерін қалыптастырады.

3. Бастауыш сынып математика сабақтарында танымдық белсенділікті арттыру оқудағы саналық пен беріктікті қамтамасыз етіп, оқушыға қажетті біліктер мен дағдыларды қалыптастырып, оқушының оқуға ынтасын арттырады.

Әдебиет

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. 2004, 11-қазан

2. Қазақстан Республикасында бастауыш білімнің мемлекеттік стандарты – Алматы: РБК, 2002.

3. ҚР жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.

4. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.

5. Скаткин М.Н. О школе будущего. – М., 1977.

6. Байтурсынов А. шығармалары: өлеңдер, аудармалар, зерттеулер (құрастырғандар; Шеріпов Ү., Дәуітов С.). - Алматы: "Жазушы", 1989.320 б.

7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. – М., 1961.

8. Сабыров Т.С. Оқыту теориясының негіздері. – Алматы: 1933

О НЕКОТОРЫХ МЕРАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

З.К. Кульшарипова

ПГПИ, г. Павлодар

Г.К. Кульшарипова

СШ, с. Калкаман, г. Ақсу,

Ж.М. Казиева

ПГУ им. С. Торайгырова

В условиях рыночной экономики развитие высшего образования является самой актуальной проблемой в настоящий период. К стратегическим направлениям развития Республики Казахстан, как мы считаем, относится образование в целом и наука, ориентированная на практику, от преобразования которых в настоящий момент зависят рост, прирост и развитие экономического, технологического прогресса, политического становления, состояния нравственно-духовной культуры современного сообщества.

В свете новых направлений развития высшего образования является целью стратегии национальной модели, способной обеспечить качество образовательного процесса в контексте глобализации.

Главными же индикаторами и параметрами его роста являются комплексный взгляд на системные достижения высшего образования Казахстана в сочетании с глубоким проникновением в суть принимаемых и воплощаемых идей будущего во избежание новой стагнации.

Для начала выдвинутая цель встраивается постепенно в основные государственные законы и закономерности развития высшего образования в соответствии со стратегическим планом развития образования до 2030 года.

Стратегия высшего образования в нашем государстве занимает приоритетную позицию среди долгосрочных государственных программ и, по существу, представляет интеллектуальную, экономическую базу функционирования Казахстанского сообщества. Она же и является главным инструментом умножения культуры государственности для будущего поколения, и стала законодательной основой формирования бюджетной политики и кадровой системы государства.

Ситуационный анализ показал, что в разумении каждого человека был заложен существовавший ранее постсоветский взгляд на образование, как на сферу, поддерживающую в первую очередь потребности имеющей идеологии и только в затем – человека, как субъекта культуры сообщества труда.

И только с развитием экономики и технологизации всех процессов стали меняться многие мировоззренческие установки. И стратегическим компасом развития высшего образования явилась идея, которая формирует новые связи и отношения к генерации высокоресурсных технологий формирования высококвалифицированных профессионалов.

Первостепенными задачами стратегии развития высшего образования в Казахстане являются реформирование содержания высшего образования в контексте гуманизации и гуманитаризации системы мышления.

Что касается самих решений стратегических задач, то они заключаются в разработке концептуальных основ и методологических оснований:

- вначале обеспечение потребностей сообщества в квалифицированных специалистах, переподготовка и повышение их квалификации;

- далее, воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к своей Родине – Республике Казахстан, понимание сущности государственных символов, народных традиций, нетерпимости антиконституционным проявлениям;

- затем, развитие нравственно-духовных, психо-физиологических, акме-возможностей личности, формирование здорового образа жизни, обогащение внутренних систем развития путем создания благодатных условий для освоения образовательных программ;

- и, наконец, изучение истории, краеведения, культуры, обычаев и традиций казахского народа, народов многонационального Казахстана, осознание долга перед семьей, обществом и государством.

Развитие образования в Казахстане неразрывно связано с глобальными тенденциями развития высшего образования в мире.

Вхождение Казахстана в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) означило новый этап развития высшего образования в контексте Болонского процесса, одним из обязательных параметров которого является академическая мобильность.

Идея академической мобильности зарождена в 1998 году, когда *министрами образования Франции, Германии, Великобритании и Италии* была подписана Сорбонская декларация. Тогда целью мобильности было обозначено обеспечение соответствия квалификаций современным требованиям на рынке труда.

И уже на Третьем Форуме политики Болонского процесса в *Бухаресте 26-27 апреля 2012 года* была принята Стратегия ЕПВО до 2020 года «Мобильность для лучшего обучения». Целью академической мобильности Стратегия провозгласила следующие позиции:

1. Повышение качества мобильности.
2. Интернационализация высшего образования.
3. Повышение трудоустраиваемости.

Для реализации этих целей европейская Стратегия мобильности определила реализацию следующих мер:

- стремление к более сбалансированной мобильности;
- разработка странами ЕПВО новых учебных программ и стимулов их продвижения;
- увеличение финансового обеспечения мобильности;
- развитие академических стандартов в вузах для успешного трудоустройства выпускников;
- применение гарантии качества для содействия мобильности;
- снижение государственного регулирования учебных курсов;
- развитие информированности об учебных программах.

В соответствии с этим в Казахстане приняты Стратегия академической мобильности в Республике Казахстан на 2012-2020 годы и План мероприятий реализации указанной Стратегии.

Данная Стратегия представляет собой программный документ, определяющий цели и приоритетные направления академической и культурной интернационализации казахстанского высшего образования через совершенствование инструментов Болонского процесса.

Кроме того, в документе четко обозначена Миссия мобильности в Республике Казахстан. Она заключается в повышении привлекательности казахстанского высшего образования через обеспечение качества образовательных и исследовательских программ, дальнейшую интернационализацию, достижение сбалансированной мобильности, развитие поликультурного общества.

Стратегия академической мобильности состоит из двух разделов:

1. Цель и задачи с указанием целевых индикаторов.
2. Меры по реализации поставленных задач.

В первом разделе в соответствии с поставленной целью Стратегии обозначены наиболее актуальные на текущий момент задачи. К ним относятся:

- 1) обеспечение качества внешней мобильности;
- 2) обеспечение качества пребывания иностранных преподавателей, исследователей и студентов в Казахстане (входящая мобильность);
- 3) реализация принципов полиязычного образования (соразмерное обучение казахскому, русскому, английскому и другим иностранным языкам; обучающие курсы и учебные программы, основанные на соизучении языка и культуры);
- 4) расширение прямых связей вузов с зарубежными вузами-партнерами и международными организациями.

Для решения этих задач разработчики Стратегии определили стратегические направления развития академической мобильности в Казахстане:

- 1) совершенствование инструментов академической мобильности;
- 2) осуществление мониторинга академической мобильности;
- 3) содействие развитию академической мобильности в вузах Казахстана.

По каждому из этих направлений определены меры.

На наш взгляд, удачным в данном документе представляется момент, связанный с определением индикаторов достижения цели и решения поставленных задач. К ним относятся:

- рост контингента студентов, ППС и исследователей, в том числе иностранных, по всем видам академической мобильности,
- рост контингента студентов и начинающих исследователей, а также преподавателей, свободно владеющих английским языком;
- увеличение доли вузов, реализующих программы по развитию компетенций для работы в международной среде, программы виртуальной и других альтернативных форм мобильности, образовательные программы на иностранных языках, добровольного взаимного обучения, двудипломного образования, совместных степеней/дипломов с зарубежными вузами, заключивших Меморандумы о совместной подготовке кадров по интегрированным образовательным программам и академическом обмене обучающихся, исследователей и преподавателей;
- увеличение доли образовательных программ, реализуемых в вузах Казахстана на иностранных языках;
- создание Фонда поддержки академической мобильности (на основе государственно-частного партнерства).

В целом, решение указанных задач, как полагают разработчики Стратегии, будет способствовать достижению следующих результатов:

1. К 2020 году 20% обучающихся от общего контингента казахстанских студентов будут мобильными, что приведет к сбалансированной мобильности в ЕПВО.
2. К 2020 году 5% всех студентов, обучающихся в Казахстане, получат предварительную квалификацию за пределами ЕПВО.
3. Сформирована методологическая, нормативно-правовая, научно-методическая база академической мобильности на основе совершенствования инструментов Болонского процесса.
4. Обеспечены гарантия качества, открытость и прозрачность высшего образования Казахстана.
5. Осуществляется непрерывный мониторинг академической мобильности, способствующий обмену качественной информацией индивидуальных, институциональных и социальных программ мобильности.
6. Вузы Казахстана интегрированы в Европейскую исследовательскую зону.
7. Снижены барьеры и препятствия мобильности, обусловленные субъективными факторами.
8. Сформирована казахстанская модель мобильности, ориентированная на импорт-экспорт образовательных услуг.

Реализация мер, указанных в Стратегии, свидетельствует об успешности решения проблем мобильности в Казахстане. В частности, многими вузами Казахстана были разработаны собственные стратегии академической мобильности и интернационализации.

К примеру, немало вузов разработали и реализуют совместные образовательные программы. Это позволяет обеспечить развитие академической мобильности не только обучающихся, но и преподавателей.

Участие в этом процессе означает для наших вузов повышение конкурентоспособности казахстанских образовательных услуг, признание высокой квалификации ученых и преподавателей.

С целью активизации академической мобильности в Казахстане государство поддерживает финансовое обеспечение мобильности. Данный подход в осуществлении академической мобильности является уникальным, так как в большинстве стран мира нет такой практики. То есть финансовые вопросы по академической мобильности ложатся на плечи самих обучающихся.

В настоящее время проводится целенаправленная, последовательная работа по сближению казахстанской системы высшего образования с образовательными системами стран-участниц Болонского процесса.

В первую очередь, это предполагает внедрение параметров Болонского процесса в реальную практику вузовского образования.

Важным составляющим высшего образования в контексте реализации обязательных параметров Болонского процесса является формирование единого исследовательского пространства.

Общеизвестно, что в новом Законе «О науке» (2) вводятся такие принципиально новые институты, как Национальные научные советы с участием виднейших казахстанских и зарубежных ученых, Национальный центр государственной научно-технической экспертизы, системы грантового и базового финансирования научных исследований.

В целом, казахстанские вузы в контексте интеграционных процессов приобретают положительный опыт в решении проблем, связанных с реализацией обязательных параметров Болонского процесса.

Указанные приоритеты стратегии развития высшего образования позволяют формировать актуальные программы исследований, проекты, посредством которых будет формироваться стержень первой национальной модели высшего образования Республики Казахстан, то есть модели исторического и современного видения мировых общественных идеалов высшего образования.

Литература

1. www.naric-kazakhstan.kz
2. Закон «О науке». 9 июля 2001 г. №225 - II ЗРК.

ҚАЗАҚ ОЙШЫЛДАРЫ МЕН АҒАРТУШЫ-ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ ХАЛЫҚ МУЗЫКА ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ ТУРАЛЫ ИДЕЯЛАР

А.Ж. Нуралиева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қаласы

Қазақ халқының музыкалық шығармашылығы оның өмір - тіршілігімен тығыз байланысты болған. Оның білім мен жақсылықтың, әдемілік пен құдіреттіліктің қайнар көзі болып табылатын ән, күй, айтыс, терме, жыр, толғау сияқты сан түрлі бай

жанрларында қазақ халқының басынан өткен небір тарихи оқиғалар, жат жұрттық шапқыншылармен шайқастағы батырлардың ерлігі, жоғары адамгершілік сезімдер, күнделікті күйбең тіршіліктің қуанышы мен қайғысы және т.б. туралы жырланады. Оларда халықтың эстетикалық көзқарастары, моральдық - адамгершілік нормалары сақталған және халық өмірінің барлық салаларының мәні анағұрлым толық бейнеленген.

Қазақ халқының музыкалық мәдениеті оның ән шығармашылығынан неғұрлым айқын көрінеді. Ұрпақ тәрбиесінде халық әндерін пайдалану өз Отанын сүйетін, туған халқын, оның салт-дәстүрлерін, тілі мен тарихын, өнерін құрмет тұтып, ұлттық рухты, адамгершілік қасиеттерді бойына сіңірген, жан-дүниесі сұлу, рухани мәдениеті бай адамды тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Сондықтан ол өскелең ұрпаққа халық дәстүрлерінің негізінде рухани-адамгершілік, эстетикалық тәрбие берудегі аса маңызды құралдардың бірі болып табылатындығы сөзсіз. Қазақ халқының аспаптық күй шығармашылығы музыкада бейнеленген тарих ретінде ғана емес, сонымен қатар халық эстетикасының қайнар көздерінің бірі ретінде де құнды. Ол өзінің ұлттық - өзіндік бейнелілігімен, музыкалық – көркемдік құралдарының байлығымен анықталатын идеялық – көркемдік қасиеттеріне байланысты үлкен қызығушылық тудырады. Халық музыкалық дәстүрінің тағы бір жанры - терме. Ол халық шығармашылығындағы тақпақ – сазды речитативті әннің бір түрі. Терме – насихат, өсиет ретінде белгілі бір әуен – ырғақпен орындалатын өлең түрі болып табылады. Олардың мазмұны этикалық, адамгершілік, эстетикалық категорияларды ашады. Қазақ халық музыкалық шығармашылығының тарихи сипаты басым көркем де құнды саласы – эпостық жырлар. Эпостық жырларда еңбекқорлық, патриоттық, ру-тайпалар арасындағы ізгі қарым-қатынастар, үлкендерге, әйел –аналарға деген құрмет, адалдық, тектілік, батылдық, кішілерге қамқорлық, туған өлкенің, ұлттық киімдердің сұлулығы және т.б. жырланды. Халық музыка шығармашылығының дәстүрлі жанрына толғау да жатады. Онда ой толғанысын, уақытқа, заманға, оқиғаға, құбылысқа көзқарасын ақын сөзді әуенмен сүйемелдей отырып білдіреді. Халық музыка шығармашылығының тағы бір түрі айтыс өнері арқылы жас ұрпақтың бойында еңбекті қадірлеу, адамгершілік қасиеттер, Отанын, елін сүю уағыздалып, керісінше, өтірік, мақтаншақтық және т.б. адамды аздыратын жаман әдеттер сыналады. Қазақ халық музыка шығармашылығының эстетикалық талғамды қалыптастырудағы мүмкіндіктері, біздің ойымызша, оны игеру процесінде оқушыларда саналы – сезімдік қабылдау қабілеті қалыптасады. Эстетикалық талғам оқушылардың халық музыкасындағы эстетикалық құндылықтарды ұғынуға деген белсенді ұмтылысын бейнелей отырып, эстетикалық идеал, сезім, көзқарас, қажеттілік, қабілетті біріктіретін музыкалық – эстетикалық қабылдаудағы белгілі бір жүйелілікті туындатады. Оқушылар қазақ халық музыкасына ортақтасу барысында адамның жан-дүниесін, қазіргі заманның мақсаты мен мәнін, табиғатты терең түсіне білу қабілетін өз бойларында тәрбиелей отырып, міндетті түрде өз рухани мүмкіндіктерін байытып, эстетикалық талғамдарын дамыта түседі. Сондықтан халық педагогикасының маңызды құралы – музыка шығармашылығы құралдары арқылы қазіргі мектеп оқушыларына эстетикалық тәрбие беру қажеттілігінің маңыздылығы арта түседі.

Халық музыка шығармашылығының эстетикалық тәрбие берудегі мүмкіндіктері көптеген ғасырлар бұрын –ақ ұғыныла бастаған болатын. Құнды педагогикалық мәні бар ежелгі ұлттық мәдениетіміздің бір көрінісі Қорқыт атаның «Кітаби Қорқыт» /IX – X ғ.ғ/ атты еңбегіндегі ойлар болып табылады. Дала ойшылы, ақын, жыршы, күйші Қорқыт ата жырларының негізгі тақырыбы – адам өмірінің қысқалығы және оның өлімнен қашып құтылу мүмкіндігін іздеуі. Оның музыкалық мұрасы - орта ғасырлардағы оғыз тайпасының өмірі мен тұрмыс-тіршілігін бейнелейтін тамаша көркем - эпикалық ескерткіш. Өсиет, нақыл сөздер түрінде жазылған «Кітаби Қорқыт» еңбегіндегі оның педагогикалық тұжырымдамасының басты идеясы - балаларды ата-

бабалар дәстүріне адалдық, батырлық рухында тәрбиелеу. Қорқыт атаның жырлары жастарды өз халқын жаулардан қорғауға, керек болғанда ол үшін жанын қия білуге шақырады. Қорқыт атаның біздің заманымызға жеткен 11 тамаша күйі бар. Олар - «Ұшардың ұлуы», «Елім-ай, халқым - ай», «Сарын», «Қоңыр», «Желмая» және т.б. [1].

Ал, ұлы ойшыл Әл-Фарабидің пікірі бойынша, музыка адамның жанына көркем әсер етудің тамаша құралы болып табылады. Ол өзінің «Музыканың ұлы кітабы» атты ғылыми трактатында практикалық музыка халық фольклорынан келіп туындаған деген маңызды философиялық тұжырым жасайды, яғни өнер - халық шығармашылығының нәтижесі дейді. Философ-гуманист ретінде Әл-Фараби адамдарға үлкен ләззат сыйлайтын музыка қандай да бір жеке тұлғаның немесе жекелеген халықтың меншігі емес, оны шығаруда барлық халықтар қосыла еңбектенген деген пікірін білдіреді. Өзінің музыкатанушылық еңбектерінде ұлы ғұлама халық музыкасының емдік қасиеттеріне тоқталып, оның тәрбиелік, қоғамдық рөліне аса үлкен мән береді [2].

IX-XII ғ.ғ. озық педагогикалық ойдың көрнекті өкілі Жүсіп Баласағұнның «Құтты білік» атты еңбегінде дүниетанымдық идеалдар, педагогикалық ой-толғаулар баяндалады. Оның пікірінше, адалдық, әділдік, жақсылық жасауға құштарлық тек дұрыс тәрбие арқылы қалыптастырылады [3].

Қазақ халқының көрнекті ағартушылары Ы.Алтынсарин, Ш.Уәлиханов, А.Құнанбаев халықтың мәдени мұрасын мен оның жас ұрпақ тәрбиесіндегі рөлін өте жоғары бағалаған. Халық ауыз шығармашылығының тамаша үлгілері олардың шығармашылық және практикалық іс-әрекетінің негізін құрады.

Ыбырай Алтынсарин (1941–1889 ж.ж.) халық ауыз шығармашылығының шексіз байлығын, ондағы ертегілердің, мақал-мәтелдердің білімдік және тәрбиелік мәніне аса жоғары баға берген. Өзінің «Қырғыз хрестоматиясы» (Орынбор, 1879 ж.) атты еңбегінде ол қазақ фольклорының көптеген үлгілерін қамтыды. Ы.Алтынсарин хрестоматияға ең алғаш рет музыкалық тақырыпқа байланысты жұмбақтарды енгізді. Сонымен қатар мектептегі музыка сабағының бағдарламасына міндетті түрде музыкалық аспаптарды, әсіресе, домбыраны пайдалануды енгізу қажеттілігін талап етті [4].

Шоқан Уәлиханов (1835-1865 ж.ж.) қазақ халық педагогикасының балалар тәрбиесіндегі алатын орнына, оның жеке тұлғаның рухани-адамгершілік қасиеттерін, ұлттық сана-сезімін қалыптастырудағы рөліне үлкен мән берген. Оның еңбектерінде халықтың ауыз әдебиеті, музыка шығармашылығы, халық ақын-жыршыларының шеберлігі мәселелері кеңінен орын алған. Ш.Уәлихановтың пікірінше, қазақ халқының ауыз әдебиеті мен музыка шығармашылығы аса құнды рухани құндылық болып табылады. Ол жазып алған халық ауыз әдебиетінің туындылары (мысалы, «Қозы – Көрпеш, Баян - Сұлу», «Ер - Көкше», «Орақ», «Манас», «Едіге», «Көкөтайдың асы» және т.б.) өскелең ұрпаққа эстетикалық тәрбие берудің озық үлгілері болып табылады.

Сонымен қатар оның «Қырғыз шежіресі», «Жоңғар очерктері», «Қырғыздар туралы жазбалар» және т.б. еңбектерінде қазақ халқының ауыз әдебиеті мен музыка шығармашылығы туралы құнды пікірлер айтылады. Мысалы, «Қырғыз шежіресі» атты еңбегінде Ш.Уәлиханов қазақтардың суырып салмалық қабілетке, музыкалық-әдеби өнерге бейімділігін, халық ақындарының асқан дарындылығын атап көрсетеді [5].

Ұлы ойшыл, ағартушы, ақын Абай Құнанбаев (1845 – 1904 ж.ж.) музыка өнерінің халық өміріндегі алатын орнын мынадай өлең жолдары арқылы анықтайды:

Туғанда дүние есігін ашады өлең,
Өлеңмен жер қойнына кірер денең.
Өмірдегі қызығың бәрі өлеңмен,
Ойлансаңшы бос қақпай елең-селең.

Абай халықтық музыка өнерін эстетикалық және адамгершілік тәрбиенің аса маңызды құралы деп таниды. Оның пікірінше, «жақсы ән мен тәтті күй» жан азығы

ретінде жоғары талғам мен Отанға деген сүйіспеншілікті, адамгершелік қасиеттерді тәрбиелеуге негіз болып табылады [6].

Қазақ тілі білімінің негізін қалаушы, қоғамдық қайраткер, ақын, аудармашы, көрнекті ағартушы-педагог Ахмет Байтұрсыновтың (1873 – 1938 ж.ж.) әдеби мұрасындағы ол жинақтаған және жариялаған фольклорлық материалдар, мысалы, 20- жылдар Мәскеуде жарық көрген «Ер Сайын» жыры, «23 жоқтау» атты еңбектер ерекше маңызға ие. Ал «Әдебиет танытқыш» (1926 ж.) атты еңбегінде А.Байтұрсынов халық ауыз шығармашылығының өзіндік жіктемесін ұсынады [7].

Халел Досмұхамедов (1883 – 1937 ж.ж.) халық мәдениетінің мазмұнын зерттеуге және оны насихаттауға үлкен мән беріп, халық өнерінің адам өміріндегі маңызы мен рөлін атап көрсете білді. Ол музыкалық фольклорды халықтың салт-дәстүрімен, сенім-нанымдарымен байланыстыра отырып, зерделеу қажеттілігіне назар аударды [8].

Мағжан Жұмабаев (1893 – 1938 ж.ж.) – мұғалімдерге арналған «Педагогика» атты (1922 ж.) тұңғыш оқу құралының авторы. Ол өз еңбектерінде халық музыка өнері құралдары арқылы эстетикалық тәрбие беру мәселесі бойынша көптеген құнды пікірлерін ұсынған. Оның пікірінше, баланың эстетикалық, сұлулық сезімдерін тәрбиелеу мен дамытуда өнердің – музыканың, бейнелеу өнерінің, поэзияның, сонымен қатар қоршаған ортаның әсемдігі үлкен маңызға ие. М.Жұмабаев: «...күй адам жанын белгілі бір қалыпқа түсіреді. Көңілді мелодия көңілді сергітеді, ал мұңды – мұңға бөлейді...», - дей отырып, халық музыка шығармашылығы құралдарының тәрбиелік әсеріне аса зор мән береді [9].

Сұлтанмахмұт Торайғыров (1893 – 1920 ж.ж.) халық музыкасының жас ұрпақтың тұлғалық қасиеттерін қалыптастырудағы рөлін жоғары бағалайды. Оның ойынша, халық әні халықтың жанын, тарихын, мұң-мұқтажын, ерлік оқиғаларын анағұрлым анық түсінуге мүмкіндік береді. Ол балаларға халық өнері арқылы тәрбие берудің маңызыдылығын ерекше атап көрсетті. С.Торайғыров халықтың жанын музыкасыз, әнсіз, бисіз жаңарту мүмкін емес деді [10].

Осылайша, қазақ ойшылдары мен ағартушыларының еңбектерін зерделеу және оларға шолу жасау халық музыка шығармашылығының жас ұрпаққа эстетикалық тәрбие берудегі педагогикалық мүмкіндіктерінің мол екендігін айғақтады. Халық тәрбие тәжірибесін зерделеу қоғамның тарихи дамуының барлық кезеңдерінде жүзеге асырылған. Әр кезеңдегі көрнекті ойшылдар, ағартушы- педагогтер халықтың мәдени дәстүрлерін жас ұрпақ тәрбиесінде пайдаланудың маңыздылығына үлкен мән беріп, құнды пікірлерін ұсынған.

Қорыта келгенде, қазіргі жаһандану үрдісі кезеңінде әрбір ұлт өзінің дәстүрлі мәдениетін сақтай отырып, оны жалпы адамзаттық құндылықтармен ұштастыруға ұмтылады. Сондықтан халықтық педагогика дәстүрлерін қайта жаңғыртып, оларды өскелең ұрпақтың эстетикалық тәрбиесіндегі маңызды құрал ретінде қарастыру – заман талабы мен қоғамның қажеттілігінен туындап отырған құбылыс екендігін сезіне отырып, халық музыка шығармашылығы құралдарын өскелең ұрпақтың тәрбиесінде пайдаланудың тиімді жолдарын онан әрі қарастырған жөн.

Әдебиет

1. Қорқыт ата кітабы. Оғыздардың батырлық жырлары: Эпос/ Орыс тілінен аударған Ә.Қоңыратбаев, М.Байділдаев. – Алматы: Жазушы, 1986. -128 б.
2. Аль - Фараби. Избранные трактаты. /Перевод с арабского. – Алматы: Ғылым, 1994.-с.337.
3. Баласағұн Ж. Құтты білік./ Көне түркі тілінен аударған және алғысөзі мен түсініктерін жазған А.Егеубаев. – Алматы: Жазушы, 1986. -613 б.
4. Алтынсарин Ы. Таңдамалы шығармалары. –Алматы: Ғылым, 1994.- 288 б.
5. Валиханов Ч. Ч. Собрание соч. в 5 томах. – Алма-Ата: Наука, 1985.

6. Құнанбаев А. Шығармалары (екі томдық). – Алматы: Жазушы. 1977.
7. Байтұрсынов А. Ақ жол. (Өлеңдер мен тәржімелер, публицистикалық мақалалар және әдеби зерттеу). / Құраст. Р.Нұрғалиев. – Алматы: Жалын, 1991. -464 б.
8. Досмұхамедұлы Х. Аламан. /Құрастырушылар, алғы сөзін және түсініктемелерін жазғандар Ғ.Әнесов, А.Мектепов, Ш.Керімов. –Алматы: Ана тілі, 1991.
9. Жұмабаев М. Таңдамалы (Өлеңдер, поэмалар, зерттеулер, аудармалар). – Алматы: Ғылым, 1992. - 272 б.
10. Торайғыров С. Екі томдық шығармалар жинағы. –Алматы: Ғылым, 1993. - Т.1. -280 б., Т.2. -200 б.

ЖАСТАРДЫҢ НАШАҚОРЛЫҚҚА САЛЫНУЫНЫҢ АЛДЫН АЛУ МЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘРБИЕЛЕУ ЖОЛДАРЫ

*С.С. Нурланова, А.М. Баймуханова, А.С. Мусраунова
ҚарМУ, Қарағанды қаласы*

Нашақорлық бүгінгі таңда әлемнің жазылмас дертіне айналып отырғаны ешкімнен жасырын емес, ең сорақысы, жастарымыздың нашақорлықтың зиян екенін біле тұра осы жолға салынуы болып отыр. Мәселен, Қазақстанда ертеректе нашақорлардың жалпы саны 10мың адамға жетер-жетпес 3-4 аймақтарда ғана тіркелген. Бүгінде мұндай аймақтардың саны 10-12 және арқайсысының нашақорларының саны 50 мыңнан асып жығылады. Соңғы он жылда психотропты есірткі пайдаланатындардың саны бес есеге өскен. 2003 жылғы мәліметтерге сүйенсек, республикамызда тіркеуде 47959 адам болған, ал биылғы жылы бұл көрсеткіш 10,5% өскен [1, 26-27 б.].

Республикамызда нашақорлықтың өршуінің бірнеше себептер бар:

- 1) Еліміздің әлемдегі ең ірі есірткі өндіруші мемлекет Ауғанстанмен көрші болуы. Статистикалық мәліметтер бойынша Ауғанстан жалпы әлемдік нашақорлықтың 75-80% өндіреді. Себебі экономикасының 89% нашақорлықтан түскен пайда құрайды.
- 2) Елімізге субмәдениеттердің енуі. Ұлттық идеологияның жоқтығы.
- 3) Жастарымыздың санасын улайтын бейне туындыларға және сырттан келген парнографиялық баспаларға шектеу қойылмауы.
- 4) Кейбір аймақтарда әлеуметтік мәселелердің шешілмеуі және т.б.

БҰҰ-ның мәліметтері бойынша, қазіргі таңда есірткі пайдаланушылардың саны әлемде 200 млн. адамнан астам. Әрине, “ауырып ем іздегенше, ауырмайтын жол ізде” демекші, әлемде нашақорлықты ауыздықтаудың шаралары кеңінен жүргізілуде. Қазақстандағы нашақорлықтың деңгейі көңіл толтырарлықтай емес. Соңғы бес жылдың мәліметтеріне сүйенсек Қазақстан Республикасындағы нашақорлардың саны -254000 адам, жалпы халықтың 1,7% құрап отыр. Қазақстан Республикасындағы жас айырмасы бойынша: 11 жасқа дейінгі нашақорлар - 0,2%, 12-16 жас аралығындағы нашақорлар - 27,4%, 17-26 жас аралығындағы нашақорлар - 42,5%, 27-45 жас аралығындағы нашақорлар - 27,3%, 45-тен жоғары нашақорлар - 2,6% құрап отыр. Бұл жағдай қазір асқынып кетті. Сондықтан бүгінгі таңда мәселені оның зардабын барынша азайту тұрғысынан қойған дұрыс. “Есірткі қолданған кезде адамның жаны тыныштық тапқандай күй кешеді, бірақ мұның бәрі алдамшы, көп ұзамай ол есірткінің торына түсіп соған тәуелді болып қалады” деген сияқты сөздермен түсіндіретін мақалалар әлі де кездесіп қалады. Бір қарағанда дұрыс, бірақ мәселеге тереңірек үңілсек, осының өзі онша жаман емес қой, аз ғана уақытқа өзінді бақытты сезінген неге теріс болсын дейтіндер де табылатынын, олардың барған сайын көбірек табылып жататынын ескермей тұра алмаймыз. Есірткіні тарататындардың алғашқы дозаны мектеп

оқушыларына тегін тарататыны осыдан. Олар ұзақ тұзаққа бір түскен бүлдіршіннің енді ұзаққа кете алмайтынын жақсы біледі [2, 3-4 б.].

Заң бойынша есірткіні тұтынатындар мен оны тарататындар қоса жауапқа таратылады. Елбасы нашақорлыққа қарсы күрес жүргізудің 2014 жылға дейінгі стратегиясы іс-әрекет ету бағдарламасын бекіткені белгілі. Көптеген жастар ұйымдары қаржы-қаражат мәселесі, стратегиялық дұрыс бағыт-бағдар таңдамауы, жасаған бағдарламаларының өміршең еместігі, көшбасшыларының ұйымдастырушылық қабілетінің аздығы және мемлекеттік тілде жатық сөйлей алмауы кесірінен бір рет көрініп, ары қарай жұмыс істей алмай жатады. Жастар арасындағы мәселелерді жастардың өздері шешпесе, оны ешкім шешіп бере алмайды деп жүргендер де бар ғой. Олардың айтуынша, жастар арасындағы ішімдікке салыну, нашақорлық сынды теріс жолға салынудың алдын алу бойынша мемлекет тарапынан атқарылып жатқан жұмыстар аз секілді. Мемлекет тарапынан бұл бағытта жұмыстар аз жасалып жатыр деуге негіз жоқ. Оның бұқаралық сипат алмауына біздегі эгоистік психология себеп болып тұр. Яғни, дені сау жастар бастарында жеке мәселелері бар әріптестерінің жағдайын түсінбейді, өздерін олардан аулақ ұстауға бейім.

Қазір Қазақстанда ресми мәлімет бойынша 54 мыңға жуық нашақор тіркеуде тұр. Бұл бірнеше рет көзге түсіп тіркелгендері. Тіркелмегендерінің қанша екені әзірге белгісіз. Республикамызда нашақорларды емдейтін 9 орын бар. Үстіміздегі жылы мамандар нашақорлыққа бас ұрған адамдарға арнайы тексеру жұмыстарын жүргізген. Нәтижесінде нашақорлардың 60 пайызы 30 жасқа дейінгі жастар мен әйел адамдар екені анықталып отыр. Есірткі таратуға қарсы қылмыстық жаза күшейтілді, Үкімет тарапынан қомақты қаржы да бөлінуде. Бірақ, нашақорлардың саны азаяр емес. Заңгерлердің айтуынша, есірткі бизнесі тамырының тереңге бойлауына одан түсетін қыруар ақша себеп болуда. Күнделікті бұқаралық ақпарат құралдарынан есірткі тасумен қолға түскен азаматтар туралы, есірткі пайдаланудың кері әсері жайында ақпараттар беріліп жатады. Бірақ, өз басына түспеген соң басқамыз бұған көңіл аудармай, бей-жай қараудамыз. Ақша табудың оңай жолын тауып алғандар болса бұл кәсібін тыяр емес.

Дәрігерлердің айтуынша, нашақорлар Астана мен Алматы қалаларында жыл өткен сайын ұлғайып келеді. Астана қаласы нашақорлардың саны бойынша республикадағы төртінші орында екен. Қазақстанда, ресми мәлімет бойынша, 5 мыңға жуық жасөспірім есірткі тұтынса, солардың ішінде токсикомандармен қосқанда 137 бала Астанада тіркелген. Астанадағы нашақорларды емдейтін диспансердің бас дәрігерінің айтуынша, барлығы қалада ресми мәлімет бойынша 3 жарым мың адам тіркеуде тұр. Жыл сайын олар 10-12 пайызға өсіп отырады дейді дәрігер. Есірткі заттарын пайдалану жолында ақша үшін нашақорлар көптеген қылмыстық істерге баруда. Сонымен қатар, гигиеналық тазалықтың сақталмауынан оңайдан жазыла қоймайтын түрлі ауруларды да сол нашақорлар таратуда. Әлеуметтік құрамы бойынша індетке шалдыққандардың 74 пайызын нашақорлар құрайтын көрінеді [3, 28-29 б].

Көп жастардың аузынан: «Бұл жай ғана шөп. Аздап басың айналады. Ертесіне басыңның ауырғаны болмаса, ешқандай тәуелділік жоқ» деген сөздерді жиі естимін. Демек, олар бұны уақытша ермек деп түсінеді. Оның артында не тұрғанын естігенмен, мән бере қоймайды. Мамандардың мәлімдеуінше, бұрынғыдай апиын емес, қазір жасөспірімдер күштісін — героинді пайдаланады.

Полиция өкілдері осы ауыр есірткінің көбеюінен қауіптеніп отыр. Нарколог дәрігерлердің мәлімдеуінше, бір грамм героин 8 нашақорға бір мәрте еуге жетеді. Қазіргі таңда ірі қалаларда түрлі ойын-сауық орындары жетерлік. Ол жерді, әрине, жастар жайлайды. Ішкі істер министрлігі өкілдерінің айтуынша, есірткі тарату қылмысы осындай жерде басым. Полиция күшімен Қазақстанда мыңға жуық көңіл көтеру мекемелері тексерілген. Олардың біразында есірткі тұтынған адамдар анықталды. Бірақ, заңдардағы олқылықтың кесірінен клуб иелерін жауапқа тарта

алмаймыз дейді полиция өкілдері. Әкімшілік кодекстің 319-бабымен жауапқа тартуға болады. Бірақ, онда осы басшылар нашақорлықтың барлығын біле тұра шара қолданбаса ғана жауапқа тартылады делінген. Полиция таратқан ақпаратқа сәйкес, Қазақстанда жыл сайын 20 тоннаға жуық әртүрлі есірткі алынады. Ресми көрсеткіштерді тек он еселегенде ғана нашақорлар санының нақты көрсеткішін елестете аламыз, дейді мамандар.

Нашақорлардың контингентінің әлдеқайда жасаруы байқалады: осыдан жеті жыл бұрын тіркелген нашақорлардың орташа жасы 21 жасты құраса, үш жыл бұрын – 18 жасты, ал қазір – 13-14 жасты құраған. Қазір есірткіні жиі қолданушылар қатарынан әлеуметтік жағынан жеткілікті бейімделген және әл-ауқатты адамдарды көруге болады. Социологтардың мәліметтері бойынша әр түрлі деңгейде есірткілерді қолдануға бейімі бар жасөспірімдер мен жастардың 3/4 бөлігі толық отбасыларында тұрады екен, олардың ата-аналарының көпшілігі қызметкерлер, инженерлік-техникалық жұмысшылар, мұғалімдер, дәрігерлер, шығармашылық интеллигенция өкілдері. Қазір нашақорлықтанудың жастардың элитарлық тобының – студенттердің арасында өріс алуы жиі байқалады. Есірткіге тәуелді болудан асқан сорақылық болмас. Оның тек өлім мен қайғының қара бұлтын төндіретіндігі кім-кімге болмасын аян. Жастардың көп жиналатын орындары-диско барлар, кафе-мейрамханалар, көңіл көтеру орындары.

Жалпы есірткі таратушылар адамдарға ажалдың дәнін себе отырып, олардың қиналыстарынан, көз жастарынан баюды көздейді. Айналасындағылармен қарым-қатынасы қиындау және қалыптан тыс әсерленгіш. Өз құрбыларымен қатынасы бірқалыпты емес, ата-аналарымен арасында ұрыс-керіс, қызығушылығын сәл де болса кемітсе, бірден қарсы шығады. Қоршаған орта мен жақын араласатындардың әсері ерекше қатты, бұл кезде адамдар жақсыға да, жаманға да кінәратшыл келеді. Жас адамдардың өмір туралы тәжірибесі аз, ымырасыздығы мен алаңғасарлығы олардың үлкендер алдындағы дағдарысының пердесін жабады. Есірткіні алғаш қабылдаудың түпкі себептерінің бірі - өз құрбылары арасында қалыптасқан қанағаттанғысыз жай. "Компанияда" құрметті орынға жайғасу мақсатында ол әр түрлі жолдарды іздестіреді және өз мәртебесін "шөптердің" көмегімен көтерудің жолын табады. Осы жастағылардың проблемасы ерекше: жалғыздық, айналасындағылардың, ата-аналардың, мұғалімдердің, өз құрбыларының жасөспірімдерді түсінбеуі; жауапсыз еліктеу; өзінің бос уақытын дұрыстап өткізбеуі, өзіне сүйікті іс-әрекет таба алмау.

Есірткіге құмар адамдар – олар ауру адамдар. Есірткінің дәмін татып, оның бір сәттік алдамшы ләззатына бой алдырып, тәуелді болып, нашақор атанған адамдар ақыл-ой, сана - сезім, ар-ождан, намыс-ұят секілді адами қасиеттерден жұрдай болып, өзі түскен шыңыраудан шығатын күш - қайрат таба алмайды. Осындай жаман әдеттер хақында дана халық «Ауру қалса да, әдет қалмайды» десе, Әл-Фараби «Ауру, жаман мінез-құлық – рухани кесел» деп көрсеткен. Қазіргі кезде теледидардан әр түрлі кинолар көрсетіліп жатады, сондағы жынойнақты көріп жастарымыздың еліктеуі ғажап емес.

Нашақорлыққа бейім жастармен жүйелі алдын алу жұмыстарын жүргізу және ата-аналарға консультативтік көмек көрсету үшін облыстың мектептерінде наркологиялық бекеттер құрылып, қызмет етуде. Жалпы есірткіге тәуелді адамдар иммун тапшылығымен азап шегеді, барлық ауруға бейім болады. Мамандардың ойынша, есірткіні қолданатын адамның нашақордан айырмашылығы: анда-санда есірткіні қабылдаудан бас тарта алады, ал нашақор – бас тарта алмайды. Бірақ адамның өзі кіріптар болмай, қанша есірткі қабылдай алатынын анық айту қиын. Сау адам нашақорға айналуы үшін қанша уақыт қажет екенін де ешкім де білмейді.

Нашақорлықтың жастар дертіне айналып бара жатқаны да мамандарды алаңдатып отыр. Қазіргі таңда Қазақстанда бұл кеселге шалдығатындардың орташа жас мөлшері шамамен 17 жасты құрайды екен. Сондай-ақ, мамандардың айтуынша, нашақорлық елдегі ВИЧ-инфекциясының кеңінен таралуына жол ашып отыр [4, 5-6 б.].

Нашақорлыққа қарсы күресті бүкіл қоғам болып, шындап қолға алатын уақыт келді. Қазақстан болашағының жарқын да мағыналы болуын, ал қазақ халқының денінің сау болуын қаласақ, бүгінгі балалар мен жастарды нашақорлық дертінен аман сақтап қалған абзал. Егер ата-анасы баланың өзін-өзі басқаруына мүмкіндік бермесе, ол өзінің «Мені» арқылы тәуелсіз екенін көрсеткісі келіп, ата-анасынан безіп үйден кетіп қалады немесе басқа әрекет көрсетеді.

Статистика бойынша қазіргі кезде есірткіні қабылдайтындар - жастар. Қазақстанда 8 жасар нашақорлар бар. Егер жасөспірімдер мен жастардың психологиялық ерекшеліктеріне келсек, 11-мен 15 жас арасындағы балалар түрлі әлеуметтік рөлдерді тәжірибелеуге бейім, басқа сөзбен айтқанда, «өзін тексеріп көргісі» келеді, мінез-қылықтары жиі қайшылықта, тез шамданғыш келеді. Бұл жас кезеңіндегі балалар басқалардың қатесі арқылы үйренгісі келмейді, бір жағынан олар бәрін өздері көріп-білуі тиіс деп есептейді, ал екінші жағынан, олар әлеуметтік топтың, құрдастарының ықпалына тез түседі. Жасөспірім кезеңінде қызығушылықтары, құндылықтарды бағалау қабілеттері өзгереді, мінезінің қалыптасуымен бірге жыныстық қабілеттері оянады.

Жасөспірім тезірек ересек болғысы, бәрін көріп-білгісі келеді және достарының арасында өзін кемелді сезініп, «модадан» қалғысы келмейді. Сонымен қатар, ол әуесқой, басқалардан артық болғысы келеді. Оның өмірлік тәжірибесі әлі аз болса да, ол өзінің қылықтары, солардың салдары туралы ойланғысы келмейді. Жасөспірімдерде тәуелсіздік сезімдері жиі басым болып, оларда өз қылықтарын сынау деген болмайды. Адам неғұрлым жас болса, соғұрлым сүйемелдеу мен қолдауға, есірткіден арашалау мен үлкендердің ақыл-кеңесіне мұқтаж болады. Жастар жиі әділетсіздікке шыдай алмады, олар ересектерден гөрі қоршаған ортаның үйлесімсіздігі мен қаталдығына сезімтал болады, қауырт жағдайлар оның жанын жаралайды [5, 1-2 б.].

Дәл осы себеппен жастар есірткіге тезірек беріледі, сол арқылы үйлесімділікті, өзінің іштей тырысуларына жауап іздейді. Егер осындай жастың компаниясында есірткі қабылдайтын біреуі, басқасын соның дәмін татуға шақырса, оның қарсылық білдіруіне шамасы келмейді және өмірінің негіздері жеткіліксіз, тіпті ол достарының ішінде «ақ қарға» болғысы келмеуі де мүмкін, сонда ол есірткіні қабылдай бастайды. Мен күллі ата-аналарды, мұғалімдерді, барлық ересек адамдарды жастарға көбірек көңіл бөлуге, оларға жай ғана ақыл үйретпей, олардың досы болуына, жас ұрпақтың әлемі мен мәселелерін түсінісуге шақырамын. Сонда жас адам өз ізденісімен және мәселелерімен ата-анасына немесе ересек достарына баратын мүмкіндік көбірек болады да, олар есірткіден жұбату іздемейді.

Әдебиет

1. Абдирайымова Г.С. Социальная работа с молодежью. - Алматы, Қазақ университеті. - 2003. - 158 б.
2. Асанова Н.Е. Нашақорлық оның алдын-алу жолдары // Валеология: 2009ж. № 6
3. Нұрманбетова М.Е. Нашақорлықтың әлеуметтік және медициналық мәселелері. - Қарағанды. – 2000 ж.
4. Байболатова А. Нашақорлыққа бойұрудан аулақ бол. // Түркі әлемі. 2008. - №1. - 10 Б.
5. Нұраханова Р., Бижанова Ғ. Нашақорлықтың алдын алайық //Ақиқат. 2011 ж.

АДАМГЕРШІЛІК МӘДЕНИЕТІ МӘСЕЛЕСІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘДЕБИЕТТЕРДЕ ЗЕРТТЕЛУІ

А.К. Оралбекова, Г. Мыржанова

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қ.

Адамгершілік мәдениет адамзат қоғамының даму тарихы арқылы қалыптасады, әрбір дәуірдің өзіндік қайшылықтарымен біте қайнасып, жетіледі. Сондықтан да адамгершіліктің мәнін абстрактылы түрде қарап, оны адамдардың табиғатымен, биологиялық ерекшеліктерімен ғана байланыстыруға болмайды.

Адамзат тарихында адамгершілікке байланысты пайда болған категорияларға мыналар жатады: жомарттық, батырлық, ерлік, әділдік, қарапайымдылық, кішіпейілділік, адалдық, шыншылдық, ұяттылық, ар мен намыс, тағы басқалары. Әрбір қоғам өзінің даму процесінде адамгершілік категорияларына, оның мазмұнына көптеген өзгерістер енгізіп отырған. Адамгершілік - адамдардың практикалық өмірінен тамыр алып, пайда болған әдет- ғұрыптар мен дәстүрлерді тудырып, солармен сәйкес дамиды. Ал мораль болса, шындыққа қарама- қарсы, теріс қарым- қатынаста пайда болады және адамның өзіне субъективті түрде міндет қоя білумен туындайды. Адамгершілік қасиеттері отбасында, қоршаған ортада, балалар бақшасында, мектепте, адамдардың іс-әрекетінің барысында бір- бірімен араласуы нәтижесінде, қоғамдық тәжірибе алуын өмірмен байланыстыру арқылы қарлыптасады. Халықта: “Ұяда не көрсен, ұшқанда соны ілерсің” деген мақал бар. Тәлім – тәрбие болмаған жерде адамгершілік мәдениеті мен қасиеті де қалыптаспайды.

“Адамға ең бірінші керегі білім емес, тәрбие. Тәрбиесіз білім- адамзаттың қас жауы, ол келешекте оның өміріне апат әкеледі”- деп Әл- Фараби айтқандай, педагогика ғылымы зерттейтін негізгі категорияларының бірі- тәрбие.

Тәрбие адам тағдырын ойластырады, болжайды, алдын- ала адамның рухани өмірінің көптеген негіздерін сақтайды, тәрбие алыс пен жақын адамдарға және өзін қоршаған ортаға қатынас орнатады. Тәрбие ұлылар өсиетін сақтата отырып, олардың адамгершілік құндылықтарын ұрпақтан- ұрпаққа жеткізеді. Адам тіршілігіне тек қана материалдық жағдайлар ғана емес, тәрбие - адамзат тіршілігінің міндетті шарты.

В. Соловьев: “Адамгершілік бір адамның екінші адамға сыйлай салатын заты емес, ол өзінің тәжірибесі арқылы ғана жететін адамның ішкі жағдайы”- деп адамгершіліктің құндылығына ерекше тоқталған. Тәрбие мәдениеті - өмірдің өзі сияқты күрделі де көп қырлы.

Еңбекке тәрбиелеу, патриоттық тәрбие, эстетикалық тәрбие, адамгершілік тәрбиесі, экологиялық тәрбие, дене тәрбиесі. Осы барлық тәрбиенің өзегі- адамгершілік тәрбиесі, бірақ ол жападан жалғыз әрекет етпейді, ол осы аталған тәрбие түрлерімен бірлікте, демек адамгершілікпен қоса барлық тәрбие түрлерімен біріге келе адамгершілік мәдениеті мен сапалары қалыптасады. Адамгершілік сапаларын индивидтің өзі анықтап, адамгершілік ұстанымын да өзі қалыптастырады.

Адамгершілік – (орысша нравственность) қоғамдық өмірдің объективтік заңдылығына сәйкес, адамдар арасындағы қарым-қатынастарды реттеуге негіз болып табылатын талапқа сай белгілі бір имандылық шарттарын білдіретін ұғым.

Халыққа білім беру ісінің зор қарқынмен дамуы бүгінде мектептерде жылдан-жылға оқу-тәрбие жұмысын дұрыс жолға қоюды талап етеді.

Ата-бабаларымыз өздерінің сан ғасырлар бойғы ұлы тарихында жас ұрпаққа тәрбие берудің бай тәжірибесін жинақтап, өзіндік салт-сана, әдет-ғұрып, дәстүр рәсімдерін қалыптастырған.

Әдеттер физиологиялық тұрғыдан ми қабатындағы динамикалық стереотиптің бір көрінісі. Бұлар ми сыңарларының тек оптимальдық қозуы бар алаптарында ғана емес, сонымен бірге тежелуге ұшыраған алаптарында да пайда болады. Сондықтан да

адамның жеке басында жағымды қасиеттерді тәрбиелеуде әдеттің ерекше маңызы зор. Ежелгі үнді мақалында былай деген: “Қылық ексең - әдет орасың, әдет ексең – мінез орасың, мінез ексең – тағдыр орасың”. Әдет адамның мінез-құлқының фундаменті болып табылады. Әдет негізінде мінез қалыптасатынын А.С. Макаренко мінез-құлықта дұрыс әдет қалыптастыру қажет екенін атап көрсеткен.

Әдеп адамның ешбір күш салуынсыз пайда бола береді. Әдептерді белгілі бір мағынада бірнеше топқа бөлуге болады. Олар: адамгершілік немесе моральдық (әрқашан шын сөйлеу, достарына адал болу, үлкендер тілін алу, т.б.).

Рухани-адамгершілік тәрбие – бұл дұрыс дағдылар мен өзін-өзі ұстау дағдыларының нормалары, ұйымдағы қарым-қатынас мәдениетінің тұрақтылығын қалыптастырады. Жеке адамның адамгершілік санасының дәрежесі оның мінез-құлқы мен іс әрекетін анықтайды.

Сананың қалыптасуы - ол баланың мектепке бармастан бұрын, қоғам туралы алғашқы ұғымдарының қалыптасуына, жақын адамдардың өзара қатынасынан басталады. Баланы жақсы адамгершілік қасиеттерге, мәдениетке тәрбиелеуде тәрбиелі адаммен жолдас болудың әсері күшті екенін халқымыз ежелден бағалай білген.

«Жақсымен жолдас болсаң- жетерсің мұратқа, жаманмен жолдас болсаң- қаларсың ұятқа...» «Жаман дос, жолдасын қалдырар жауға» — деген мақалдардан көруге болады. Мақал-мәтелдер, жұмбақ, айтыс, өлеңдер адамгершілік тәрбиенің арқауы. Үлкенді сыйлау адамгершіліктің бір негізі. Адамзаттық құндылықтар бала бойына іс-әрекет барысында, әр түрлі ойындар, хикаялар, ертегілер, қойылымдар арқылы беріледі.

Адамгершілік-адамның рухани байлығы, болашақ ұрпақты ізгілік бесігіне бөлейтін руханиет дәуіріне жаңа қадам болып табылады. Адамгершілік тәрбиенің нәтижесі адамдық тәрбие болып табылады.

Ол тұлғаның қоғамдық бағалы қасиеттерімен сапалары, қарым-қатынастарында қалыптасады. Адамгершілік қоғамдық сананың ең басты белгілерінің бірі болғандықтан, адамдардың мінез-құлқы, іс-әрекеті, қарым-қатынасы, көзқарасымен сипатталады.

Олар адамды құрметтеу, оған сену, әдептілік, кішіпейілдік, қайырымдылық, жанашарлық, ізеттілік, инабаттылық, қарапайымдылық т. б. Адамгершілік-ең жоғары құндылық деп қарайтын жеке адамның қасиеті, адамгершілік және психологиялық қасиеттерінің жиынтығы.

Адамгершілік тақырыбы- мәңгілік. Ол ешқашан ескірмек емес. Жас ұрпақтың бойына адамгершілік қасиеттерді сіңіру- ата-ана мен ұстаздардың басты міндеті. Адамгершілік әр адамға тән асыл қасиеттер. Адамгершіліктің қайнар бұлағы- халқында, отбасында, олардың өнерлерінде, әдет-ғұрпында. Әр адам адамгершілікті күнделікті тұрмыс — тіршілігінен, өзін қоршаған табиғаттан бойына сіңіреді.

Көрнекті педагог В. Сухомлинский «Егер балаға қуаныш пен бақыт бере білсек, ол бала солай бола алады», — дейді. Демек, шәкіртке жан-жақты терең білім беріп, оның жүрегіне адамгершіліктің асыл қасиеттерін үздіксіз ұялата білсек, ертеңгі азамат жеке тұлғаның өзіндік көзқарасының қалыптасуына, айналасымен санасуына ықпал етері сөзсіз.

Қай заманда болмасын адамзат алдында тұратын ұлы мұрат-міндеттерінің ең бастысы — өзінің ісін, өмірін жалғастыратын салауатты, саналы ұрпақ тәрбиелеу.

Ұрпақ тәрбиесі — келешек қоғам тәрбиесі. Сол келешек қоғам иелерін жан-жақты жетілген, ақыл-парасаты мол, мәдени — ғылыми өрісі озық етіп тәрбиелеу — біздің де қоғам алдындағы борышымыз.

Мектепке дейінгі адамгершілік тәрбие — балалардың адамгершілік сана-сезімін, мінез- құлқын қалыптастыруды қамтиды. Дәлірек айтқанда, адалдық пен шыншылдық, адамгершілік, кішіпейілдік, қоғамдағы және өмірдегі қарапайымдылық пен сыпайылық,

үлкенді сыйлау мен ибалық адамгершілік тәрбиесінің жүйелі сатылап қамтитын мәселелері.

Адамгершілік тәрбиесінің әрқайсысының ерекшеліктерін жетік білетін ұстаз халық педагогикасын ғасырлар бойы қалыптасқан салт-дәстүрлерді, әдет-ғұрыпты жан-жақты терең білумен қатар, өркениетті өмірмен байланыстыра отырып, білім берудің барлық кезеңдерінде пайдаланғаны дұрыс. Ата-ананың болашақ тәрбиесі үшін жауапкершілігі ұрпақтан ұрпаққа жалғасуда.

«Балапан ұяда не көрсе, ұшқанда соны іледі» дегендей, ата-ананың күн сайын атқарып жүрген жұмысы – балаға үлкен сабақ. Жас балалардың үлкендер айтса, соны айтатынын, не істесе соны істегісі келетінін бәріміз де білеміз. Баланың үйден көргені, етене жақындарынан естігені - ол үшін адамгершілік тәрбиесінің ең үлкені, демек жақсылыққа ұмтылып, жағымды істермен айналысатын адамның айналасындағыларға көрсетер мен берер тәлімі мол болмақ..

Жас өспірім тәлім-тәрбиені, адамгершілік қасиеттерді үлкендерден, тәрбиешілерден насихат жолымен емес, тек шынайы көру, сезім қатынасында ғана алады.

Жеке тұлғаның бойындағы жалпы адамзаттық құндылықтардың қалыптасуы осы бағытта жүзеге асады, сөйтіп оның өзі-өзі тануына, өзіндік бағдарын анықтауына мүмкіндік туғызатындай тәлім-тәрбие берілуі керек.

Жақсы адамгершілік қасиеттердің түп негізі отбасында қалыптасатыны белгілі. Адамгершілік қасиеттер ізгілікпен ұштастырады. Әсіресе еңбекке деген тұрақты ықыласы бар және еңбектене білуде өзін көрсететін балаларды еңбек сүйгіштікке тәрбиелеу басты міндет болып табылады.

Өз халқының мәдениетін, тарихын, өнерін сүю арқылы басқа халықтардың да тілі мен мәдениетіне, салт-дәстүріне құрметпен қарайтын нағыз мәдениетті азамат қалыптасады.

Қазақ халқының әлеуметтік өмірінде үлкенді сыйлау ұлттық дәстүрге айналған. Отбасында, балабақшада, қоғамдық орындарда үлкенді сыйлау дәстүрін бұзбау және оны қастерлеу әрбір адамнан талап етіледі. Халқымыздың тәлім-тәрбиелік мұрасына үнілсек, ол адамгершілікті, қайырымдылықты, мейірбандықты дәріптейді.

Ата-бабаларымыздың баланы бесігінен жақсы әдеттерге баулыған. «Үлкенді сыйла», «Сәлем бер, жолын кесіп өтпе» деген секілді ұлағатты сөздердің мәні өте зор. Адамгершілікті, ар-ұяты бар адамның бет-бейнесі иманжүзді, жарқын, биязы, өзі парасатты болады. Ондай адамды халық «Иман жүзді кісі» деп құрметтеп сыйлаған.

Балаларымызды имандылыққа тәрбиелеу үшін олардың ар-ұятын, намысын оятып, мейірімділік, қайырымдылық, кішіпейілдік, қамқорлық көрсету, адалдық, ізеттілік сияқты қасиеттерді бойына сіңіру қажет. Баланы үлкенді сыйлауға, кішіге ізет көрсетуге, иманды болуға, адамгершілікке баулу адамгершілік тәрбиесінің жемісі.

Балаларды адамгершілікке тәрбиелеуде ұлттық педагогика қашанда халық тәрбиесін үлгі ұстайды. Ал, адамгершілік тәрбиелеудің бірден-бір жолы осы іске көзін жеткізу, сенімін арттыру. Осы қасиеттерді балаға жасынан бойына сіңіре білсек, адамгершілік қасиеттердің берік ірге тасын қалағанымыз. Адамгершілік - адамның рухани арқауы.

Өйткені адам баласы қоғамда өзінің жақсы адамгершілік қасиетімен, адамдығымен, қайырымдылығымен ардақталады. Адам баласының мінез құлқына тәрбие мен тәлім арқылы тек біліммен ақылды ұштастыра білгенде ғана сіңетін, күдіретті, қасиеті мол адамшылық атаулының көрініс болып табылады.

Қазіргі кезде өсіп келе жатқан ұрпақты тәрбиелеуде қойылған мақсаттардың бірі – қоғамға пайдалы, үлкенге құрмет көрсетіп, кішіге қамқор бола білетін, жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру. Осы мақсатты жүзеге асыруда «Бөбек» қорының президенті Сара Алпысқызының «Өзін-өзі тану» рухани-

адамгершілік білім жобасы біздің балабақшада эксперименттік пән ретінде жүргізіліп келеді.

«Өзін-өзі тану» пәні — баланы жастайынан отаншылдыққа, әдептілікке, достыққа, тазалыққа, ұқыптылыққа, мейірімділікке, табиғатты сүйуге, отбасын сыйлауға, ұйымшылдыққа үйретеді.

Адам бойына кішіпейілдік, сыпайлық, рақымшылық, жанашарлық, сыйластық, тілектестік сияқты қасиеттерді дарыту және өзгелерді қадірлей, сыйлай, құрметтей білу, тыңдай білу, қолынан келгенше адамдарға көмектесу, кешірімді болуды үйрету де «Өзін-өзі тану» пәнінің үйлесіне тимек.

Халық педагогикасы-нәрестенің сезімін ананың әуенімен оятатын бесік жырлары, даналыққа толы мақал-мәтелдер, жұмбақ-жаңылтпаштар, қиял- ғажайып ертегілері, ойындары, тәрбиелеп өсіру негіздері адамгершілік ниеттерге баулиды. Олай болса, адамгершілік тәрбие беру кілті - халық педагогикасында деуге болады. Ұлттық асыл қасиеттерді жас ұрпақтың ақыл парасатта азық ете білуде «Өзін-өзі тану» курсының ерекше.

Балабақша тәрбиешісіне арналған әдістемелік құрал, көркем шығармалар хрестоматиясы және балалардың дәптерінен тұратын бұл оқу-әдістемелік кешен «Өзін-өзі тану» курсының негізгі мақсатына қол жеткізуге бағытталған. Сабақтардың негізгі құрылымдары «Амандасу рәсімі», «Шаттық шеңбері», «Көңіл күйді көтеру» сабақтың негізгі мазмұны «Сергіту сәті», «Тыныштық сәті», «Ойын», «Дәйексөз», «Шығармашылық тапсырма» ұжымдық жұмыс, дәптермен жұмыс, жүректен-жүрекке шеңберінен тұрады.

Сабақтың негізі мазмұнында балалардың танымдық қызығушылықтарын қалыптастыру мен қанағаттандыруға, әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға арналған алуан түрлі ойындар мен жаттығулар қолданылды. Мұның маңызы баланың мораль ұғымын, оны бағалауын, жалпы адамгершілік қасиеттерге қатынасын дамытудан тұрады.

Жұмыс дәптерінде берілген шығармашылық тапсырмалар педагог пен ата-аналардың арасындағы өзіндік бір тығыз қарым-қатынас орнатуға бағытталған жұмыстың бір қыры болып табылады.

Мысалы: «Отбасы» аялдамасында тақырыбында ата-аналармен бірлесіп ұйымдастырылған «Менің отбасым» газетінде баланың сәбилік шағынан, ересек жасына дейінгі және ата-анасы, туыскандарының фото суреттері жапсырылған. Бұл газеттер арқылы балабақша мен отбасы арасындағы байланыс, ынтымақтастық нығая түседі, балаға деген ата-ана жауапкершілігі артады, ата-аналар бала тәрбиесіне педагогпен тығыз қарым-қатынаста болады. Бір сөзбен айтқанда, отбасы мен балабақша бірінің бастаған игілікті ісін екіншісі жалғастырады, толықтырады.

Рухани-адамгершілік тәрбиесінде алдымен баланы тек жақсылыққа-қайырымдылық, мейірімділік, ізгілікке тәрбиелеп, соны мақсат тұтса, ұстаздың, ата-ананың да болашағы зор болмақ. «Мен үш қасиеттімді мақтан тұтам», — депті Ақан сері. Олар: жалған айтпадым, жақсылықты сатпадым һәм ешкімнен ештеңені қызғанбадым.

Әдебиет

1. Горашенко В.П. Табиғаттанудан сабақ беру методикасы/ В.П. Горашенко– А.: Просвещение, 1977 – 39 б.
2. Жұмабаев М. Педагогика / М. Жұмабаев– А.: Рауан, 1993
3. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан 2030/ Назарбаев Н.Ә. – А.: 1997
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания/ К.Д. Ушинский– М. Просвещение, 1977
5. Табиғаттануды оқыту және балап тәрбиесі: - А.: Мектеп, 1985
6. Богословский В.В. Жалпы психология / В.В. Богословский– А.: Мектеп, 1995

БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ ЖҮРГІЗУ ӘДІСТЕРІ

А.К. Оралбекова, Б. Мустафаева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық институты, Шымкент қаласы

Адамдардың эстетикалық сезімдері олардың өмірінде зор роль атқарады. Әсемдікті көре, түсіне, жасай білу адамның рухани өмірін байытады, қызғылықты етеді, оған ең жоғары рухани ләззаттануға мүмкіндік береді. Біз әр адамның адамгершілікті тұлғалық мәнін жан-жақты дамытуға ұмтыламыз, сондықтан әр баланың сезім нәзіктігін, көркемдікті, әсем нәрсені сүйетіндей етіп дамытуымыз керек. Адамның әсемдікті және жексұрындықты, сәулеттілік және ұждансыздықты, қуаныш пен қайғыны т.б. түсінуіне байланысты, оның саналы тәртібі мен мінез-құлқы айқындалады. Осыдан келіп адамның әсемділікке шынайы көзқарасы мен мұраттары болуы керек екендігі шығады.

Қазіргі кезде эстетикалық көзқарастарды тәрбиелеу – тәрбие барысының зейін салуды, күн санап өсіруді талап ететін мәселесі. Біздің қоғам адамына тек қана өнердің емес, еңбек, қоғамдық қатынастар, қоршаған орта, тәртіп, тұрмыс, табиғаттың да әсемдік жақтары ықпал етеді. Эстетикалық көзқарастар адамның шындыққа қатынасын анықтайды.

Адам өмірінде эстетикалық көзқарас әрдайым қуатты рухани күш ретінде көрінеді. Балаға балғын бөбектік кезеңнен бастап әсемдікке ұмтылу тән нәрсе. Ол әрдайым бойларында әсемдік құндылықтары бар қатар-құрбыларына, ересектерге еліктейді. Балалардың өз еңбек іс-әрекеті тиімді және сапалы болуы үшін оның ұйымдастырылуы толысып, тамаша нәрсені қабылдау деңгейіне жеткені жөн. Балаға сонымен қатар жасампаздықтың да әсемдігі ашылады.

Баланың эстетикалық көзқарасын тәрбиелеу әсемдіктің қасиеттері бар әр түрлі өмір мен қатынастар және әсерлер ықпалымен жүзеге асырылады. Кіші мектеп жасындағы балалардың эстетикалық көзқарасы үздіксіз дамиды. Оған себеп болатын нәрсе - оқу, қоғамдық және тұрмыстық еңбектің жаңа жүйеге түсуі.

Эстетикалық көзқарасты тәрбиелеудің негізгі құралы - өнер. Ол шындықты көркем, сезімді қабылданылатын бейнелер арқылы бере отырып және осылар арқылы адам сезімі мен санасына әсер етіп, оның көзқарасын қалыптастыруға жәрдем етеді. Педагогикада эстетикалық көзқарасты тәрбиелеу, тәрбиенің басқа салаларымен тығыз байланысы қаралады. Балалардың ақыл-ой тәрбиесін, зерттелген құбылыстар әсемдігін ашпай жүзеге асыру мүмкін емес. Еңбекке тәрбиелеу — адамдардағы әсемдікті, еңбек мазмұны мен процесін танымай саналы тәртіп пен мінез құлықты тәрбиелеу мүмкін емес. Сондай-ақ әсемдікке көзқарасты тәрбиелеуді өмірден, белсенді іс-әрекеттен және мұраттарға жету жолындағы күрестен оқшау қарауға болмайды.

Мектеп оқушыны әсемдікті өмірден, адамдар қылықтарынан, еңбек іс-әрекетінен, еңбек нәтижесінен көруді және ләззат алуды үйретіп қана қоймайды, күнделікті өмірде осы әсемдікті жасау ынтасы мен іскерлігін тәрбиелейді.

Сонымен эстетикалық тәрбие табиғаттағы, өнердегі, еңбектегі, өмірдегі ең жақсыны қабылдау, одан ләззат алу. Эстетикалық тәрбие адамды дүниедегі әдемілік атаулыны бағалай білуге үйретеді. Өнер шығармаларын тануға, қастерлеуге баулиды, оған керісінше ұсқынсыздыққа жағымсыз көзқарасты қалыптастырады.

Адам сезімін тәрбиелеу мәселесі көпжақты факторлармен шешімін табады, соның ішінде өнер басты рөл атқарады. Өнер арқылы адам өзінің шынайы көңіл күйін білдіреді, өнердің өзінен үйрене отырып, оның қиын күрделі тілін түсіне білуге ұмтылады, рухани жан дүниесін эстетикалық талап тұрғысынан тәрбиелейді. Өнердің құндылығы сонда, ол адамның адамгершілік дамуына бағыталған. Нағыз әсем өнер ғана адам жанына рухани азық болады, адамның адамгершілік сезімін молайтады.

Өнер арқылы тәрбие беру жүйесінде музыка мен театр ерекше маңызға ие. Әсем ән әуені, тамаша музыка сазы адамдардың жан дүниесін жадыратып, көңіл-күйін сергітеді, ой-өрісін байыта түседі. Жалпы музыка әуені адамдарға алғаш дүниеге келген күндерінен бастап-ақ зор әсер етеді. Өйткені, ол жан дүниесінің азығы іспеттес, сондықтан ол эстетикалық тәрбиенің негізгі бір басты саласы боп саналады.

Музыка тілмен жеткізе алмайтын адамның тереңде жатқан нәзік-сезімінің құралы. Атамыз Абай "Құлақтан кіріп бойды алар, әсем ән мен тәтті күй" - десе, Л. Н. Толстой, "Жақсы музыка - көңіл-күйдің, жай сезімнің шежіресі" - деген екен.

Баланың эстетикалық сезімі ерте оянады. Мектеп жасына дейінгі кезеңде ол сурет салуға, тақпақ оқуға, өлең айтуға құштар болады. Ендігі жерде мектептің алдында тұрған міндет, сол құштарлықты дамытып, эстетикалық тәрбие міндеттеріне сай әрбір оқушының жеке тұлғасын қалыптастыру, дамыту, өнерге қатысты дара қабілеттерін тәрбиелеу, оларға мүмкіншілік туғызу.

Баланың эстетикалық мәдениеті және белсенділігі тұтас педагогикалық процесте дамиды. Сондықтан оның барлық еңбегі, демалысы эстетикалық бағытта тиімді ұйымдастырылса, ол өз өміріне әдемілік элементтерін енгізе алады.

Эстетикалық тәрбиенің маңызды міндеті — өнер және әдебиет салаларында балалардың қабілетін, ынтасын және бейімділігін дамыту. Осыған орай, мектепте оқушылардың ықтимал мүмкіндіктерін және қабілетін барынша ашу керек.

Әдемілікті сезуде, эстетикалық көзқарастарды қалыптастыруда табиғат зор роль атқарады. Табиғат адамды қуанышқа бөлейді, сезімін дамытады, эстетикалық түсінігін байытады. Адам табиғатты бақылаушы ғана емес, ол тұтынушы, сұлулықты жасаушы шығармашылық қызметкер. Сондықтан өзінің күшін, қабілетін адамдар бақыты үшін табиғатқа өзгеріс жасауға жұмсауы керек.

Табиғаттың ұлылығы, көркемдігі, сыры биология, география, химия, физика сабақтарында ашылады. Оқушылар табиғи құбылыстардың бай эстетикалық сымбаты жөнінде мәліметтер алады. Биология, география сабақтарында пейзаждық кескіндеме шығармалары, суреттік шығармалар оқушылардың эстетикалық дүниетанымын байытады.

Сонымен, мектептегі оқу пәндерінің оқушыларға эстетикалық тәрбие берудегі ролі орасан зор десек, ол асыра бағалау болмас еді.

Мектепте эстетикалық тәрбие оқушылардың сыныптан тыс тәрбие жұмысының жүйесінде кеңінен пайдаланылады. Эстетикалық тәрбиенің өмір елегінен өткен көптеген формалары бар. Шығармашылық үйірмелер — олар әдебиет, музыка, хореография, бейнелеу өнері т.б.

Балалардың шығармашылық жұмыстарының басты формаларының бірі — көрмелер, сайыстар. Көрмеде оқушылардың бейнелеу өнері, қабырға газеттері, қолжазба журналдары көрсетіледі. Сайыста жақсы лирикалық, эстрадалық әндер, әңгімелер орындалады. Сайыс оқушыларды қуанышқа бөлейді, келешекке үмітін тұтандырады.

Мектепте музыка, кескіндеме және әдебиет кештері өткізіледі. Онда оқушылар тыңдаушыларды өз шығармалары және әндерімен таныстырады, пікір алмасады, ұсыныстар айтылады.

Қазіргі кездегі эстетикалық тәрбиенің міндеттерін шешу үшін халықтың осы уақытқа дейінгі тәжірибесін меңгеру қажет.

Мәдени құндылықтарды жасауда әр халықтың өзіндік ерекшелігі бар. Мысалы, қазақ халқына көшпенділік өмір жағдайында табиғи өзгерістерге байланысты өте нәзік байқағыштық тән. Кең дала қозғалыс бағытын дұрыс табу, жайылымдардың күйін анықтау, ауа райының өзгерісін алдын ала болжау, өсімдіктердің атын өте дәл тауып қою, т.с.с.

Халық әрдайым әсемдікті іздеді, қолдан жасады және оны өмірде, тұрмыста, еңбекте бекітуге тырысады. Оны халқымыз үй жиһаздарын жасауынан және оны әсемдікті сезінудегі тәрбие құралы ретінде пайдалануынан көруге болады.

Халықтық эстетикалық тәрбие жүйесінде лирикалық, үйелмендік тұрмыстық, әдет-ғұрыптық, еңбектік және т.б. әндер мен өлендер ерекше орын алады. Бұлар да эстетикалық тәрбиенің құралдары ретінде қызмет етті. Халқымыздың әндері жанры және тақырыбы жағынан өте бай. Көптеген әндер би қимылдарымен байытылды.

Эстетикалық тәрбиенің күрделі мәселелерін айқындауда біз халықтың жинақтаған педагогикалық білімі мен тәрбие тәжірибесіне сүйенуіміз қажет.

В. Г. Белинский: "Сезімнің әсемділігі адамгершіліктің құнды жағы... Онысыз, бұл сезімсіз, данышпан да, талант та, ой да жоқ.

... Эстетикалық сезім — ізгілік негізі адамгершілік негізі" — деп түсіндіреді.

Олай болса, эстетикалық тәрбие жеке тұлғаның адамгершілік сезіміне, рухани дамуына ықпал етеді. Оның жаман әдеттен бойын аулақ ұстауына, көркем әдебиет оқуын, музыкалық шығармаларды түсіне білуіне негіз болады. Сондықтан, эстетикалық тәрбие адам баласына өмірдегі, табиғаттағы, өнердегі, еңбектегі, адамдар арасындағы қарым-қатынаста бар жақсылықты, әдемілік пен әсемділікті түсіне білуге, көре білуге, қабылдай білуге, тіпті соны өзі адам игілігіне жасай білете үйретуді, жаттықтыруды және соған қабілеті болу дағдыларын меңгертуді көздейді.

Эстетикалық тәрбие берудің мазмұны көркемдік талғамды жетілдірумен, оқушыларды өнерге тартып-таныстырумен ғана шектелмейді. Ол ақиқатқа эстетикалық көзқарасты, өмірдегі әсемдікті дұрыс қабылдауды, табиғатты эстетикалық тұрғыда қабылдауды қарастырады.

Өмірдегі, өнердегі және табиғаттағы әсемдікті көре білу, сезіну және ұғыну сәбилік шақтан пайда болады. Мектепте мұның бәрі одан әрі дамиды, онда болмысқа деген эстетикалық көзқарастың негіздері қаланады. Мектеп оқушыларды табиғаттағы, өнердегі, адамдардағы қарым-қатынастағы әсемдікті ұғынуға және бағалауға дағдыландырады. Яғни, олар "әсемдік заңы бойынша" өмір сүруге үйренеді, шығармашылық қабілеттерін дамытуға дағдыланады.

Әдебиет

1. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. - Алматы, 2002.
2. Руссо Ж.Ж. Избр. соч. 1-том. Гос. изд-во худ. литер. - М., 1961.
3. Ильина Т.А. Педагогика. - М.: "Просвещение", 1984.
4. Педагогика. Под ред. Ю.К.Бабанского. - М., "Просвещение", 1988.
5. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: "Высшая школа", 1990.
6. Эстетическое воспитание трудящихся. Изд-во Сибирское отд. АН СССР. - Новосибирск, 1962.
7. Эстетическая культура и эстетическое воспитание. - М., "Просвещение", 1988.
8. Нұрғалиев Р.Н. және т.б. Шаңырақ (үй-тұрмыс энциклопедиясы). Алматы, 1989.
9. Ұзақбаев С.А. Балаларға эстетикалық тәрбие берудегі халық дәстүрі. Алматы, 1990.
10. Жанибеков У. ЭХО. Алма-Ата. "Өнер". 1991.

АКМЕ – КАК ФЕНОМЕН САМООБРАЗОВАНИЯ

Г.Х. Тиллаева

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, Узбекистан

Акмеологическое формирование и развитие человека должно быть ориентировано на решение проблем, которые способны оказать сильное действие процессу экологии человека и акмеологии, который особенно актуализировал в наши дни, можно указать на их комплекс, связанный с образом жизни современного человека. Если его негативные продления выступают мощным фактором, препятствующим акмеологическому развитию, и ориентируют его, эффективно способствуют его оптимальной реализации их продления.

«Акме - это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся»². «Греки словом «акме» называли период возраста в человеческой жизни, когда появляется зрелость всего, на что способен данный человек, когда развернулись, расцвели и на вершине своих способностей находятся его силы»³.

Таким образом, акме обязательно рассматривается как вершина, понятие которой в психологии связано с понятием «пика», «предельных («пиковых») переживаний» (А. Маслоу). Как отмечает А.А. Бодалев⁴, Маслоу исследует особые психические состояния, когда человек воспринимает себя как неотъемлемую часть Вселенной, которая является живым целым. Здесь речь идет не просто об особом восприятии мира, а о том, «что человек становится другим, «больше себя самого», соответственно, через новую меру воспринимает мир»⁵.

Конечно, в свою очередь акмеологические проблемы имеют, на наш взгляд, прямой выход на решение задач экологии человека, поскольку оптимальное, личностное, профессиональное, социальное развитие человека призвана в смене многих других проблем способствовать наиболее эффективному решению негативных феноменов экологии человека, стимуляции ее позитивного развития в целом.

В этой ситуации человек настолько свободен от своего собственного «я», что воспринимает вещи как самоценные, а не с точки зрения их полезности для него. Пережитый опыт может трансформироваться в постоянные свойства личности.

Самоорганизация индивидуума (как единства индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности) состоит из двух процессов - самоподготовки и самореализации. Самоподготовка означает формирование творческого потенциала индивидуума, а самореализация - воплощение этого потенциала в жизни (реализацию этого потенциала).

Во-вторых, здоровый образ жизни - малоконкретное понятие из-за большой широты применения. Настолько широко понимаемый разными людьми, что видимые проявления его осмысления в своих представлениях и, следовательно, в поступках у многих людей диаметрально противоположны. Жизнь ради удовольствия – аскетизм, активное преобразование действительности, противостояние изменениям – пассивное восприятие внешних процессов, путь приспособления к ним. Здоровый образ жизни

2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М., 1998. С. 5.

3. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М, 2001, с. 11.

4. Общая и прикладная акмеология, М, 2001, с. 29 1.

5. Там же.

необходимо формировать начиная с детского возраста: забота о собственном здоровье станет естественной формой поведения.

Еще более важным является двойственное строение процесса самореализации – комбинация самовыражения и самоутверждения. Самовыражение предполагает получение результата, представляющего максимальную ценность для своего творца (доставляющее ему максимальное эстетическое наслаждение). Но этого еще недостаточно для полной самореализации и добиться общественного признания полученного результата.

В Узбекистане охрана здоровья населения возведена в ранг государственной политики.

Воспитание всесторонне здорового поколения – самая приоритетная задача. В условиях интенсивного построения справедливого, правового демократического общества предприняты важные меры по обеспечению верховенства законов, касающихся интересов семьи, материнства и детства, совершенствования на основе идей независимости правовых основ охраны здоровья, повышения экологической культуры граждан.

Таким образом, акме как феномен самообразования образует определенные блоки стыковавших узловых проблем, которые характеризуют взаимосвязью, взаимным выходом друг на друга, взаимостимулированием и взаимодействием в достижении своих целей и решении каждой из них своих специфических задач.

Литература

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М., 1990.
2. Бодалев А.А., Васина Н.В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? – Санкт-Петербург: Речь, 2010.
3. Тиллаева Г.Х. Социальная среда и воспитание молодежи. Монография (На узбекском языке). – Ташкент: изд-во Философия и право, 2009. 166-с.
4. Тиллаева Г.Х. Этические проблемы акмеологии. Монография (На узбекском языке). – Ташкент: изд-во «Философия и право», 2012. 168-с.
5. Толково-энциклопедический словарь. – Спб.: Норинт, 2006. – 214 с.
6. Хитров Н.К. Ваш дом – для вас. – М., 1995.
7. Шайхова Х.О., Тиллаева Г.Х. Здоровый образ жизни и гармоничное развитие молодежи. Брошюра (На узбекском языке). – Ташкент: изд-во «Философия и право», 2008. 60 с.
8. <http://www.compositions.ru>
9. <http://shkolo.ru/ekologiya-cheloveka>

РАЗВИТИЕ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ⁶

М.Н. Фроловская
АлтГУ, г. Барнаул

В России педагогическое образование, гуманитарное по своей сути, все больше становится прерогативой классических университетов и имеет в них свою специфику. Прежде всего, оно изначально блокируется установкой студента на получение специальности в соответствии с профилем выбранного факультета (если бы я захотел стать педагогом, я бы поступил в педагогический вуз). Во-вторых, педагогическое

⁶ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (грант №13-06-00010, тип проекта «а»)

образование на базе классического университета определено как «дополнительное». Из этого следует, что на усвоение теоретической и практической части программ «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» существенно сокращается учебное время по сравнению с учебными планами педагогических вузов. В-третьих, подготовку будущих педагогов в классическом университете осуществляют высококвалифицированные специалисты в «своих» научных областях, зачастую далеких от педагогики и, преимущественно, не имеющих собственно педагогического образования.

Однако эти особенности педагогического образования не могут быть основанием для снижения требований к качеству подготовки, значимым результатом которой является авторская позиция будущего педагога. Для ее эффективного становления открывают свои возможности традиционно сильные фундаментальная и гуманитарная составляющие образования в классическом университете. Сфера деятельности современного педагога многомерна и многопланова: «человек - человек», «человек - наука», «человек - искусство» и др. Эти области социальной практики не существуют в педагогической деятельности изолированно, но пересекаются, взаимодополняют друг друга.

Образование выступает способом становления человека, возможностью быть, становиться (М.К. Мамардашвили), значит (и для педагога), образовываться – стремиться к становлению авторской педагогической позиции. Как ядро педагогической культуры, она обнаруживается в установке на гуманитарное взаимодействие с Другим. Поэтому стоит особое внимание уделять определению оптимальных условий становления авторской позиции будущего педагога и самого преподавателя классического университета.

Авторская позиция педагога проявляется, прежде всего, в «доминанте на другое лицо» (А.А. Ухтомский), установке на гуманитарное взаимодействие «Учитель-Ученик», «Преподаватель - Студент». Она выступает ценностно-смысловой основой профессиональной компетентности, которую еще предстоит обрести будущему педагогу непосредственно на практике.

Поэтому так важны разработка и реализация условий развития у будущего педагога умений моделировать педагогическую ситуацию, анализировать ее, обнаруживать предмет совместной деятельности, «вычерпывать» из ситуации задачу, формулировать ее и решать. Именно в этих базовых действиях конкретизируется компетентность и, в конечном счете, педагогическая позиция выпускника университета, способного реализовать педагогический процесс как гуманитарную практику. При этом не забывать дополнительный характер педагогического образования и связанную с этим ориентацию студента на получение основного (соответствующего профилю факультета) образования и сокращенные временные рамки получения второго высшего образования, педагогического.

Успешное решение поставленных образовательных задач в университете видится на путях гуманитаризации как учебно-воспитательного процесса, так и педагогического процесса повышения квалификации преподавателя. Для повышения эффективности и качества профессионального образования необходимо становление авторской позиции и самого преподавателя, проблема профессионализма которого в условиях нынешней модернизации образования стоит наиболее остро. К сожалению, за рамками внимания педагогов учреждений профессионального образования остаются аспекты взаимопонимания преподавателей и студентов, осознание ими собственных ценностей и смыслов. Но именно это, при наличии других профессиональных качеств, и определяет успех учебно-воспитательного процесса. Работа над собой, собственное личностное и профессиональное самоопределение преподавателя является важнейшим условием самоопределения студента.

Так, организация повышения квалификации и переподготовки преподавателей на базе АлтГУ связана с разработкой и апробированием условий гуманитаризации педагогического процесса в классическом университете. Для проектирования профессионального содержания образования и содержания повышения квалификации педагогов, направленного на становление авторской позиции, были выявлены единые гуманитарные ориентиры:

- содержание образования – это не столько система знаний, сколько процесс изменения непосредственных участников;
- содержание учебного предмета как часть целостной картины мира;
- интеграция содержания предметных курсов, общеучебных умений, навыков;
- преодоление разрыва между стандартами образования и духовным опытом преподавателя и студента: проблематизация материала и осмысление его ценности для человека;
- обращение к когнитивной, мотивационной, аффективной подструктурам личности;
- общение и совместный поиск решений в диалоге;
- корректировка, обогащение, переосмысление собственного опыта непосредственными участниками педагогического процесса;
- осознание преподавателем многозначности позиций и точек зрения;
- способность адекватно выражать мысли в общении друг с другом;
- видение внутреннего мира студента;
- доброжелательное принятие учащихся во всем богатстве их человеческого проявления;
- педагогический оптимизм.

Найденные новые формы организации работы по профессиональному и личностному развитию (практикумы по пониманию текстов, проблемные семинары, пробные занятия, тренинги, лекция-подиум, дискуссии, деловые игры, профессиональные конкурсы, конференции) позволили преподавателям организовать взаимодействие как внутри своих образовательных учреждений, так и расширить сотрудничество с коллегами других регионов. Появилось понимание того, что содержание образования – это не столько то, что задано стандартом образования, сколько сам процесс, в основе которого – взаимоотношение преподавателя и студента.

Это взаимодействие разворачивается в трех полях понимания: предметном, где центральным отношением являются связи между предметами; логическом, в котором приоритет отдается отношениям между понятиями, суждениями; смысловом поле, где отношения строятся на взаимодействии непосредственных участников педагогического процесса [1]. Именно отношение «Преподаватель - Студент» конституирует этот процесс и придает ему собственно педагогический смысл. Поэтому в повышении квалификации при анализе педагогического взаимодействия методологически ведущим выступает понимание в третьем поле отношений, смыслов. Возникло предположение о том, что продуктивность «работы понимания» в третьем поле позволит существенно изменить образовательную ситуацию в целом, в том числе и повысить эффективность овладения предметным содержанием.

Разработка и реализация гуманитарных практик по становлению авторской позиции начинается с организации педагогического профессионального взаимодействия, направленного на обнаружение педагогами собственных смыслов. Работа выстраивается в следующей логике: обнаружение собственных ценностей и смыслов педагогической деятельности; создание ситуаций понимания в профессиональном взаимодействии; определение барьеров понимания; знакомство преподавателей с полями и стратегиями понимания; разработка гуманитарных образовательных практик.

В поисках смысла педагогической деятельности преподаватели классических университетов обращаются к истории и современности образования. Для этого используются известные тексты (Ш. Амонашвили, Е. Ильин, Я. Коменский, Я. Корчак, Г. Песталоцци, Э. Роттердамский). Через их сравнительный анализ, выделение концепта, метафор, поиск ключевой фразы выявляются такие смыслы педагогической деятельности, как общение, долг, отношение, переживание, творчество [2]. Именно эти ценности наиболее ярко проявляются в третьем поле понимания, поле взаимоотношений.

Поиск форм и способов становления собственной педагогической позиции связан с организацией ситуаций понимания в профессиональном взаимодействии. С этой целью на занятиях повышения квалификации организуется проектирование и моделирование учебных занятий; семинары («Режиссура урока», «Экология общения», «Математика глазами филолога», «Этимология в предметной области «Искусство» и др.); тренинги; встречи преподавателей и студентов в дискуссионном клубе; практикумы по интерпретации художественного текста.

Традиционно преподаватель считается посредником между миром культуры и миром культуры студента. Интересно отметить, что в ходе реализации гуманитарных идей повышения квалификации роль посредника между «ставшей» культурой и культурой педагога берет на себя и студент. Преподаватель с помощью студентов и коллег находится в ситуации переосмысления собственной позиции, смещения с предметной рефлексии на методологию, личностные отношения.

Рефлексия практической работы позволяет преподавателям сделать выводы относительно собственных ценностно-смысловых педагогических ориентаций: рождение личностного смысла появляется с рождением «нового» текста; построение живого знания – путь к пониманию самого себя; взаимодействие с Другим в диалоге позволяет лучше понять себя и Другого; важна открытость собственной авторской позиции в диалоге.

В таком профессиональном взаимодействии обнаруживается новый образовательный потенциал: через практическую деятельность, в ходе поиска смысла художественного текста, через перевод текста на другой язык происходит переосмысление собственной позиции как личностной, так и профессиональной. В осознании профессиональных ценностей зарождается позиция педагога, который не только задает вопросы другим (студентам), но и, прежде всего, «вопрошает» самого себя.

Многозначность позиций преподавателя в ходе повышения квалификации (преподаватель, слушатель, аналитик, эксперт и др.) позволяет ему осознать важность проблемы понимания в педагогическом процессе. Построение совместной работы слушателей курсов, в которой они проживают внутренние проблемы, помогает понять внутренний мир Другого, в дальнейшем строить свою деятельность с позиции студента. В этом случае можно говорить о готовности педагога учиться у своих учеников, проявлять авторскую позицию.

Организация профессионального взаимодействия по пониманию и совместное «проживание» участников педагогического процесса через многообразные виды деятельности приводят к тому, что различные неформальные общества перерастают в университетские сообщества преподавателей и студентов. Там, где происходит совпадение интересов, рождается сотрудничество.

Итак, безусловно, центральным действующим лицом модернизации образования в России является компетентный педагог, способный организовать педагогический процесс на гуманитарных основаниях через обращение к Другому на принципах стиля педагогического мышления – другодоминантности, понимания, диалогичности, рефлексивности, метафоричности. Именно на этих основаниях строится становление

авторской позиции будущего учителя в высшей школе и развитие авторской позиции преподавателя в его непрерывном образовании.

Литература

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 335 с.
2. Фроловская М.Н. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога: монография. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2011. – 256 с.

БҮГІНГІ ЖАСТАР ЖӘНЕ ҚҰМАР ОЙЫНДАР

Г.К. Шолпанқұлова

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы

Ж.Б. Байсеитова

ПМПИ, Павлодар қаласы

Адамның құштарлықтары неғұрлым көп болса, олардан көрер күйініші де соғұрлым көп болмақ.
Р. Бюсси-Рабютен

Қоғамдағы өзгерістер адам психикасына әсер етпей қоймайды. Қазіргі кездегі қоғам санасының қарқынды жағдайда байқалып отырған құбылыстары әрбір адамның даралық санасының да өзгеріп жатқанын көрсетеді. Сондықтан қоғамның саулығы әрбір тұлғаның психикалық саулығына тәуелді. Психикалық денсаулық тұлғаның негізін құрайтын, оның дамудың кез келген кезеңінде даралық және жас ерекшелік психологиялық мүмкіндіктерін кемелдендіруге жағдай жасайтын іштей аман-саулылығының, үйлесімділігінің динамикалық күйі болып табылады. Психолог ғалымдар еңбектерінде психикалық денсаулық психологиялық қолайсыздық пен психологиялық жайлылықты бастан кешірумен салыстырылады.

Қазіргі уақытта жастар арасында әлеуметтік-психологиялық жайсыздықтың жаңа түрі – ойын құмарлық пайда болды, құмар ойындарға құштарлық эмоционалды ауру түрі деп те танылуда.

Ойын құмарлықтың медицина мен психологиядағы ресми атауы – лудомания (латын тілінде «*ludus*» – «ойын» дегенді білдіреді). 1980 жылы Американың Психиатрлық Ассоциациясы («*American Psychiatric Association*») лудоманияны ауру ретінде Халықаралық Аурулар Жіктемесінде «Ересек жастағы жеке тұлға және мінез-құлықтың бұзылуы» бөлімінде F 60-69 деп белгілеп, «Әдет пен әуесқойлықтың бұзылуы» тарауында F 63.0 кодымен қарастырады [1].

«Лудомания» - субъектінің өмірінде ерекше орын алған және адам өмірінің барлық өрісі мен жеке тұлғасына, оның физикалық, психикалық, эмоционалды және әлеуметтік денсаулығына кері, әрі жойқын ықпал ететін, әлеуметтік, кәсіби, материалдық, жанұялық байланыстарды жоғалтуға әкелетін құмар ойындарға жиі-жиі үнемі қатысу арқылы болатын құлдырау, алжасу деп анықталады [2, 3].

Адамды аздыратын құмар ойындардың тарихына үңілетін болсақ, оның ерте заманда басталғанына куә боламыз. Бейнетсіз оңай олжаға кенелгісі келгендер адамның осал тұстарын іздеу арқылы түрлі құмар ойындарын ойлап тапқан.

Алғашқы казино ойынын («үйшік» – итальян тілінде) біздің эрамыздан бұрын 557 жылы Рим империясының Люций атты патшасы егін құдайы – Констың құрметіне ашады, олар сүйек тастап ойнаған. Рим азаматтары ақшаларын ғана тігіп қоймай, үйлері мен мал-мүлкін, тіпті өз әйелдері мен бала шағасын да тігіп жіберген. Қазіргі түрге ұқсас казинолар алғаш рет 1765 жылы Парижде ашылады. Рулетка ойыны да осы

жерде алғаш ойналады. Кейбір деректерге сүйенетін болсақ, осы ойынды тапқан француз ойшылы Паскаль. Оның тапқырлық пен білімге негіздеп ашқан бұл жаңалығын достары құмар ойынға айналдырады, қазір бұл ойынның әлемге таралып кеткені белгілі.

Бүгінгі таңда олардың орнын букмекерлік мекемелер басуда. Елімізде 4 букмекерлік мекеме, атап айтсақ, «Олимп», «Зенит», «Гол-Пас» және «Фортуна» жұмыс істейді. Букмекерлік кеңселер арқылы ойыншылар негізінен спорттық ойындарға бәс тігеді. Спорттық ойындар тікелей желіде көрсетілетіндіктен, жастардың әділ өтеді деп ойлауы мүмкін. Бірақ үлкен сомадағы ақша айналымда болған жерде неше түрлі айла-тәсілді де кездеседі. Букмекер басшылары жарысты ұйымдастырушылармен, төрешілермен, бапкерлермен, спортшылармен тығыз байланыста екені даусыз. Олимпиада, әлем чемпионаттары секілді додалар болмаса, турнир, кубок сынды жарыстарда төрешілер букмекершілердің пайдасына шешілетін кездер жиі болады. Ал төрешілер келіспеген жағдайда букмекершілер спортшылардың бапкерімен бірлесе отырып іске көшеді. Ойыншылардың бәске тіккен ақшасының белгілі пайызы бапкердің қалтасына түседі де алдағы өтер жарыста жас тәжірибесіз спортшылардың бағын тағы да сынап көруді сұрайды. Бұл командалық спорт ойындарына қатысты болса, жекелеген спортшылар арасында да букмекершілердің талабын орындаушыларды көптеп кездестіруге болады.

Лудоманиямен ауыратындар жеңіл жолмен ақша тапқысы келетін адамдар десеніз, қателесесіз. Мұндай ойынға құмартушылардың ішінде күйбең тірлікпен бой жазып, бір сәт тыныққысы келетіндер де, жалғыздық пен басындағы мәселесін ұмытқысы келетін ерекше әсер іздегіштер де бар.

Заманауи технология мен оның нәтижелерін пайдаланатын адамдар байланыс құралдарын жақсы меңгереді. Сондықтан компьютерлік клубтар, ойын автоматтары, интернет-ресурстары сияқты қазіргі бос уақытты өткізу және көңіл көтеру формалары жастардың әлеуметтік-психологиялық дамуына, денсаулығына жағымсыз әсер етуде.

Бүгінгі жастарға қауіп төндіріп тұрған зиянды әдеттердің бірі «Интернет тәуелділік» болып табылады. Заманауи өзекті мәселеге айналып отырған Интернет тәуелділіктің пайда болуы көбінесе қарым-қатынаспен байланыстырылады. Интернеттегі қарым-қатынас формаларының ішінен телеконференция, чат (IRC - Internet Relay Chat), MUD's, әлеуметтік желілер мен e-mail бойынша хат жазуды бөліп көрсетуге болады. Осындай интербелсенді қатынас құралдарының ішінен, атап айтқанда, чат және MUD's, одан да көбірек - e-mail и телеконференция жиі әрі белсенді қолданысқа ие.

Бұқаралық ақпарат құралдарының мәліметтеріне сүйенетін болсақ, Интернетке тәуелділердің 37% - чатты, 28% - MUD's, 15% -телеконференцияны, 13% - электрондық поштаны, 7%- WWW, 2% ақпараттық хаттамаларды пайдаланады. Виртуалды ортамен адамдар көбінесе өздерінің қызығушылықтарының арқасында жаңа нәрселерді сынап көру мақсатында жіпсіз байланғанын білмей қалады. Себебі, Интернет әлемдегі әлеуметтік желілердің ең танымалы.

Құмар ойынға тәуелділік себептерінің қатарына интернетпен тығыз байланыстағы виртуалды ортаны жатқызуға болады. Әрине, интернет күнделікті өміріміздің маңызды қажеттіліктерінің бірі болып табылады. Бүгінде компьютер адамзаттың өмірін жеңілдетіп, ақпаратты тез алуға ғажап мүмкіндік береді. Дұрыс қолданылса, адамға өте көп пайдасы бар. Бірақ та бұл жүйеде адамның психологиясын бұзатын, мәдени, тәрбие және діни құндылықтарды жоятын нәрселер де жоқ емес. Алайда уақыт өте келе компьютер алдында көп отырудың көз жанарына, адамның қан айналымына кері әсер ететінін былай қойғанда, адам жүйкесін бұзатын құмар ойын құралына да айналды. Адам көп уақытын компьютермен өткізіп, ал біраз уақыт қолданбаған сәттерде мазасызданады, оны сағынып, бұл істі тастау немесе азайту

шаралары нәтижесіз болып шығады. Бір мезгіл ойнамаса немесе аз ойнаса кейіннен бәрібір қайтадан ойнауды арттырады.

Ғалымдар интернетке тәуелділіктің тұжырымдамасына келгенде әр түрлі пікірде болғанмен, интернетке тәуелділіктің белгілерін төмендегідей бөліп көрсетеді:

- Интернетте жиі әрі бас алмай (ішіне кіріп кеткендей) отыру;
- Бақылауды жоғалту (белгілеген уақытынан көп отыру);
- Айналасындағы адамдарға деген қарым-қатынасының бұзылуы (оларды елемеу, байланысын үзу);
- Жұмысын қысқартып, оны тастап, интернетке ұмтылып тұру;
- Интернетте отыруды әдетке айналдыру;
- Интернетті пайдалануға кедергі туа қалғанда жүйкесінің қозуы;
- Көп рет интернет пайдалануды қоямын деп қоя алмау;

Сондай-ақ, компьютердің алдында шамадан тыс көп отыру мынадай зиян шектіреді:

- Отырғанда денені дұрыс ұстамау, омыртқа мен мойынға күш түсіреді;
- Ұзақ әрі үзіліссіз отыру көздің көру қабілетін нашарлатады;
- Интернетте көп отыру бас ауруы мен биоритмнің бұзылуына алып келіп соғады;

• Кейбір адамдарда қан айналым жүйесі мен салмаққа қатысты қиындықтар тууы мүмкін.

Сонымен қатар әлеуметтік жағдайға да мынадай кері әсерлері болуы да ғажап емес:

- Интернет қызметіне төленетін ақының көбеюі;
- Шынайы өмірден алшақтап кету;
- Іс-әрекеті мен мінезінің құбылуы;
- Әлеуметтік ортадан окшаулану (үйдегі адамдар, достары);
- Жұмыстан айырылу және кедейлене бастау және т.б.

Сонымен тәуелділік – адамның ерекше ішкі күйі. Ол ылғи жеке тұлғаның, сол немесе өзге дәрежеде, адамның басқа жанды мақұлықтан бөліп көрсететін өзекті қасиеті - ерік бостандығының жойылуымен сипатталады. Құмарлық ойындарға тәуелділікке бойында еліктегіштік басым, өз еркін билеу дәрежесі төмен мінез-құлықты адамдарды тез беріледі. Құмарлықтың да психобелсенді заттарға, яғни арақ, шылым, есірткіге тәуелділік сияқты денсаулыққа қауіпті жақтары көп. Мұнда адам жүйкесінің қалыптан ауытқып кетуі жиі кездеседі. Ақпарат құралдарының мәліметтеріне сүйенсек, тіпті, ойын барысында инфаркт алған ойынқұмарлар да аз емес.

Негізінен ойынға құмар адамдарды екі топқа бөліп көрсетуге болады: біріншісі, қоғамның әлеуметтік қорғалмаған кедей тобынан шыққандар, олар үлкен ұтысқа қол жеткізіп, байлыққа бірден батып қалғысы келеді. Екіншілері, әлеуметтік жағдайы жоғары адамдар, олар уақытты қызықты өткіземін деп жүріп, ойынға құмарланып, аурулар қатарына қосылады.

Елімізде ойынқұмарлықтан емдейтін арнайы реабилитациялық орталықтар бар. Мамандардың пікірінше, мұндай адамдарды емдеу күрделі әрі ұзақ жүретін үрдіс. Себебі бұл - адам өмірінің барлық саласы бойынша жұмыс істеуді, кешенді әрекет етуді талап етеді. Аурулардың тіпті мамандардың тек бір бағыттағы әрекеттерінен (дәрі-дәрмек, психологтің ақыл-кеңесі, тұратын орнын ауыстыру, басқа да емделу жолдары) жасаған талпыныстары сәтсіздікке ұшырап, кері әсері болып жататын жағдайлар көп. Лудомания адам құмар ойынға қызығушылығынан өзін-өзі бақылауды жоғалтқан жағдайда емделмейтін ауру деп те саналады. Лудоманиядан емделу үшін ұзақ уақыт, күш-жігер мен төзімділік қажет. Адам өмірінде әдет ерекше орын алады.

М. Жұмабаев «Педагогика» кітабында әдетке төмендегідей ерекше мән береді: «Әрбір іс дене ісі болсын, жан ісі болсын, алғаш істелгенде бірталай қиындықпен істеледі. Екінші істелгенде, қиындық біраз жеңілденеді. Егер де көп істесек, ол істі тіпті

жеңіл істейміз. Және сол істі ылғи істегіміз келіп тұрады. Істемесек, бір нәрсені жоғалтқандай боламыз да тұрамыз. Белгілі шарттар болғанда белгілі түрде іс істеу әдет деп аталады. Оның пікірінше, әдеттің адамға көп пайдасы тиеді: әдет арқасында адам белгілі істерді істеп, тақактап ұшына шығады, анық орындайды. Уақытты һәм күшті далаға жібермейді, бәлки үндемейді. Әдеттенген істі көп күш жұмсамай адам тез һәм жеңіл істейді. Әдеттену болмаса адам бір істің соңында мыжып отырып қалып, басқа жағна істерге уақыты болмас еді. Әдет, әсіресе, тәрбиешінің қолында күшті құрал. Әдеттендіру арқасында ғана баланы дұрыс жолға салуға мүмкін. Шексіз жақсы әдет жақсылыққа бастайтын періште, - дейді.

Сонымен бірге М.Жұмабаев құмарлықты былай сипаттайды: «шектен шықпай белгілі мөлшерде болса, пайдалы. Құмарлық болмаса, адам өмірді белгілі бір жолды қуып та кете алмайды. Бірақ көбінесе құмарлық шектен шығып кетеді. Көбінесе адам бір нәрсеге құмар болса, басқа барлық нәрседен көзді жұмып безіп кетеді. Бір тілекке басқа тілектің, бір нәрсеге басқа нәрсенің бәрін құрбан қылады, құмар болған нәрсенің пайдалы, пайдасыздығына да қарай алмайды. Сол құмарлық жолында ұяттан, ардан, барлық адамшылықтан айырылады. Мысалы, қиссадағы Қарынбайдың малға құмарлығы секілді. Маскүнем адамның араққа құмарлығы секілді. Мұндай құмарлық адамды өрге сүйремейді, көрге сүйрелейді. Сондықтан тәрбиеші балада мұндай құмарлықты болдырмауға міндетті», - деп есептейді [4].

К.Д.Ушинский: «Жақсы әдет өсімге берген ақша, адам өмір бойы соның өсімін пайдаланады. Жаман әдет – борыш, адам өмір бойы сол борыштың бір өсімімен азап шегеді» - дейді [5].

Осы ғалымдардың пікірінше, адам өмірінде әдет осындай зор орын алатындықтан, тәрбиеші барлық күшін жұмсап, баланы неғұрлым жақсылыққа әдеттендіруге міндетті. Бала нашарлыққа бір әдеттеніп қалса, оны қайта түзету оңай еместігі есте болу керек. Ауру қалса да, әдет қалмақ емес. Әдет тым бойға сіңсе құмарлыққа айналады.

Қорыта келгенде, жастардың бойында жақсы әдеттердің бірі ретінде ақпаратты қабылдау мәдениетін қалыптастыру қажет. Сонымен бірге сабырлы, салмақты, үйлесімді болу жастардың жан дүниесі үшін өте маңызды ерекшеліктер болып саналады. Демек виртуалды әлемді ұлттық тәрбиеге, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарға сай түрде құру әрі қадағалау қажет. Осы ретте жастар саясаты бүгінде жастардың қоғамдық өмірге әлеуметтік кірігуінің бірден-бір мүмкін боларлық тетігі, сонымен бірге әлеуметтік белсенділігін қамтамасыз ету факторы ретінде салауатты өмір салтын қалыптастыру қоғамдық қажеттілік болып табылады.

Әдебиет

1. <https://www.google.kz/#q=лудомания+википедия>
2. Великанова Л. П. "О медицинских аспектах игромании. Методы выявления, реабилитации и профилактики".
3. Арзуманов Ю.Л. "О медицинских аспектах игромании. Методы выявления, реабилитации и профилактики. Опыт решения проблем игровой зависимости за рубежом".
4. Жұмабаев М. Педагогика. А.: Ана тілі, 1992. -256б.
5. Ушинский К.Д. Балаларды тәрбиелеу және оқыту жөніндегі таңдамалы пікірлері. -Алматы, 1951. -33б.
6. Төлеубекова Р.К., Шолпанқұлова Г.К. және т.б. Салауатты өмір салтын қалыптастыру. Оқу құралы. - Алматы, 2011. -208 б.

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВИЗУАЛЬНО ВОСПРИНИМАЕМОГО ЛОГОСА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ЯЗЫКЕ

В.А. Шпиев
ПГПИ, г. Павлодар

Изобразительное искусство является системой с невербальной (несловесной) коммуникацией. Под невербальной коммуникацией следует понимать средство информации, конвенциально обусловленное системой взаимодействия невербальных символов, знаков, кодов, использующихся для передачи сообщения. Чтение обычного текста есть не что иное, как восприятие невербальных знаков (графем букв). Основное свойство невербального движения информации, постоянное изменение совокупности невербальных средств выражения (невербального языка) вслед за изменениями объекта, но значительная часть невербальной информации вообще не может быть переведена в код какого-либо языка без существенной потери смысла. Невербальный язык характеризуется как природный, первичный, правополушарный, имеющий в отличие от вербального языка не линейную временную последовательность, а пространственно-временную целостность. Данный смысл выражен в одном из абзацев книги Н.С. Бледнова и Л.Б. Вишняцкого, где сказано: «По мере развития языка сознание накапливает понятия – классификаторы, но, по-видимому, не сразу в словесной форме, а сначала в форме психических образов (голограмм, смысловых графем, В.А.) [1, с. 206].

Вербальный язык в отличие от изобразительного языка представляет собой вокально-звуковое явление в виде легко кодирующегося и декодирующегося логоса, обеспечивающего взаимоотношения человека с окружающим миром в его принадлежности к целостности: «Наука лингвистика принимает факт языка как целое, нерасчлененное с точки зрения его генезиса». Человек, в свою очередь, имея возможность приспосабливаться к окружающему миру благодаря визуальной воспринимаемой информации, прежде всего в виде образов (модусов), имеет возможность производить детальный анализ действий между возможностями и стремлениями, а «происхождение изобразительной деятельности правомерно рассматривать как естественный язык, как близкородственные формы знакового поведения» [2, с. 205-206].

В модусе необходимо отличать визуально наблюдаемое явление от энергии сущности. Если определить энергию сущности как часть, озаменованную своей соотношенностью с формой модуса в чувственном эквиваленте, становится заметна разница между воспринимаемым логосом и энергией. Энергией, испускаемой вторичным источником света (принцип Гюйгенса) атомов вещества, происходит не непрерывным потоком, а отдельными порциями квантов света, иначе фотонов - отраженного электромагнитного излучения.

Художественное - значит физическое явление, но, с точки зрения смысловых качеств объекта, отображаемых физическими значениями и эстетическими свойствами материала. Разница — в том, что энергия берется физически – не как смысловое становление сущности, понимаемое вне самой сущности, т.е. она – смысл, имеющий направленность становления физических параметров и достигает отличительного принципа в логосе произведения. Энергия сущности поэтому необходимым образом всегда содержит в себе символическую природу и выражается частью формального логоса, в изобразительном искусстве именуемой как яркость. Она есть всегда вестник количества световой энергии сущности; и по ней мы сразу видим, какие сущности, проявляемые в чувствах, необходимо воссоздать с точки зрения физических параметров материала искусства и смысла изображения. Логос есть смысловое

становление сущности с самой сущностью, до взаимоопределения с силой энергии. Здесь, по логике рассуждений, неизбежен переход к материалистическому взгляду — признанию того, что за пределами «следов ощущений» существует нечто, именованное как действующая человеческая мысль (в виде представлений), стремящаяся, как можно точнее и полнее отобразить функцию реляций. Подтверждают эту мысль слова Тарасова Л.В., которые нельзя не отнести и к такой форме выражения человеческой мысли, как изобразительное искусство: «Внутренняя логика, развитие, использование наиболее точных слов для выражения мысли — все эти характерные качества выдающихся произведений литературы, безусловно, обнаруживаются (разумеется, в иных формах) и в высшей математике»[3, с. 9].

Не просто как идеальная реальность и факты, но лишь как определенная смысловая структура. Не само слово по себе, но его смысл и, следовательно, модус есть принадлежность к изображаемому, т.е. сущности. Это абстрактный момент представления сущности. Модус — сущее; самоотождествляющееся различие; временной покой.

Это значит, что модус — есть смысловое отображение сущего и отношение взаимовлияющих подвижных значений моментов. И модус, отличаясь по природе от сущности (и от полагания, хотя и по-разному), тождествен с ней по факту.

В итоге, модус есть смысловое представление сущности, являющееся подвижной цельностью взаимовлияющих значений моментов бытия как смысла.

Предложенная только что характеристика модуса показывает всю ее значимость, как некую диалектическую необходимость, ибо показано, что модус есть становление сущности без самой сущности. Все, чем характеризуется модус, все это берется лишь в аспекте локального смыслового становления, но имеющее отношение к всеобщему, ибо малое лишь уточняет большое. Вся эта характеристика модуса как принципа, метода, возможности, закона и пр. — есть лишь разные выражения одного существенного, необходимого и достаточного признака, а именно смыслового становления сущности в представлении. Для системного момента, который возникает как вид и картина объединения, причем объединения семантики в логосе, аналогом будут, очевидно, числа — как часть метода объединения раздельностей вне их эмоционально-качественных отличий.

Если значение осмысленно, т.е. в нем ясна отнесенность к тому или другому определенному предмету, то все эти моменты необходимым образом наличествуют в изображении. Удаление хотя бы одного из них обесмыслит значение слова и, соответственно, изображения до неузнаваемости. Стоит представить себе слово без элементов числа, формы и иных категорий, как уже становится ясной немислимость слова в таком виде.

Принцип «движения» модуса — принцип диалектической триады, в основе которой лежит визуально-оптическая картина смысла, выраженного объемом слова. А это значит, что изображение отличается от хаоса и есть яркая, резко очерченная, визуально-материальная фигурность смысла. Как только изображение фиксировано материалом, утверждено как сущее, тотчас же оно вступает в теснейшее взаимоотношение с «реальным», которое при ближайшем рассмотрении обнаруживает природу взаимного определения, т.е. полагаемый модус уже не просто остается статической картиной смысла, но начинает изменяться (в пределах, конечно, первоначального модуса). Таким образом, в диалектике одновременно осуществляются — смысл, полагание смысла и выявление новых, более не локальных, алогически-становящихся моментов, в полагаемом смысле. Если нет полагания, то нет еще и никакого смысла; а если есть полагание смысла, то тем самым есть уже очерчивание идеального лика сущности, фотонное отражение, т.е. тем самым вводится уже момент количественной (в аналитическом смысле этого слова) дискретности модуса или выявления в нем новых, более дробных моментов. Разделение как факта составляющих

моментов - немислимо. Так непрерывно живет модус, и сочетаются в нем разнородные, все новые и новые моменты в одну слитно-раздельную и напряженно-смысловую единичность полагаемого смысла.

При этом все полагания сплошь и непрерывно связаны одно с другим. Раздельность на фоне абсолютной непрерывности; и весь модус, таким образом, есть абсолютное требование разума, захотевшего помыслить живой предмет, как он дан в своем оригинально-дистанционном бытии. Следовательно, для него нет той нерасторжимой спаянности трех моментов, которой живет диалектика материального уровня. Так как модус - только метод соединения дискретных моментов и, не может не предполагать этой дискретности, то и все три диалектических момента для него интегральны. Когда модус говорит об одном из них, это не значит, что он не говорит латентно и о других.

Не важно, что модус сам по себе есть диалектическое понятие и, следовательно, интегрирует разнопараметровое множество. В этом смысле ведь любое понятие, которым оперируют люди, диалектично — со всеми вытекающими отсюда выводами. Поэтому в модусе совершенно разделены смысл и полагание смысла.

Ясно, что в модусе таится и еще одна категория. Именно в модусе, кроме сущего: покоя и движения, находится также различие и тождество. В диалектике мы видели, как все эти категории настолько же различны, насколько и тождественны. Различие и есть сущее; тождество и есть сущее (одного смысла зависимые). Определение есть характеристика модуса, взятого как некое локализованное значение.

Наконец, что такое логос? Языком, как мы видели раньше, мы входим в сферу знаковых явлений, понимая под языком вообще всякую осмысленную выраженность, т.е. не только фонетику языка, но и жесты, мимику и все внешнее, что может быть, так или иначе, знаком. Знак есть у нас тождество алогического становления модуса как область определения нелокального состояния в изобразительном искусстве выражаемое не собственными качествами цвета. Сейчас мы можем к этому прибавить, что сфера модуса вполне обеспечила нам визуально-языковую стихию. В этой максимальной знаковости — сущее изобразительной художественности. Что тогда делает знак? Что делает языковая сфера, в которой мы находимся, воспринимая силу символа? Ясно, что логос, признающий аналитику и воззрительность, но расслаивающий цельную картину на ее категориальные и иные скрепы, и в языке модуса приведет к фиксации тех необходимых и первоначальных категорий, из совокупного и цельного созерцания которых создавался модус и художественный язык. Анализ воспринимаемого логоса - пошаговая воплощенность в изобразительном языке не цельного модуса, но отдельных постадийных его моментов, отдельных отвлеченных категорий. Это есть не что иное, как грамматический строй языка. В одном случае мы имеем художественную стихию грамматики языка, в другом — визуально-предметную область модуса. Именно здесь начинают работать такие категории, как «число», «действие», «качество», «содержание» и т.д. — в их применении к языку искусства. По мнению Дж. Солинаса, «эстетические изыскания представляются обобщением социального содержания, уже выработанного общественной жизнью» [4, с. 210]. Вопрос отношения невербального языка к современному содержанию социальной тематики, к тому какова она, в данной статье не рассматривается, но, позиционируясь, традиционно в центре идентификации должен находиться человек, необходимо стремящийся.

Впрочем, можно и еще детальней говорить о типах логоса, если выделить в особую рубрику специальную сферу идентификации, которую можно, конечно, иметь в виду и в только что выведенных категориях художественного или грамматического ряда модуса, выделяя специально локальные типы знаков.

Грамматика и риторика слова, не говоря уже об его логике, дедуктивной и индуктивной, есть нечто, оставляющее нас всецело в сфере максимально-смысловых

характеристик. «Задачи гуманитарных исследований: понимание (интуиция), осмысление и интерпретация воспринимаемого текста. Текст и отношение к тексту становится индикатором зрелости общества в целом и отдельных его представителей» [5, с. 17-18].

Данный смысл выражения отражает реляции автора к изобразительному искусству, где индикатором становится содержание произведения, а текстом становится визуально воспринимаемое явление логоса на установочный уровень тематики автора.

Модус, полагая себя в представлении и утверждая себя, отождествляясь, дает «смысловую графему» модуса. Элементы знака, утверждая себя как составляющие модус - системы и отождествляясь с ним, создают стиль. Итак, есть необходимость говорить еще и о стилистическом моменте логоса, а так как всякая последующая категория всегда является в диалектике отражением и воплощением предыдущих, то в области стиля мы должны говорить о художественной стороне, и о соответствующей визуальной составляющей стиля. Стиль есть, следовательно, стиль логоса и стиль модуса как факт принадлежности к категориям смысла и выразительности (закон соответствия этих сфер приносит большую пользу по уровню воздействия) модуса, данного как знак в условиях дальнейшей воплощенности этого последнего в представлении и изображении.

Так, в полагании цельного изображения модуса скрыт логос, в четырех главных и отдельных вневыразительных своих видах — «понятия», «определения» с «суждением» и «умозаключением», соответственно, со своей стилистикой.

Принцип логоса в изобразительном искусстве - это принцип смыслового объединения стилистики визуальных знаковых систем и стилистики текста. Логический слой в предметной сущности модуса составляет латентный, совершенно необходимый момент, кроющийся в цельном лике явленной сущности и представляющий собой некоторый подчиненный момент в визуальном функционировании модуса.

Даны практические составляющие...

Литература

1. Н.С. Бледнова, Л.Б. Вишняцкий и др. Первобытное искусство: проблема происхождения. Кемерово, 1998. С. 206.
2. А.П. Деревянко, Т.И. Нохрина Археология и палеоэкология Евразии СО РАН Новосибирск – 2004- г. С. 205-206.
3. Л.В. Тарасов Математический анализ – М: «Просвещение», 1979 г. С. 9-67
4. И.С. Куликова Философия и искусство модернизма – М.: Политиздат, 1980 С.210.
5. Е.И. Балакина. Вестник АлтГПА №8, Барнаул. 2011 г. С.17-18.

ПОНЯТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПО ФОРМАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В.А. Шниев
ПГПИ, г. Павлодар

Современное изобразительное искусство обладает свойствами информационно-коммуникационных технологий и опирается:

- на логику (в том числе и математическую);
- теорию кодирования (декодирования);
- системный анализ;
- методологию науки и языкознание.

Если рассматривать значение знаков, имеющих номер места в математической последовательности и именованные как члены последовательности применительно к изобразительному искусству, то можно определиться с тем, что каждый член последовательности является отражением идеальной конвенции, имеющей как факт конкретности локальной части изображаемой действительности. Но математическая формула - не копия действительности, а особым образом сконцентрированная, скомпонованная и прагматически заостренная информация о явлении. Информация по практическому преобразованию действительности не прямой силой семантических компонентов самих формул, а чем-то, стоящим за ними – тем, что воспринимается сознанием в этих формулах (коммуникативный импульс), порождающий соответствующий прагматический посыл к изобразительной (практической) деятельности, направленной на действительность. Синонимические ряды терминов данных наук (при определении условия совместной задачи) должны иметь общую архисему (методологию). Надидеальная часть их семантики должна быть логически совместима. Методология должным образом способна активизировать разные смыслы семантической структурой опорных слов в коммуникативный интеграл.

Коммуникативный импульс и логики большей части высказываний естественного языка носит прямой смысл, что нехарактерно знаковым системам изобразительного языка. Сопоставляя реляции значений и номер места изобразительных свойств (точки) в системе продуцируемого искусства, проявляется некоторая зависимость между двумя величинами (местом в геометрии формата и значением объекта), что является формальным выражением смысла отображения. Нетрудно представить предмет как формальный знак, как носитель интегральной системы зависимостей, отображающий состояние визуальной последовательности, подчиняющийся некоей безупречной логике красивого мира идей и обладающий функцией изобразительного повеления (логики). Каждый образ имеет понятийно-аналитическое выражение и «формулу» (чувственно-логическое значение формальных нотаций). Значение самого образа как члена последовательности имеет зависимость количественную от объема понятия, при этом «решение» способа задания образа (последовательности) не принципиален. Важно лишь одно — материалом искусства должен быть фиксирован закон соответствия, т.е. закон, по которому всякому натуральному числу определяемого ставится в соответствие член визуальной последовательности. Здесь натуральное число следует понимать как зрительно воспринимаемое количество параметров определенного члена последовательности. Определенный член последовательности - образ, принадлежность к действующему оператору доминирующей смысловой зависимости. Числовая последовательность есть, следовательно, частный случай числовой функции доминирующей субстанции. Область определения этой функции - множество натуральных чисел на некоторое другое числовое множество. Но элементы этих множеств — члены последовательности, номинирующие смысловые составляющие функции изображаемого: отображенный номос материи следует понимать через закон соответствия. В общем случае природа отображаемых друг на друга множеств может быть любой.

Сущность идеи и функциональной зависимости корректируется, ориентируясь на понятие функции, определенное ранее только для числовых множеств, и обобщается на множества произвольной природы, в том числе и социальной.

Структурные элементы формального аппарата изобразительного искусства являются визуально аналитическим заданием функции при помощи некоторой методологии изобразительного выражения. Используя свойства цвета (определяя адекватность значений), вы можете при желании задать сколько угодно разных функций от первообразных цвета до формул подстановки по восьми направлениям скрытой структуры формата за счет варьирования области определения и природы субстанции.

В изобразительном искусстве наиболее совершенное произведение, приближаясь своей онтологической частью конкретного факта к истине (как наиболее редко встречающегося случая), и когда область определения функции есть область определения используемого визуально-аналитического выражения, необходимо и в искусстве говорить о естественной области определения функции.

Художественное мышление - предметно-знаковое мышление. По определению, сознательное отражение - это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются «объективные устойчивые свойства», вне зависимости от отношений к ней субъекта. В этом определении подчеркивается «объективность», т.е. беспристрастность сознательного отношения. В соответствии с общим положением, согласно которому всякое изменение психического отражения происходит вслед за изменением практической деятельности, разделение значений функции определяет действующий оператор, отражающий практическое действие при создании произведения и адекватную характеристику образной последовательности. В плане психического отражения это сопровождается переживанием смысла действия. Ведь, чтобы человек побуждался совершить действие, которое приводит к промежуточному результату, он должен понять связь этого результата с мотивом, т.е. «открыть» для себя его смысл. Смысл, по определению А.Н. Леонтьева, и есть отражения отношения цели действия к мотиву.

Еще один способ задания функции — графический. График функции $y = f(x)$ есть множество точек на плоскости, что соответствует пониманию одной из манеры в живописи, именуемой как пуантальная живопись (x, y) , абсциссы - суть значения независимой переменной (x) , а ординаты — соответствующие значения зависимой переменной (y) . По самой своей сути графический способ задания функции в математике близок по содержательным задачам изо и обладает наглядностью. Указанная функция в практике живописи задается на подготовительной стадии именно таким образом, но в части области определения образных значений говорят при этом о содержательной составляющей. Таким образом, принцип философского вопроса последовательности логически определяется границами понятия, заложенного в терминах определения. Такая реляция как первооснова устанавливает характерные или допустимые пределы. Физический принцип закономерности — один из самых общих принципов, основа закономерностей области определения образного строя произведения. Устанавливает допустимые пределы влияния событий друг на друга и непосредственным образом имеет свое место и в изобразительном искусстве, отображаясь на закономерности пространственной зависимости событий, обеспечивает существование реляций взаимодействий. При учете релятивистских эффектов принцип гносеологической закономерности в изобразительном искусстве модифицируется, поскольку время становится относительным — взаимное расположение событий во времени теперь зависит от выбранной системы отсчета (элемент — интеграл).

Интервал между событиями (образами) должен быть смыслоподобен и его действие — фазовая скорость электромагнитной волны, превышающая скорость света в вакууме, в результате чего колебания поля в точках пространства времени, разделенных пространственным интервалом, оказываются скоррелированными (событие **A** предшествует событию **B** в любой системе отсчета). В квантовой теории принцип закономерности выражается как присутствие корреляции результатов измерений в стратах элементов, разделенных пространственным интервалом. В обычной трактовке это условие на операторы квантовых полей — для этих точек они коммутируют, таким образом, что зависящая от них смысловая производная может быть измерена гносеологически по результату. В теории матрицы мы не имеем дела с неизмеримыми величинами от бесконечно удаленного прошлого до бесконечно удаленного будущего, а формулируем по принципу закономерности выражаемое условие локальности. Принцип закономерности является одним из условий,

накладываемых на сопряжение элементарных симплексов, и именно благодаря этому пространство – время становится в нелокальных параметрах четырехмерным (значимым содержанием). Состояние квантовых систем, разделенных пространственным «идеалом», также может быть независимым. Принцип гносеологической закономерности, используемый в изобразительном искусстве – эмпирически устанавливаемый принцип, универсальность которого неопровержима на сегодняшний день.

Для успешного выполнения действия необходимо развитие «беспристрастного целеполагающего» типа познания действительности. Ведь действия начинают направляться на все более и более широкий круг предметов, и познание «объективных устойчивых свойств» этих предметов оказывается жизненной необходимостью. Здесь и проявляется роль фактора развития реализуемого события – «невербальной речью» и языком искусства.

Точка - перспективный предел пространства. Если ее масштабно увеличить, то получим пространство на картинной плоскости, отображающее содержание реагирующего поля точки. На основании информации о цвете в данной точке с учетом реагирующих полей, положительное, удовлетворяющее условиям принадлежности области определения, будет выполняться, и мы можем получить представление о поведении функции вблизи этой точки.

Операция, называемая в математике дифференцирование (по заданной функции находится производная). Например, образ - функция, содержание - производная.

Изображение - это константная функция.

Формула Ньютона-Лейбница выяснила, что интеграл есть не что иное, как приращение первообразной, что при решении практической области определения изобразительной последовательности, произведение которой ориентировано векторно по двум направлениям: количеству цветового компонента и значению смысла. Различные типы математических уравнений: алгебраические, логарифмические, показательные, тригонометрические, соответственно синонимии изобразительных смыслов, имеют общую черту, в результате решения этих уравнений получают числа (их называют «корнями» уравнения), реляции которых отображаются на цветовые реляции как свойства материала искусства, порождающих содержание регулируемое языком математики и логикой априорной эйдетической коммуникативности.

Принципиально иной тип уравнений — уравнения, решениями которых служат не числа, а функции. Так называемые дифференциальные уравнения. Получение функции из функции (наз. дифференцированием). Рассматривать функцию необходимо через количество производных: - первая производная $f'(x)$, вторая $f''(x)$, третья $f'''(x)$ и т.д. Каждая производная является более тонкой характеристикой поведения исходной функции. Семейство функций называется общим решением данного дифференциального (цветофизического) уравнения. Зафиксировав множитель (с), можно выбрать (выделить) из общего решения то или иное частное решение. Дифференцирование — это операция отыскивания функции по заданной функции. Выражение «Отыскивание первообразной функции», т. е. предыдущей по отношению к данной, но являющейся производной и исходной. Заданная функция сама является производной для последующей. Данной функции может соответствовать целое семейство первообразных.

Для отыскания определенного (частного) решения дифференциального уравнения $f(x) = pf(x)$ необходимо наряду с самим уравнением задать еще и некоторое условие: $f(x_0) = U_0$, называемое начальным условием, что аналогично изобразительным начальным условиям задающихся проектным или натурным фактом с факторами запроса практики (целеполагания). Функция $f(x)$ совпадает (с точностью до постоянного множителя) со своей второй производной $f''(x)$. Какие функции обладают таким свойством? Очевидно, возрастающие, монотонные.

Следует обращать внимание на периодичность функций, являющихся общими «решениями», либо частными дифференциального уравнения.

Дифференциальные уравнения описывают определенные процессы, что особенно хорошо видно, если в качестве независимой переменной использовать время. Идейная сторона дифференциальных уравнений — описание некоторого процесса, зависящего от времени.

Уравнения описывают развивающиеся во времени процесс роста одних первообразных или экспоненциального роста...

«Выражая локальную связь (связь в точке x , в момент t) между f, f', f'', \dots, f_n дифференциальное уравнения позволяет получить некую картину в целом, некий процесс, некое развитие [1, с. 14]. В этом и состоит идейная специфика дифференциальных уравнений. Роль начальных (или граничных) условий — очевидна. Само по себе «изобразительно-дифференциальное уравнение» позволяет выявить лишь характер протекания данного процесса, а материал фиксирует состояние процесса с латентным характером последовательности. Конкретное развитие процесса зависит от конкретных начальных условий. А можно ли по одному только виду данных (данного дифференциального уравнения) сделать заключение о характере латентного за этим уравнением процесса. Опытный художник-педагог всегда это может сделать. Физическое (формальное) содержание рассматриваемой области определений (понятий и знаков составляющих изображение) - мостик от высшей математики и физики к изобразительному искусству. Оказывается, сплошь и рядом мы имеем дело с ситуацией, когда различные визуально фиксируемые процессы описываются одним и тем же модусом (в математике - уравнением). В таких случаях говорят об аналогичных физических процессах. Аналогичным физическим процессам отвечают одинаковые изобразительные задачи. Если мы знаем значение того или иного модуса произведения, мы фактически имеем результат для всех аналогичных физических процессов, описываемых данным модусом.

Мы видим то, что хотим видеть. Восприятие множества отображается на установку областью определений (различением признаков и свойств) на логики или бинарные соответствия.

Наука о яви опирается на визуальное определение свойств и категорий пространства.

Исследование качеств источника отраженного электромагнитного излучения (света) показывает, что форма - результат динамического соотношения сил интерференции (световых) волн с доминирующим напряжением параметрового элемента (свойства) модуса. Испускание вторичным источником света (принцип Гюйгенса) атомов вещества происходит не непрерывным потоком, а отдельными порциями квантов света, иначе фотонов. Натура - явление физическое, отображается на установку количеством последовательностей множества, но с точки зрения смысловых качеств значений и эстетических свойств материи объекта. Свет как носитель конкретного факта реальности (светотень конкретной формы) обладает содержательным статусом бытия в смысле свойств взаимодействий. Этюдная фиксация жизнелогических объектов природы раскрывает понятия смысла визуальных текстов, из которых и рождается продукт, являясь основой обучающих методик пространственных видов искусства.

Аналогичным физическим процессам соответствует адекватность продуцируемых изобразительных задач. Если мы знаем физические значения того или иного модуса произведения, мы фактически имеем результат для всех аналогичных физических процессов, описывающих данные различных модусов. Размерность гильбертова пространства H – количество линейно независимых состояний. Описывает количество возможных исходов «изобразительного измерения» от начального условия, имеющего вид размерности времени и пространства.

Схема», или канторовское «множество», тоже есть число, но уже сам Кантор называл свои «множества» эйдетическими числами, т.е. образами числа и число как определенный модус. Число - модус, т.е. метод, закон, принцип, есть функциональное число, число конкретного факта как функция. Но надо помнить, что тут оно не самостоятельный предмет узрения, но лишь метод и инструмент осмысления. Так, модус, в математическом анализе являющийся числовым прообразом понятийно-изобразительного логоса, не есть определенная величина, но именно последовательный ряд, становления числа, уходящего в неизмеримую бесконечность.

Даны «визуальные последовательности»...

Литература

1. Л.В. Тарасов. Математический анализ. – М.: «Просвещение», 1979 г. С. 9-67.

**ПЕДАГОГ КАДРЛАРЫН ДАЯРЛАУ ҮДЕРІСІН
ТЕХНОЛОГИЯЛАНДЫРУ**

**ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Ж.Е. Алибаева, Б.Ф. Солтанбаева

г. Павлодар

Основы современного гражданского воспитания в Германии представлены в Конституции. Воспитание и образование будущих граждан Германии определяется, исходя из их гражданских прав на свободное развитие личности в пределах конституционного строя и принятых в обществе нравственных норм. В Конституции гарантируется равенство гражданских прав и обязанностей немцев, право на осуществление мировоззренческого выбора, другие основные гражданские права и свободы. Главный закон страны гарантирует права граждан на неприкосновенность, свободное развитие своей личности, свободу вероисповедания, печати, информации, поддерживает идеи взаимопонимания народов. Значимой в этом отношении является статья 136: «(1) Личные и гражданские права и обязанности вследствие осуществления свободы вероисповедания не обуславливаются и не ограничиваются» [21, с.21]. В Конституции представлены основные права человека и гражданина, а также некоторые обязанности, в то время как их детальная характеристика устанавливается в статьях земельных конституций или в законе об организации школьного образования каждой конкретной земли [21].

В содержании образования гражданское воспитание в немецкой школе опирается, прежде всего, на предметный комплекс учебных дисциплин гражданского образования («Гражданские отношения», «Политическое образование» и др.), соответствующих учебному предмету «Обществознание» в современной отечественной школе. Это отдельное направление общего образования и соответствующая предметная область — политическое образование и воспитание (Politische Bildung und Erziehung). Следует отметить, что в немецкоязычных странах термин «политическое образование» корреспондирует с широким пониманием гражданского воспитания, не исчерпывающегося преподаванием одного или нескольких учебных предметов типа политологии. Целью преподавания этих учебных курсов является воспитание учащихся в духе равноправия и демократии, выработка лояльного отношения к существующему политическому строю, формирование знаний о структуре и составе современной политической системы. Когда говорится о гражданском воспитании в таком более полном и широком смысле, употребляется понятие *die staatsbürgerliche Erziehung*, подразумевая не только формирование знаний о политико-правовой системе государства, но и совокупность обучения и воспитания с более общей целью — формирования германской гражданской принадлежности (идентичности) учащегося.

Как отмечает И.Д. Фруммин: «...гражданское образование понимается как обширная воспитательно-образовательная программа, направленная на формирование у будущих граждан представлений о современных социальных проблемах и путях их решения. В немецкоязычных странах находит широкое применение термин «политическое образование», в его основе находится интегративный образовательный подход, в котором политика понимается как способ совместной жизни людей. С. Бирцеа (С. Birzea) отмечает его особенности «...в дополнение к этому самостоятельному предмету применяется подход, при котором тема воспитания гражданственности пронизывает весь учебный план. Это обычно выражается в том, что она включается в учебный курс по истории, психологии, этике, религии, социальным наукам, географии и экономике. Воспитание гражданственности, таким образом, обогащается благодаря вкладу преподавателей разных дисциплин, работающих в рамках целостного подхода и взаимосвязи разных учебных предметов» [49, с. 45].

Основу образовательных и воспитательных программ составляют знания, которые способствуют интеграции школьников в жизнь современного немецкого общества. Среди основных содержательных направлений: знания гражданского права, уголовного законодательства, устройства и функционирования государственных и местных органов власти, знание партийной системы, структуры и функций правительства [58]. Содержание гражданского образования включает изучение и обсуждение следующих проблем: разнообразие и происхождение национальной, региональной, религиозной и этнической идентичности в Германии, юридические права и обязанности, изучение системы правосудия по криминальным делам, центральное и местное правительство, форма правительства, избирательная система и голосование, роль средств массовой информации, мировое сообщество, разрешение конфликтов, права и обязанности потребителей, работодателей и служащих, связи между Германией и Европейским Союзом, Германией и ООН, глобальная взаимозависимость и непрерывное развитие стран. Определяя задачи гражданского воспитания, Л. Хелбиг (B. Heibig) отмечает «...учащихся следует ознакомить с принципами организации и ценностями политической системы своей страны, выявить направления развития. Знание основ теории государства и разнообразных форм организации и управления обществом даёт учащимся четкое понимание преимуществ государственной системы страны, в которой они живут. Осознание ценностей и принципов функционирования системы государственной власти в стране обладает потенциалом в воспитании её убежденных приверженцев» [66].

Анализируя особенности реализации задач гражданского воспитания в современной немецкой школе, исследователи отмечают: высокую степень автономии общеобразовательных учреждений, опору на самоуправление, активное использование проектных педагогических технологий и разнообразие применяемых подходов. Он отличается от нашей казахстанской более значительной автономией школ в определении и утверждении учебных планов и требований к организации гражданского образования и воспитания. «Содержательные направления зарубежных европейских систем ориентированы на приоритет прав человека в системе гражданских ценностей (личное осознание ценностей), плюрализма и необходимости установления конструктивного взаимодействия, усиления нравственности» [14, с.20]. Важная роль в осуществлении задач гражданского воспитания отводится организации ученического самоуправления, что представляет собой «...процесс освоения механизмов демократии, воспитания инициативы и ответственности детей за свой выбор при тесном сотрудничестве педагогического коллектива и ученика. Причем важными составляющими являются: гражданская позиция педагога, уважение к конституционным нормам, ценностное самоопределение учителя, признание поликультурности и выработка отношения к этому, демократическая атмосфера сотрудничества, коммуникативная культура учителя, вовлечение учеников в планирование и регулирование образовательно-воспитательного процесса» [14].

Образовательными целями и задачами являются не столько передача знаний, сколько осуществление практико-ориентированного воспитывающего обучения, в том числе посредством выполнения образовательных проектов. Автор отмечает: «Рациональное зерно этих проектов заключается в том, что учащиеся принимают собственные решения, учатся сглаживать острые углы в общении, осуществлять разумную аргументацию собственного выбора, они также формулируют политические требования и проявляют интерес к проблемам общественной жизни, что стимулирует развитие школьников» [61]. Наряду с образовательными проектами, которые направлены на получение конкретных знаний о политическом устройстве государства, например «Найди своё место в политической жизни города, в котором живешь», реализуются социальные проекты, направленные на социализацию и формирование ответственного гражданского поведения. Характеризуя подобный проект «Обучение

ответственности» («Verantwortung übernehmen») М. Расфелд (M. Rasfeld) пишет, что он не ограничивается оказанием социальной помощи людям, нуждающимся в ней, но и способствует развитию навыков кооперации, взаимодействия учащихся в ходе его осуществления [146, с. 12].

Характеризуя деятельность учащихся в осуществлении таких гражданских воспитательных проектов, А. Хасце (A. Hasse) говорит о функции «социального служения» (Sociale Dienst) [145]. Преподавание учебных курсов гражданского образования и реализация гражданского воспитания строятся с учётом исторического, реконструктивного, ценностного подходов. Это предполагает: сосредоточение на изучении прав человека в историческом аспекте; формирование убеждения в возможности позитивного преобразования окружающего мира путем расширения познания и социальной активности; рассмотрение прав человека как системы взаимосвязанных поведенческих ценностей (личная свобода, участие в жизни демократического общества, равные возможности, достоинство личности, устойчивое окружение и др.) [5]. Задачи гражданского воспитания определяются общеобразовательной школой — местом образования и воспитания, которое в полной мере осуществляется в соответствии с правом родителей на получение их ребенком образования и государственным заказом на воспитание ребенка гражданином, знающим свои права и обязанности, любящего свою родину, заботящегося об окружающей среде [166].

Школьное воспитание предполагает обеспечение системной деятельности школьников по накоплению знаний в жизненно-важных областях, в формировании исторической преемственности в передаче жизненного опыта, непосредственной задачей является осознание места школьника в поликультурном пространстве современной Германии, его самоидентификация в качестве гражданина страны Германии, любящего свою родину, осознающего ответственность за свою деятельность [171]. Ф. Швейтцер (Friedrich Schweitzer) подчеркивает практикоориентированность такого воспитания, отмечая, что цель и задачи гражданского воспитания определяются формированием структуры научных знаний в этой области и применением этой структуры в социально-педагогической реальности, в которой дети выступают ответственными гражданами страны [155, с. 157]. Это определяет задачи гражданского воспитания и в школьных планах земель на демократической основе, в уважении к своей родине и к немецкому народу, в мире и согласии» [85, с. 16]. Эта директива в своем роде раскрывает смысловое единство воспитательной деятельности школы как в части уважения ценностей различных народов и интересов мировоззренческих групп, так и в воспитании общей социальной ответственности, гражданственности, немецкого патриотизма.

Обращаясь к гражданскому воспитанию на современном этапе, отметим, что оно определяется как организованный процесс, способствующий формированию у учащегося сопричастности с судьбой страны, историей, культурой народа и государства, формированию общей гражданской и правовой культуры человека, казахстанской гражданской идентичности, гражданственности как интегративного качества личности.

Современное гражданское воспитание заключается в создании условий для интериоризации учащимися ценностей общества, их последующего выражения в общественно-полезной деятельности на благо личности, общества и государства под комплексным воздействием социальных институтов и целенаправленной образовательной политики.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.В. Андриенко

Доктор педагогических наук, профессор, зав. каф. педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, председатель Совета по психолого-педагогическому образованию НГПУ

Инновационные образовательные технологии, нацеленные на профессиональную подготовку студентов высших учебных заведений, предполагают сочетание традиционного и инновационного подходов, поскольку любые инновации всегда базируются на том лучшем педагогическом (методическом, предметном, психологическом и т.д.) опыте, который показал свою эффективность ранее.

Технологизация процесса подготовки педагогических кадров в современных условиях должна быть связана с системной работой, обеспечивающей развитие личности студента в направлении формирования совокупности социально-личностных и профессиональных компетенций. Компетентностный подход, реализуемый сегодня во всех цивилизованных странах мира, меняет не только содержание подготовки, но и усиливает роль постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов на основе новых подходов и поиска инновационных форм организации учебного процесса вуза. Это особенно актуально для высшего педагогического образования, которое модернизируется наиболее высокими темпами.

В современных условиях важна комплексность технологических подходов, обеспечивающих целостность и системность всего процесса подготовки, что является серьезной проблемой, поскольку объектами профессиональной деятельности педагогического работника выступают: обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие обучающихся, их здоровье, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях разного типа и вида, а также все аспекты социализации.

Комплексность подготовки осуществляется за счет сочетания когнитивных, активно-деятельностных и гуманистических технологий.

Когнитивные технологии нацелены на формирование понимания как постижения сущности профессиональной деятельности учителя, в различных её аспектах через информационные процессы. В ходе реализации когнитивных технологий происходит формирование когнитивного, конативного и интеллектуального компонентов мотивационно-ценностного отношения учителя к педагогической деятельности. Кроме того, когнитивные технологии «ответственны» за развитие интеллектуальных функций субъекта деятельности, связанных с усвоением, переработкой и интерпретацией различных знаковых систем.

В современных условиях постоянно увеличивается количество и качество информации, при этом доля научной и абстрактной информации существенно возрастает, в то время как способы её представленности меняются от вербальной формы репрезентации всевозможных сведений к символически организованному зрительному ряду (видео- или компьютерная информация). Многие исследователи проблем моделирования дидактического материала выделяют те изменения в образовании, которые обуславливаются динамикой информационной структуры окружающей действительности: трансформацию содержания отдельных учебных предметов в направлении все большей изоморфности дифференцированной системе научного знания, которое постоянно увеличивается; внедрение интегративных процессов в образовательную практику.

Интеграция здесь связана с привлечением разноплановых сведений при анализе того или иного явления, а также со сближением разного, объединенного в одном курсе (по принципу «многое в одном»). Такие изменения сказываются, прежде всего, на появлении интеграционной системы понятий и терминов, функциональная значимость которых выходит далеко за пределы одного курса. Таким образом, взаимопроникновение различных компонентов содержания образования как объективный процесс влияет на динамику вузовской подготовки, определяя новую структурную единицу учебного процесса – образовательную область (в отличие от учебного предмета).

Если рассматривать психолого-педагогическую подготовку будущего учителя как единую образовательную область, а не совокупность различных курсов, то такой подход обеспечит необходимый для педагогов учет психологических проблем обучения и воспитания, а также необходимый для психологов учет педагогических проблем, факторов и условий развития личности.

В самом деле, когда психолог рассматривает вопросы развития личности в детском возрасте, имея несколько поверхностные представления о сущности педагогического процесса в школе, то ему весьма сложно актуализировать информацию применительно к реальным условиям педагогической деятельности учителя. На таком курсе студент может получить интересные знания, которые он не сможет применить в реальных условиях школьной практики. И, наоборот, если педагог – преподаватель вуза читает курс по теории дидактики, не учитывая проблем педагогической психологии, вряд ли он сможет обосновать, например, возможности реализации любого принципа дидактики в процессе школьного обучения. Единственно, что он сможет сделать – это перечислить данные принципы и дать им развернутую характеристику. Но на практике более важным является вопрос: как все это можно реализовать в учебном процессе для эффективности развития ребенка?

При разработке когнитивных технологий психолого-педагогической подготовки в системе высшего педагогического образования, проблема интегрированности терминологической системы особенно актуальна, поскольку в реальной педагогической практике учитель имеет дело с действительностью, в которой психологический и педагогический аспекты неразделимы. В то же время при профессиональном обучении нередко можно наблюдать слишком жесткое разделение психологии и педагогики, несмотря на то, что современные условия вузовской подготовки могут обеспечить интегрированный подход: возможность проведения различных спецкурсов и спецсеминаров; организация и руководство проблемными научными группами студентов; подготовка комплексных выпускных квалификационных работ и проектов.

Современное педагогическое образование в высшей школе предполагает изучение студентами большого количества различных предметов, каждый из которых имеет свою собственную знаковую систему информации, обусловленную соответствующей базовой наукой. Поскольку студенческий возраст достаточно сензитивен не только для получения новой информации, но и для развития интеллектуальных функций, когнитивные технологии могут быть весьма продуктивны.

Психолого-педагогические дисциплины имеют особенное содержание, усвоение и переработка которого способствует становлению личности профессионала, и развитию его интеллектуального потенциала. К ведущим интеллектуальным функциям мы относим пять дихотомических пар: анализирование – синтезирование, конкретизирование – абстрагирование, сравнение – сопоставление, кодирование – декодирование, обобщение – классифицирование (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон и др.).

Данные функции рассматривались также как мыслительные приемы, которые формируются в процессе развития личности; необходимые составные части всякого мышления; необходимое орудие мышления; стержневое условие всякого мышления

(Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.). Относительно высокий и гармоничный уровень развития всех этих функций обеспечивает возможности быстрого и глубокого постижения человеком сущности явлений окружающего мира, в том числе явлений педагогической действительности и своего собственного профессионального опыта. Эти функции совершенствуются или даже формируются в процессе изучения студентами многих психолого-педагогических дисциплин, если они разработаны с учетом ведущих принципов развивающего обучения. Поскольку функциональная асимметрия головного мозга человека не является абсолютной, а относительна определенных функций, их гармоничное развитие способствует формированию смешанного стиля восприятия и переработки информации. В педагогической деятельности учителя целесообразно использовать смешанный стиль, что в целом соответствует и принципам обучения, в частности, принципу наглядности, в основе которого лежит идея опоры на полисенсорность восприятия.

Специфика когнитивных технологий заключается в сохранении определенного баланса между развитием различных интеллектуальных функций при их динамике. Одним из недостатков реализации когнитивных технологий обучения в вузовской системе является фиксация на каких-то определенных интеллектуальных операциях, таких как сравнение, анализ, обобщение. Значительно реже задания нацелены на синтезирование, классифицирование, абстрагирование. В результате будущие специалисты привыкают мыслить, неосознанно опираясь на одни и те же интеллектуальные функции, что приводит к образованию собственных мыслительных шаблонов действий (мыслительных стереотипов). Задания для самостоятельной работы и контрольные вопросы по темам должны включать в себя возможности развития всех интеллектуальных функций студентов, которые в совокупности профилируют когнитивные искажения при постижении сущности педагогических явлений и собственной профессиональной деятельности специалиста.

В целом, когнитивные технологии являются опережающими по отношению к активно-деятельностным и гуманистическим, хотя в ряде случаев они реализуются в единстве. Мы выделяем комплекс следующих когнитивных технологий в системе высшего педагогического образования:

- технологии разработки ведущих концептуальных блоков информации при подготовке содержания психолого-педагогических курсов;
- технологии методологического и методического обеспечения самостоятельной работы студентов при психолого-педагогической подготовке;
- технологии обучения студентов научно-исследовательской психолого-педагогической работе по решению актуальных проблем педагогической практики;
- технологии подготовки студентов к диагностике и самодиагностике качества и эффективности педагогической деятельности в условиях школьной практики;
- технологии подготовки и применения педагогических программных средств.

Обеспечение интегративных отношений между психологией и педагогикой как науками, дисциплинами и областями знаний на основе установления функциональных, структурных, содержательных, процессуальных и других типов связей при диагностике, анализе, построении и разработке когнитивных технологий выступает важным условием эффективности их практической реализации в профессиональной педагогической деятельности учителя.

Активно-деятельностные технологии развития и саморазвития учителя в педагогической деятельности обеспечивают деятельностный аспект психолого-педагогической подготовки студентов, в которой реализуются все составляющие содержания образования, но приоритетный статус получает формирование и

совершенствование профессиональных способностей, умений и навыков в реальных условиях практики. Эти технологии нацелены на формирование такой позиции специалиста, которая связана с общественно- и личностно-значимым преобразованием информационной среды на основе освоения социально-педагогического опыта и проявляется в собственной творческой деятельности, волевом поведении и профессиональном общении.

Исходя из специфики профессиональной подготовки в вузе, психологической сущности активности личности профессионала, а также потенциальных возможностей педагогической (производственной) практики в системе высшего педагогического образования, мы выделяем следующие активно-деятельностные образовательные технологии, связанные с психолого-педагогической подготовкой:

- технологии формирования позитивных установок на процесс профессионально-педагогической подготовки в системе высшего педагогического образования;

- технологии формирования профессионально-педагогической субъектной позиции при анализе педагогических феноменов действительности;

- технологии формирования аниматорских профессионально-педагогических умений и навыков;

- технологии формирования умений и навыков учителя взаимодействовать с субъектами различных воспитательных и образовательных учреждений, умений ориентироваться в современном образовательном пространстве социума;

- технологии гармонизации общепедагогических умений и навыков будущего учителя в профессиональной деятельности, реализуемые в процессе непрерывной педагогической практики студентов.

Общий анализ данных технологий в процессе психолого-педагогической подготовки студентов Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета выявил следующие условия эффективности их реализации:

- динамика активно-деятельностных технологий, реализуемых в условиях смены различных видов педагогических практик студентов на каждом курсе с учетом изменения приоритетного статуса общепедагогических видов деятельности.

- реализация акмеологического подхода при разработке активно-деятельностных технологий, заключающегося в ориентированности на профессиональную самоактуализацию учителя в каждом виде педагогической деятельности;

- гармонизация общепедагогических видов деятельности, реализуемая в индивидуально-личностной системе профессиональной работы каждого студента, на заключительном этапе профессиональной подготовки;

- практическая актуализация психолого-педагогической проблемы на основе собственной педагогической деятельности каждого студента и выявление возможностей её решения с учетом когнитивных технологий;

- интеграция возрастного, дифференцированного, личностного и индивидуального подходов при реализации активно-деятельностных технологий в системе высшего педагогического образования.

Гуманистические технологии нацелены на способствование становлению и совершенствованию личности, причем приемы, формы и методы педагогического взаимодействия аналогичны приемам, которые практикуются в гуманистической психотерапии: драматизация, групповая дискуссия, работа в малых группах, тренинг, выполнение индивидуальных и групповых проектов. В процессе реализации гуманистических технологий активизируется эмоциональная сфера личности; актуализируется личностная значимость психолого-педагогической информации; восполняется недостаток социального знания о самом себе субъекта деятельности;

осознаются личностно-профессиональные проблемы; актуализируются собственные возможности будущего специалиста.

Психотерапевтическая направленность любой учебной процедуры ориентирует на помощь в условиях преодоления трудностей обучающихся. В связи с тем, что профессиональное развитие представляет собой сложный гетерохронный процесс достижений и спадов, будущий профессионал учится преодолевать трудные ситуации и раскрывать свои возможности. Гуманистические технологии учитывают готовность к переменам, которая существует у любого человека в нестандартной ситуации, поскольку сложная ситуация всегда способствует открытости человека новому социальному опыту.

В современных психолого-педагогических исследованиях не раз затрагивались проблемы разработки тренинговых технологий, которые, несомненно, следует отнести к гуманистическим технологиям. Функциональность реализации тренинговых программ определяется многими факторами, в том числе: разнообразием упражнений и заданий, выполнение которых осуществляется в рамках данных технологий; возможностью их применения при изучении различных психолого-педагогических курсов (например, «Педагогическая коммуникация», «Психолого-педагогический практикум», «Социальная психология» и др.); позитивной направленностью; личностно-социальной рефлексией; единством социальной и личностной направленности и т.д.

Такие технологии «работают» на формирование относительно устойчивых позитивных отношений студента к себе, другим субъектам образовательной ситуации; готовят специалиста к трудностям педагогической профессии и развивают толерантность по отношению к профессиональным успехам и неудачам. Толерантность по отношению к собственным профессиональным достижениям является не менее важным качеством, чем толерантность по отношению к неудачам для профессионала, которым сегодня должен стать каждый выпускник вуза. При отсутствии толерантности к собственным достижениям человек может проявить чрезмерные профессиональные амбиции, служащие существенным барьером для восприятия достижений других субъектов образовательного процесса. Тренинговые технологии, таким образом, вносят свой вклад в реализацию смысловых аспектов педагогической деятельности, в становление нравственности специалиста.

В связи с этим мы выделяем следующие тренинговые технологии:

- технологии эффективности профессионального общения;
- технологии личностно-профессионального развития;
- технологии преодоления трудностей и профилактики личностно-профессиональной деформации в процессе профессиональной жизнедеятельности.

Реализация гуманистических технологий определила следующие психолого-педагогические условия их эффективности.

Во-первых, использование технологий в контексте изучения определенных психолого-педагогических курсов на основе актуализации какой-то конкретизированной для каждого студента профессионально-личностной проблемы, обеспечивающей личностный смысл подготовки и возможную генерализацию решения проблемы в других, непрофессиональных аспектах жизнедеятельности.

Во-вторых, изменение социальной позиции и стиля поведения преподавателя вуза при проведении технологии в зависимости от цели занятия и этапа профессионально-личностного развития студентов.

В-третьих, нацеленность данных технологий на двойственный характер реализации, проявляющийся в том, что, с одной стороны, технология реализуется преподавателем вуза по отношению к студентам и обеспечивает готовность студентов к решению проблемы; с другой стороны, студенты, усвоив данный технологический

подход на уровне обучения, научения и интериоризации, могут использовать его в собственной педагогической деятельности при работе с учащимися.

В-четвертых, гуманистические технологии относятся к гибким образовательным структурам, являются вспомогательным средством и определяют дополнительные возможности психолого-педагогической подготовки учителя; они не эффективны при изучении фундаментальных теорий.

В-пятых, ориентированность данных технологий на развитие эмоциональной сферы личности студента; приобретение нового опыта эмоционально-ценностного отношения к себе, другим субъектам взаимодействия и социально-педагогическим ситуациям; приобретение опыта решения проблем в нестандартных профессиональных ситуациях; формирование профессиональной толерантности и интернальной ответственности как важных качеств личности профессионально-зрелого учителя.

В-шестых, единство диагностики и самодиагностики индивидуальных, личностных и субъектных качеств студента, осуществляемое в процессе реализации тестовых методик симптоматического уровня и рефлексивных процессов студентов с учетом амбивалентного подхода как модели комплексного акмеологического подхода.

Таким образом, мы рассматриваем совокупность реализации когнитивных, активно-деятельностных и гуманистических технологий как технологическую систему обучения студентов в условиях высшего образования.

Современные государственные образовательные стандарты содержат большие перечни компетенций, которые необходимо формировать в процессе профессиональной подготовки. В зависимости от реализуемого направления подготовки вузовские преподаватели формируют перечень таких компетенций, которые необходимо сформировать у студентов при изучении той или иной дисциплины, а кафедра, в свою очередь, составляет матрицы компетенции. Предложенный в данной работе подход позволяет формировать матрицы компетенции не только системно, но и с учетом их постепенного усложнения в процессе профессиональной подготовки студента педагогического вуза.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

А.И. Беляновская, Н.П. Корогод

Павлодарский государственный педагогический институт

Согласно программе развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, приоритетными направлениями являются формирование полиязычного, поликультурного, коммуникативного и технокративного общества. Способность качественно использовать различные интерактивные технические ресурсы в ходе профессиональной деятельности является необходимостью для гражданина современного государства, и, следовательно, высшие учебные заведения должны предоставлять услуги по овладению ими в ходе учебного процесса.

Технологизация образования – это управляемое образование, в котором учитывается мотивация учителей и учащихся, которое начинается с диагностики и заканчивается полученным, запланированным, качественным и повторяющимся результатом [1].

В Республике Казахстан приняты меры по реформированию и модернизации системы высшего образования, дабы повысить его качественный уровень в соответствии с требованиями рынка.

С необходимостью повышения качества образования неотрывно связана тенденция технологизации учебного процесса. Технология является тем инструментом, с помощью которого учителя могут обучать всех учащихся качественно и эффективно.

Задача технологии – организовать обучение таким образом, чтобы использовать в качестве стимула природные качества детей и их психофизические особенности. Эффективность технологии достигается за счёт использования наиболее передовых методов и средств современной дидактики, организации обучения, компьютеризации образовательного процесса [2].

В связи с вхождением Казахстана в 2010 году в Болонский процесс, методы передачи учебной информации студентам были подвергнуты различным изменениям. В частности, для проверки и контроля усвоения учебной информации используется так называемый мониторинг.

Мониторинг (лат. monitor — тот, кто напоминает, предупреждает; от англ. monitoring — осуществление контроля, слежения) — комплекс динамических наблюдений, аналитической оценки прогноза состояния целостной системы. Это новое, современное средство с целью диагностики, контроля позволяет по-другому взглянуть на весь педагогический процесс подготовки специалистов.

В профессиональном высшем заведении система мониторинга знаний выполняет следующие задачи:

- разработка технологии отбора видов запросов к системе образования в профессиональном учебном заведении и методик сбора информации;
- сбор информации;
- разработка компьютерной основы для сведения, обобщения, классификации и первичного анализа информации;
- обработка, корректировка и ввод информации в базы данных;
- осуществление первичного анализа информации, классификация информационных массивов;
- выявление основных тенденций развития системы образования в профессиональной школе;
- создание прогнозов, аналитических, справочных материалов, докладов;
- совершенствование технологии мониторинга системы образования в профессиональной школе;
- выделение наиболее типичных признаков успеха или неуспеха организационно-управленческой деятельности [3].

Мониторинг следует рассматривать как технологический процесс определения роли преподавателя в современном профессиональном образовании.

В высших учебных заведениях республики так же повсеместно используются различные информационные и коммуникационные технологии. Разработка и совершенствование нормативно-правового обеспечения применения ИКТ в высшем образовании осуществляется как в целом по процессу информатизации, так и в соответствии со всеми вышеперечисленными его направлениями [4]. Все ВУЗы Казахстана имеют доступ в сеть Интернет, а также собственные web-сайты и образовательные порталы.

Внедрение информационных технологий делает возможным широкое применение интерактивной модели обучения. Данная модель ориентирована на необходимость достижения понимания передаваемой информации [5]. Причем сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента.

Литература

1. Куркин Е.Б. Технологизация образования – требование времени// Школьные технологии, №1, 2007.-с. 22-32.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров Под ред. Е.С. Полат. М.: Издат. центр «Академия», 2001.

3. Будникова В.С. Особенности формирования системы мониторинга в условиях многопрофильного колледжа / В.С.Будникова // Среднее профессиональное образование. — 2007. — №6. — С. 25-28.

4. <http://www.nci.kz>

5. http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Istoria/2_147825.doc.htm

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Е.А. Ведилина

ПГПИ, г. Павлодар

Н.Н. Сушко

учитель начальных классов СОШ №21, г. Павлодар

Начало школьного обучения – важнейшая веха в жизни каждого ребенка и его родителей. Как правило, дети к 6-7 годам проявляют интерес к статусу ученика и готовность примерить на себя эту роль. Но эта готовность и все радужные надежды, связанные со школой, часто разбиваются о стену стресса, с которым неизбежно сталкивается каждый новоиспеченный первоклассник.

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей как в социально-психологическом, так и в физиологическом плане. Это не только новые условия жизни и деятельности человека – это новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменяется вся жизнь ребенка: всё подчиняется учебе, школе, школьным делам и заботам.

Не день, не неделя требуются для того, чтобы маленький ученик освоился в школе по-настоящему.

Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе, несомненно, принадлежит первому учителю. Ему надо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, чтобы ребенку хотелось идти в школу, было стремление получать знания. Учитель должен создавать для ребенка ситуации успеха на уроке, во время перемены, во внешкольной деятельности, в общении с одноклассниками.

Не все ребята знакомы с правилами поведения в школе, особенно домашние дети. Поэтому на первых порах требования учителя могут вызвать естественное сопротивление, негативные эмоциональные реакции. Определенную трудность вызывает ориентировка в школе, до тех пор, пока школа не станет привычным местом для учебы и общения.

Первоклассникам предстоит познакомиться друг с другом и построить отношения с одноклассниками, узнать имена и личностные особенности ребят.

Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе, страх перед учителями.

Учитель может в значительной степени смягчить и ускорить процесс адаптации первоклассников к школе. Для этого необходимо провести диагностику, выявить детей с низким уровнем адаптации и провести профилактическую внеклассную работу по преодолению дезадаптации ребят в школе и вовлечению их в коллектив.

Термин "адаптация" имеет латинское происхождение и обозначает приспособление строения и функций организма к условиям среды. Адаптация первоклассников к школе длится от 2 до 6 месяцев. Понятие адаптации непосредственно связано с понятием "готовность ребенка к школе" и состоит из трех основных компонентов: адаптации физиологической, психологической и социальной (личностной).

Психологическая адаптация первоклассников. В школьном коллективе ребенок более отчетливо начинает ощущать себя как личность. У него формируется самооценка, уровень притязаний относительно успехов в учебе, нормы поведения с окружающими. Также важным моментом является переход от игровой деятельности, как ведущей, к учебной. У всех детей разный уровень начальной академической подготовки, поэтому во избежание возникновения психологического дискомфорта от отметок на период адаптации первоклассников лучше воздержаться.

Социальные особенности адаптации первоклассников к школе. Ребёнок приспосабливается к новому коллективу, учится общаться, решать возникающие межличностные проблемы и конфликты. Нужно помочь ребёнку правильно реагировать на сложности в общении и преодолевать их.

Физиологическая адаптация первоклассников. Учеба влечет за собой кардинальные изменения образа жизни ребенка, в том числе и его физической составляющей. Малышу непривычно высиживать подолгу на одном месте, ему не хватает привычной физической активности и свободы действий. Важно правильно организовать режим дня, чередуя нагрузки с отдыхом.

Все составляющие тесно взаимосвязаны, недостатки формирования любой из них сказываются на успешности обучения, самочувствии и состоянии здоровья первоклассника, его работоспособности, умении взаимодействовать с педагогом, одноклассниками и подчиняться школьным правилам. Успешность усвоения программных знаний и необходимый для дальнейшего обучения уровень развития психических функций свидетельствуют о физиологической, социальной или психологической готовности ребенка.

Нарушение процесса адаптации сказывается на становлении ученика как субъекта учебной деятельности в целом.

Подход к такому сложному и ответственному периоду в жизни младшего школьника должен быть комплексным, соединяющим усилия всех участников образовательного пространства.

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция – это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учёбу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика. В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его внутреннюю позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: постоянное ожидание неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязнь школы, нежелание посещать её.

Адаптация к школе – это процесс привыкания к новым школьным условиям, который каждый первоклассник переживает и осознает по-своему. Большинство первоклассников приходят в школу из детского сада. Там были игры, прогулки, спокойный режим, дневной сон, всегда рядышком воспитательница. Там нынешние первоклассники были самыми старшими детьми! В школе все по-другому: здесь – работа в достаточно напряженном режиме и новая система требований.

Для того чтобы приспособиться к ним, нужны силы и время.

Период адаптации ребенка к школе длится от 2-3 недель до полугода. Это зависит от многих факторов: индивидуальных особенностей ребенка, типа учебного

заведения, уровня сложности программ по предмету, степени подготовленности ребёнка к школе и т.д. Очень важна поддержка родных – мамы, папы, бабушек и дедушек, старших братьев и сестёр.

Адаптация ребенка к школе будет тем более успешна, чем более активно будет вовлечена в обучение его семья. Поэтому предусмотрена работа с родителями будущих первоклассников с целью повышения психолого-педагогической компетентности в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения переживаемого детьми периода развития. Это тематические родительские собрания-практикумы различных направлений: собрание – деловая игра с практическими советами «В игре готовимся к школе», «Готов ли мой ребенок пойти в школу?», «Портрет будущего первоклассника». Собрания проводятся в виде «семейных советов», консультаций, диалогов, опираясь уже на имеющийся опыт родителей.

Поступление детей в школу – важный этап взросления, стремление к которому, как справедливо отмечает Ш.А. Амонашвили, изначально заложено в ребенке наряду со стремлением к движению и познанию. Если начало этого этапа не будет видимо отличаться от дошкольного детства, у ребенка неизбежно появится чувство разочарования. Но в то же время удовлетворение стремления ребенка к взрослению должно обязательно произойти успешно, породить уверенность в свои силы.

Поэтому особое внимание нужно уделять тому, чтобы разумно сочетать новизну отношений и видов деятельности с прежним дошкольным опытом ребенка.

Первые дни в школе первокласснику нравятся: он идет туда с удовольствием, охотно рассказывает о своих успехах и неудачах. Первоклассник не слишком устает: он активен, жизнерадостен, любопытен. Первоклассник достаточно самостоятелен. У него появились друзья-одноклассники, ему нравится его учительница.

В то же время он понимает, что главная цель его пребывания в школе – учение.

Школа с первых же дней ставит перед ребенком ряд задач. Ему необходимо успешно овладеть учебной деятельностью, освоить школьные нормы поведения, приобщиться к классному коллективу, приспособиться к новым условиям умственного труда и режима.

Опыт показывает, что не все дети готовы к этому. Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем интеллектуального развития, с трудом переносят нагрузку, к которой обязывает школьное обучение. Психологи указывают на то, что для многих первоклассников трудна социальная адаптация, так как не сформировалась еще личность, способная подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности, а новый вид психической деятельности «я – школьник» начинает формироваться только сейчас.

По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы.

Первая группа детей адаптируется в течение первых двух месяцев обучения. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей. У них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, добросовестны и без видимого напряжения выполняют все требования учителя. Иногда у них все же отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, так как им еще трудно выполнять все требования правил поведения. Но к концу октября трудности этих детей, как правило, преодолеваются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом ученика, и с новыми требованиями, и с новым режимом.

Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми. Такие школьники могут играть на уроках, выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают

трудности и в усвоении учебной программы, лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становятся адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы. Именно на таких детей чаще всего жалуются учителя: они "мешают" работать в классе.

Одна из основных задач, которые ставит перед ребенком школа, – это необходимость усвоения им определенной суммы знаний, умений и навыков. И, несмотря на то, что общая готовность учиться (желание учиться) практически одинакова у всех детей, реальная готовность к обучению различна. Поэтому у ребенка с недостаточным уровнем интеллектуального развития, с плохой памятью, с низким уровнем развития произвольного внимания, воли и других качеств, необходимых при обучении, будут самые большие трудности в процессе адаптации. Сложность в том, что начало обучения меняет основной вид деятельности ребенка, но и новый вид деятельности – учебная деятельность – возникает не сразу.

Начало обучения в школе позволяет ребенку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Но в самом начале обучения у первоклассников ещё нет потребности в теоретических знаниях, а именно эта потребность является психологической основой формирования учебной деятельности.

На первых этапах адаптации мотивы, связанные с познанием, учением, имеют незначительный вес, а познавательная мотивация учения и воля еще недостаточно развиты, они постепенно формируются в процессе самой учебной деятельности. Ценность учения ради знания, потребность постижения нового не ради оценки или избегания наказания – вот что должно быть основой учебной деятельности.

Как уже говорилось, начальный период обучения достаточно труден для всех детей, поступивших в школу. В ответ на новые повышенные требования к организму первоклассника в первые недели и месяцы обучения могут появиться жалобы детей на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

Описанные выше изменения в организме первоклассника, связанные с началом обучения в школе, некоторые зарубежные ученые называют "адаптационной болезнью", "школьным шоком", "школьным стрессом".

Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов. Этой проблемой занимались многие учёные-психологи (Александровская Э.М., Антропова М.В., Вайнер Э.Н., Качан Л.Г., Мухина В.С., Овчарова Р.В., Поздняков С.В. и др.), которые считали важнейшим направлением психолого-педагогического и физиологического сопровождения развития учащихся реализацию комплекса теоретических и практических знаний, направленных на формирование, сохранение и укрепление здоровья детей, предупреждение в период адаптации первоклассника к школе возникновения проблем развития и обучения ребёнка.

В настоящее время проблема школьной готовности глубоко проработана в педагогической и психологической литературе. Готовность к школе – сложный целостный феномен, характеризующий психофизиологическое состояние будущего школьника в целом. Среди её различных психологических параметров наибольшее значение имеют когнитивная готовность – сформированность важнейших познавательных процессов и навыков, позволяющих успешно осуществлять необходимую первокласснику умственную учебную деятельность, мотивационная

готовность – сформированность внутренней позиции школьника, социальная готовность – способность занять социально одобряемую и продуктивную позицию в общении с педагогом и одноклассниками.

Выясним, как оказать ребёнку помощь в адаптации к школе.

Самый важный результат такой помощи – это восстановить у ребёнка положительное отношение к жизни, в том числе и к повседневной школьной деятельности, ко всем лицам, участвующим в учебном процессе (ребёнок – родители – учителя). Когда учеба приносит детям радость или хотя бы не вызывает негативных переживаний, связанных с осознанием себя неполноценным, недостаточным любви, тогда школа не является проблемой.

Ребёнку, начинающему обучение в школе, необходима моральная и эмоциональная поддержка. Его надо не просто хвалить (и поменьше ругать, а лучше вообще не ругать), а хвалить именно тогда, когда он что-то делает.

Главная награда – это доброе, любящее, открытое, доверительное общение в те минуты, когда ребёнок спокоен, уравновешен, что-либо делает. Хвалите его деятельность и работу, а не самого ребёнка.

Первый класс школы – один из наиболее тяжелых периодов в жизни детей. При поступлении в школу на ребёнка влияет и классный коллектив, и личность педагога, и изменение режима, и непривычно длительное ограничение двигательной активности, и появление новых обязанностей.

Приспосабливаясь к школе, организм ребенка мобилизуется. Но следует иметь в виду, что степень и темпы адаптации у каждого индивидуальны, поэтому каждому ребёнку требуется помощь и большое терпение со стороны всех окружающих взрослых.

Литература

1. Корнеева Е.Н. Ох уж эти первоклашки! – Ярославль: Академия развития, 2000.
2. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание. – 1995. – №8. – С. 66-74.
3. Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. – М.: Академический проект, 2003. – С. 124-125.
4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М.: Владос, 2008. – С. 119.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

С.Т. Смагулова, М.Ш. Кунанбаева
ПГПИ, г. Павлодар

XXI век предъявляет к системе образования высокие требования. Поэтому педагоги внедряют в учебный процесс различные методики и технологии, которые должны обеспечить качество учебно-воспитательного процесса [1].

Современные требования образовательной системы предполагают, что педагог должен быть творческой личностью, постоянно самостоятельно повышающий собственный профессиональный уровень. Различные аспекты деятельности педагога позволяют ему развивать в себе творческие способности.

Для успешного результативного обучения и воспитания требуется не только высокое качество работы и профессионализма воспитателя, но и активная деятельность воспитуемых детей, желание овладеть самостоятельно знаниями, их интерес к обучению, сосредоточенная и вдумчивая работа под руководством воспитателя. Для

этого необходимо строить процесс обучения, организацию занятий так, чтобы широко вовлекать детей дошкольного возраста в самостоятельную творческую деятельность по усвоению новых знаний и успешному применению их на практике.

В науке уже доказано, что личность ребенка возникает в дошкольном возрасте. Многие ученые утверждают, что творчество и воображение тесно связаны между собой [2,3].

Основные этапы развития личности ребенка дошкольника неотделимы от развития его творческих возможностей.

Характеристика воображения наиболее полно раскрыта в трудах Э.В. Ильенкова: «Воображение – способность видеть целое раньше его частей» [4].

Значение и содержание современной творческой деятельности и связь ее с развитием культуры рассматривались М.М. Бахтиным, Н.А. Бердяевым, И.А. Герасимовой, Б.М. Кедровым, Д.С. Лихачевым, Ф.Т. Михалковым, А.Т. Шумилиным и др.

Психолого-педагогические особенности творческой деятельности анализировались в работах В.И. Андреева, Э.Т. Ардашировой, А.Г. Асмолова, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Л.В. Занкова, А.Н. Лука, А.Н. Леонтьева, Н.Д. Никандрова, Я.А. Пономарева, Н.Ю. Посталюк, С.Л. Рубинштейна, А.К. Сухотина, Д.В. Эльконина, Н.М. Яковлевой и др. В них отражены вопросы психолого-педагогической теории творчества, художественного воспитания, развития мышления и способностей младших школьников.

В современной психолого-педагогической науке считается, что творчество – понятие условное, может выражаться не только в создании принципиально нового, не существовавшего ранее, но и в открытии относительно нового.

В Педагогическом энциклопедическом словаре дано следующее определение творческой деятельности – "форма деятельности человека или коллектива, создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего" [5]. Таким образом, творческая деятельность человека подразумевает создание какого-либо нового продукта, но ребенок дошкольного возраста, конечно, не может создать что-либо глобально новое и общественно значимое. Он в соответствии со своим возрастом создает новое для себя, значимое только для его развития продукт. В этом и заключается главная особенность творческой деятельности детей дошкольного возраста.

Организация творческой деятельности тесно связано с проблемами развивающего обучения, так как творческие способности детей раскрываются там, где развивается творческое воображение, а это возможно, если учебный процесс в дошкольном образовательном учреждении направлен на развитие личности детей дошкольного возраста. Поэтому нами была проанализирована научно-методическая литература по проблемам развивающего обучения. Этот анализ показал, что развивающее обучение представляли педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенко, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и др., а современные образовательные технологии разрабатывали такие выдающиеся учёные, как Г.К. Селевко, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, С.Л. Занков, С.И. Якиманская и др. В Казахстане вопросами развивающего обучения занимаются: Г.К. Нуртаева, А.А. Санлыбаев, А.Е. Абылкасымова и другие.

Особенности формирования творческой личности в учебно-воспитательной работе в различных системах образования были проанализированы в исследованиях Р.М. Асадуллина, А.М. Архангельского, А.С. Гаязова, О.Г. Дробницкого, В.А. Караковского, Г.И. Кругликова, В.А. Моляко, А.З. Рахимова, В.Г. Рындак, Ф.Ш. Терегулова, Э.Ш. Хамитова, М.Д. Цыркина и др.

Достаточно полно освещены проблемы организации изобразительной деятельности детей дошкольного возраста в трудах Т.С. Комаровой. Другие виды творческой деятельности в дошкольном учреждении такие, как лепка, аппликация, описаны в исследованиях Н.П. Сакулиной.

О необходимости развивать у детей дошкольного возраста творчество и другие вопросы в данной сфере исследованы в работах Т.Г. Казаковой.

Изучение и анализ научных публикаций по проблемам организации творческой деятельности детей дошкольного возраста, а также опыт практической работы воспитателей дошкольных учреждений убедили нас в том, что до настоящего времени не конкретизировано единство оптимальных педагогических условий организации творческой деятельности, обеспечивающих реальность и эффективность формирования творческих способностей детей дошкольного возраста.

Цель современного образования состоит не столько в формировании у обучаемых и воспитуемых знаний, умений и навыков, сколько в создании условий для развития их личности.

Виды творческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении подразделяются на следующие: рисование, лепка, аппликация.

Виды творческой деятельности могут быть предметными и сюжетными. К примеру, а) предметное рисование, предметная лепка, предметная аппликация; б) сюжетное рисование, сюжетная лепка, сюжетная аппликация. Сюжетные виды творческой деятельности требуют передачи места действия, пространства, времени, характерных особенностей персонажей и образов.

При организации творческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении необходимо учитывать и возрастные особенности детей. Чтобы воспитатель мог эффективно организовать творческую деятельность детей дошкольного возраста ему необходимо знать процесс становления и развития этой деятельности в каждом возрастном периоде. К примеру, с детьми 1,5-2 лет занятия такими видами творческой деятельности, как рисование и лепка в дошкольном образовательном учреждении не проводятся, а значит и разговора о предметном или сюжетном виде творческой деятельности быть не может. Но именно в этом возрасте закладываются основы творческой деятельности. В этом возрасте дети проявляют большой интерес к различным действиям с карандашами, фломастерами, ручками. У них нет преднамеренного плана нарисовать что-либо конкретное. Для них интересен сам процесс действия с ними.

В старшем дошкольном возрасте сюжетное рисование, сюжетная лепка, сюжетная аппликация являются самостоятельными видами творческой деятельности. Виды творческой деятельности можно объединять, если темы сходятся, тогда это будут занятия многовидовые. Если же дети занимаются только одним видом творческой деятельности (только рисованием, только лепкой или только аппликацией), то такие занятия называются одновидовыми.

На занятиях по рисованию дети дошкольного возраста должны ознакомиться с различными видами изобразительного искусства, такими как живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство. В процессе творческой деятельности дети дошкольного возраста знакомятся не только с видами изобразительного искусства, но и с жанрами, должны будут научиться определять цвета, различать линии, формы, иметь понятие о композиции.

Занятиям творческой деятельностью должны предшествовать беседы воспитателя о произведениях искусства, истории их создания и об их авторах, таким образом он подготавливает детей дошкольного возраста к развитию творческого воображения, что облегчает проведение занятий творческой деятельностью. Воспитатель при этом использует разные методы и приемы. Очень важно применение наглядных методов. Дети дошкольного возраста, рассматривая наглядные пособия,

картины, рисунки, предметы декоративно-прикладного искусства, обследуют форму, цвет, многообразие линий, пропорциональное соотношение форм между собой (больше-меньше, выше-ниже, длиннее-короче и т.д.).

При отборе содержания материала для занятий творческой деятельностью воспитателю надо использовать педагогические технологии деятельностного типа, при которых учебная информация используется как средство организации творческой деятельности детей дошкольного возраста.

Творческая деятельность детей дошкольного возраста должна быть организована при специально созданных воспитателем педагогических условиях. Одним из них мы считаем применение технологии личностно-ориентированного развивающего обучения (И.О. Якиманская).

В технологии личностно-ориентированного развивающего обучения особое значение придается такому фактору развития, который в традиционной педагогике почти не учитывался – субъектному опыту жизнедеятельности, приобретенному ребенком до данного конкретного занятия в конкретных условиях семьи, в процессе восприятия и понимания им окружающего мира [6].

Субъектность личности ребенка дошкольного возраста проявляется в избирательности к познанию окружающего мира, устойчивости этой избирательности, в эмоционально-личностном отношении к объектам познания.

В образовательном процессе выделены основные сферы человеческой деятельности; обоснованы требования к тому, как ими овладевать, описывать и учитывать личностные особенности.

Определяя сферы человеческой деятельности, выделяется их психологическое содержание, выявляются индивидуальные особенности интеллекта, степень его адекватности или неадекватности к определенному виду деятельности, в том числе и к творческим видам деятельности.

Для каждого ребенка в дошкольном образовательном учреждении должна составляться образовательная программа, которая в отличие от учебной должна носить индивидуальный характер, основываться на знании особенностей ребенка как личности со всеми только ей присущими характеристиками. Программа должна быть гибко приспособлена к возможностям ребенка, динамике его развития под влиянием обучения.

Поскольку центром всей образовательной системы в данной технологии является индивидуальность ребенка, то ее методическую основу представляют индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Исходным пунктом любой творческой деятельности является раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Затем определяется структура, в которой эти возможности будут оптимально осуществляться.

С самого начала для каждого ребенка создается не изолированная, а, напротив, разносторонняя творческая среда, с тем, чтобы дать ему возможность проявить себя, свои творческие способности и реализовать те образы, которые созданы его воображением в ходе беседы с воспитателем и во время чтения сказок и т.д. Когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, тогда можно рекомендовать наиболее благоприятные для его развития дифференцированные формы обучения.

Гибкие, мягкие, ненавязчивые формы индивидуализации и дифференциации, которые организует педагог на уроке, позволяют фиксировать избирательность творческих предпочтений ребенка, устойчивость их проявлений, активность и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в их осуществлении через способы и виды творческой деятельности.

Постоянно наблюдая за каждым ребенком, выполняющим разные виды творческой деятельности, воспитатель накапливает банк данных о формирующихся у него индивидуальных творческих способностях, который меняется из года в год.

Профессиональное наблюдение за ребенком должно оформляться в виде индивидуальной карты его творческого развития и служить основным документом для определения дифференцированных форм творческой деятельности.

Педагогическое наблюдение за каждым ребенком в процессе его повседневной, систематической творческой деятельности должно быть основой для выявления его индивидуальных творческих способностей.

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения не должен ограничиваться какими-либо одними определенными методами организации творческой деятельности детей дошкольного возраста. Например, мы рекомендуем использовать метод проектов, который способствует активизации всех сфер личности ребенка – его интеллектуальной и эмоциональной сфер и сферы практической и творческой деятельности.

В приобщении детей дошкольного возраста к самостоятельной творческой деятельности широко используются все формы работы, но с одним условием – работа должна быть направлена на создание конкретного продукта, который можно было бы фиксировать в творческой книжке ребенка или выставить для обозрения общественности (изделия, модели, макеты, рисунки, поделки и т.п.).

Основным в технологии развивающего обучения является введение детей в ситуацию творческой деятельности.

Психологические особенности детей дошкольного возраста могут существенно изменяться в зависимости от условий, в частности, от содержания и методов дошкольного обучения. Поэтому психологические особенности детей дошкольного возраста нельзя считать окончательными и неизменными. Это положение уже доказано многими учеными-психологами.

Воспитатель при отборе методов и приемов организации творческой деятельности должен быть внимателен и хорошо знать психологические особенности детей, с которыми работает.

В процессе организации творческой деятельности качественно изменяются, перестраиваются все сферы личности ребенка дошкольного возраста. Однако начинается эта перестройка с интеллектуальной сферы и, прежде всего, с мышления.

При организации занятий по творческой деятельности следует учитывать всю воспитательно-образовательную работу, которая проводилась по ознакомлению детей с окружающим миром, развитию речи, чтению художественной литературы. Впечатления, возникающие у детей при наблюдении за окружающим миром, сказочные образы при чтении являются содержанием детских творческих работ.

Воспитателю необходимо учитывать взаимосвязь видов творческой деятельности: лепка, рисование, аппликация. Взаимосвязь разных видов творческой деятельности должна прослеживаться как при повторе одной и той же темы, так и при подборе цвета и формы. Но, несмотря на это, необходимо на каждом занятии вносить какие-либо новые детали, создавать более полное изображение сюжета в одном из видов творческой деятельности, что будет способствовать развитию творческих способностей детей дошкольного возраста. Можно также в течение какого-либо конкретного короткого отрезка времени объединять некоторые занятия, имеющие общие темы и цели. К примеру, изображение птицы или цветка, или сказочного героя. Тогда дети получают больше сведений на конкретную тему, и образ, созданный в детском воображении, усложняется, т.е. идет общее развитие ребенка, а также дети приобретают новые навыки творческой деятельности, которые они смогут применить впоследствии при выполнении заданий по другим темам или видам творческой деятельности.

Воспитателям, работающим в системе дошкольного образования, мы рекомендуем следующее:

- в целях развития творческих способностей детей дошкольного возраста необходимо изменить формы и методы организации их творческой деятельности;
- активизировать позицию воспитуемых.

Литература

1. Государственный стандарт 12-летнего образования РК. – Астана, 2009. – 98 с.
2. Л.С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте М., 1981.
3. Л.С. Выготский. Собр. соч. т.4, М., 1983.
4. Э.В. Ильенков. Диалектическая логика М., 1984.
5. Педагогический энциклопедический словарь. Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», М., 2003, стр. 286.
6. И.С. Якиманская. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000. – 143 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

З.Б. Латыпова

БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, Башкортостан

М.К. Омаров

ПГПИ, г. Павлодар

К.Т. Кыдралин

Гимназия города Аксу, г. Аксу

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования, что означает обеспечение сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [4]. Применение информационных компьютерных технологий в образовании не только облегчает усвоение учебного материала, но и предоставляет новые возможности для развития творческих способностей учащихся: повышает мотивацию учащихся к учению, активизирует познавательную деятельность, развивает мышление и творческие способности ребёнка, формирует активную жизненную позицию в современном обществе. Географические информационные системы учебного назначения обычно предназначаются для использования в учебно-воспитательном процессе, при подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров сферы образования, в целях развития личности обучаемого, интенсификации процесса обучения [2]. Географические информационные системы, как один из разновидностей картографических средств обучения, рассматриваются исследователями как полифункциональное и комплексное средство обучения [5, 8]. Это позволяет геоинформационной системе выполнять следующие функции: наглядности, воспитывающую, развивающую, информационную, пропагандирующую и функцию обеспечения операционной деятельности учащихся. Организуя учебный процесс по географии в основной школе, необходимо обратить особое внимание на общеобразовательное значение предмета. Изучение географии формирует не только определенную систему предметных знаний и целый ряд специальных географических умений, но также комплекс общеучебных умений, необходимых для:

-познания и изучения окружающей среды; выявления причинно-следственных связей;

- сравнения объектов, процессов и явлений; моделирования и проектирования;
- ориентирования на местности, плане, карте; в ресурсах Интернет, статистических материалах;

- соблюдения норм поведения в окружающей среде; оценивания своей деятельности с точки зрения нравственных, правовых норм, эстетических ценностей.

Обычно выделяют три основные формы работы с информационно-коммуникативными технологиями на уроках географии:

- непосредственное применение в учебном процессе;
- применение ИКТ для организации самостоятельной работы учащихся по географии внешкольных занятий;
- применение информационных технологий для обеспечения познавательного досуга.

Применение геоинформационных систем на уроках позволяет: накладывать одни тематические карты (слои) на другие, а также на общегеографическую, физическую карту или космический снимок при объяснении взаимосвязей между географическими объектами и явлениями; оперативно увеличивать масштаб картографического изображения на экране для увеличения детализации размещения географических объектов и явлений; оперативно уменьшать масштаб картографического изображения на экране с целью генерализации в процессе обобщения географической информации и демонстрируемых объектов, явлений и взаимосвязей между ними; измерять расстояния по карте, протяженность и площадь конкретных географических объектов; строить и демонстрировать трехмерные модели и поперечные профили участков территории; проводить самостоятельный поиск географической информации из разных геоинформационных источников; читать карты различного содержания, изменять масштаб отображаемой картографической информации с изменением нагрузки; определять по карте направления, высоты точек; географические координаты и местоположение географических объектов; создавать собственную цифровую карту на базе имеющихся в комплекте карт и слоев; редактировать предложенные учителем цифровые контурные карты; проводить анализ статистических данных, имеющихся в комплекте, с построением соответствующих картограмм и картодиаграмм; составлять краткие географические характеристики разных территорий на основе разнообразных источников географической информации и форм ее представления. Географическое исследование всегда комплексно. Под этим подразумевается использование достаточно широкого набора методов, в том числе и современных, основанных на моделировании, поиске и обработке информации. В этой связи актуальны географический практикум и виртуальные экскурсии. Уроки-практикумы можно превратить в единый творческий процесс с элементами проектной деятельности, предложив учащимся создание презентации. В этом случае у них возникает интерес к поиску необходимой информации в различных источниках, в том числе и в Интернете, который является одним из главных и масштабных источников информации. Основные функции Интернета связаны с вещательными, интерактивными и поисковыми услугами, которые могут быть активно использованы в школьной географии и учебно-воспитательном процессе. Организуя работу учащихся в сети Интернет, учитель исполняет роль координатора, рекомендуя школьникам искать географическую информацию методом от общего к частному, т.е. осуществлять поиск по ключевым словам [7].

Виртуальные экскурсии позволяют посетить многие государства мира, не выходя из компьютерного класса. Чтобы организовать урок с посещением виртуального государства, необходимо составить маршрут или сформулировать запрос поиска информации для учащихся. Важным является организация работы с полученной информацией. Необходимо, чтобы результатом виртуальной экскурсии стала творческая работа: доклад, сообщение, презентация, заполненная таблица, ответы на вопросы и другое. Виртуальные экскурсии можно организовать на следующих сайтах:

virtualguide.ru, virtualtravel.ucoz.ru/, airpano.ru виртуальный тур по Казахстану visitkazakhstan.kz/ru, а так же виртуальный 3D тур по Восточному Казахстану на сайте <http://oskemen.info/5846-virtualnyy-3d-tur-po-vostochnomu-kazahstanu.html>.

Для проведения уроков географии с использованием геоинформационной системы в кабинете географии необходимо следующее оборудование:

- мультимедийный портативный компьютер учителя с предустановленной ОС Windows XP и программой редактирования текста и изображений;
- мультимедийный портативный компьютер ученика с предустановленной ОС Windows XP и программой редактирования текста и изображений;
- мультимедийный проектор;
- экран настенный 155x155 см;
- комплект «Интерактивная доска» [1].
- применение интерактивной доски имеет ряд преимуществ.

Интерактивные доски:

- помогают учителю использовать средства обучения легко и непринуждённо, находясь в постоянном контакте с классом;

- позволяют проецировать изображения на экран с целью показа динамических моделей, видеоматериалов, презентационных и графических материалов, использовать специальные программные продукты и видеосюжеты для демонстрации различных виртуальных моделей объектов и процессов;

- дают возможность использовать специальный маркер для управления компьютером, как удалённой компьютерной мышью, на поверхности доски, сохранять и печатать созданные записи и просматривать их впоследствии на компьютере. Использование интерактивной доски на уроках позволяет учителю усилить восприятие информации за счёт увеличения количества иллюстрированного материала, что является незаменимым спутником учителя на уроке, отличным дополнением его словесного объяснения, также обеспечивает учителю процесс импровизации на уроке, можно быстро вносить комментарии поверх подготовленных материалов, видеосюжетов, компьютерных приложений и обучающих программ [3]. Интернет-ресурсы, используемые учителями на уроках географии.

Перечень сайтов:

1. <http://worlds.ru/> «Миры». Авторы сайта собирают сведения о всех странах мира. Очень много полезной, интересной информации по географии.

Удобная навигация.

2. <http://www.encyclopedia.com/> Самая большая энциклопедия по любой стране мира!

3. <http://www.auditorium.ru/aud/index.php> Библиотека по географии. Библиография и полные тексты учебных, учебно-методических и научных книг и статей по географии

4. <http://www.countries.ru/>. Страны мира – каталог ссылок. Электронная библиотека.

5. <http://www.worlds.ru/> Каталог стран мира – информация по разделам: история и география, население, столица, религия, культура.

6. <http://www.kulichki.com/travel/>. Виртуальные путешествия. Рассказ о достопримечательностях, истории и современности стран, городов, регионов.

7. <http://www.fbit.ru/free/flags/>. Каталог государственных флагов стран мира.

8. <http://www.infa.ru/map/world/> Информационная система мира охватывает 210 стран. Справочные энциклопедические данные по большинству стран (свыше 180), много туристической информации, местная валюта, флаги почти всех стран на карте, карта часовых поясов.

9. <http://www.mineral.ru/> Центр информации о минеральных ресурсах России и мира. Каталог ссылок на информационные сайты и сайты, посвященные отдельным видам полезных ископаемых.

10. <http://www.geo2000.nm.ru/index1.htm> Здесь можно найти информацию обо всех странах мира, почувствовать различия жизненного уклада и поведения народов, населяющих нашу планету, узнать особенности строения земного шара.

11. <http://www.rgo.ru/cgi-bin/index.cgi> Планета. Национальная география: окно в мир.

12. <http://geo-site.narod.ru/index.htm> На этом сайте вы найдете описания большинства стран мира, их истории, географии.

13. <http://photocity.narod.ru/>

Этот сайт содержит виды и культурные памятники мировых столиц и небольших городов.

14. www.sci.aha.ru/map.htm. DataGraf.Net-картографическая система On-Line.

15. <http://schools.techno.ru/szo/geo/>. «Восточная Сибирь» - телекоммуникационный проект по географии. 16. <http://schools.techno.ru/sch1529/buravkov/atlas/> Справочная информация по странам Западной Европы.

17. <http://www.geograf-ru.narod.ru/>.

Уголок географа. Краткие сведения о странах мира: площадь, религия, население и др.

18. <http://www.worldtimezone.com/> Справочник «Карта часовых поясов в различных странах мира» (на английском языке).

19. <http://koapp.narod.ru/information/teacher/book55.htm> и др. Для получения необходимой информации в практике используем поисковые системы: «Yandex», «Rambler», «Googl», «Aport», которые предоставляют учителям географии необходимую информацию по странам и регионам мира на русском языке.

Литература

1. Гарышева Ю.Г. Кабинет географии. М. Просвещение, 2003 г. – 32 с.

2. Веселовский А.В. ГИС-технологии и проблемы геоинформатики. Географические информационные системы научного центра «минерал». //Вестник ОГГТГН РАН, 1999. - №1 (7) - С. 54-61.

3. Галишникова Е.М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения//Учитель. – 2007. - №4. – с. 8-10.

4. Крейдер О.А. Информационная среда использования ГИС-технологий // Геоинформатика, 2005, - №4, с. 49-52.

5. Макарова Л.Н. Применение технических средств на уроках географии.//Вопросы Интернет образования, 2006. - №36. - http://vio.fio.ru/vio_site/cd_site/Articles/archive.htm.

6. Новенко Д.В. Новые информационные технологии в обучении // География в школе. – 2004 №5. – с.47 – 54.

7. Филатова, Н.Б. Компьютер на уроке географии // География в школе. – 2001 №2. с.51-53.

8. Хасаншина Н.З. Геоинформационные технологии как средство интеграции знаний по информатике и географии.// Информационные технологии обучения-2002/Секция II /Подсекция 3 (информационные технологии обучения).

ЖАСТАРДЫҢ БОЙЫНА ПАТРИОТТЫҚ СЕЗІМДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ КЕЙБІР ӘДІСТЕМЕЛІК ЖОЛДАРЫ

Г.Е. Нурымбетова
ПМПИ, Павлодар қаласы

Бүгінгі таңда тәуелсіз мемлекетіміздің өркендеуіне негіз болатын басты міндеттердің бірі жас ұрпақтың бойына парасатты да зерделі, елжанды отаншыл сезімдерді қалыптастыру және дамыған өскелең ұрпақты тәрбиелеу болып табылады.

Аталған мәселенің шешімін табуда, Қазақстан Республикасы Президентінің Жарлығымен Қазақстан Республикасының азаматтарына патриоттық тәрбие берудің 2006-2008 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы жарық көрді. Бағдарлама мақсаты: Патриоттық тәрбие жүйесін нысаналы дамыту арқылы азаматтардың бойында жоғары патриоттық сананы, өз елі үшін мақтаныш сезімдерін, Отанның мүдделерін қорғау жөніндегі азаматтық борыш пен конституциялық міндеттерді орындауға деген дайындығын тәрбиелеуді қалыптастыру делініп, бағдарлама жоспарында өркениетті азаматтық және тұлға аралық қатынастардың қалыптасуына жағдайлар мен әлеуметтік алғышарттар жасау; мінез-құлықтың жағымды үлгілерін қалыптастыру және жастар арасында қазіргі заман қаһармандарының бейнесін танымал ету арқылы патриотизмді тәрбиелеу деп көрсетіледі [1, 26].

Балалардың жан-жақты дамуының негізін қалау олардың бойында патриоттық сезімді қалыптастыру бастауыш сынып мұғалімдерінің жаңа міндеттері екендігін, неғұрлым ерте жастан қалыптастыруға мүмкіндік болатындай ойластырылуы қажет. Президентіміздің осы заманғы оқу тәрбие үрдістеріне берген жолдамасына сәйкес бастауыш мұғалімдері өмірін осыған арнаған және өз шәкірттеріне елжандылықты тәрбиелеу жауапкершілігін терең білгірлікпен асқан төзімділік тәлімгерлік шеберлікпен жеткізуі тиіс. Азаматты елжандық рухта тәрбиелеуге бағытталған алғашқы қадамдар мектепке дейінгі кезеңде басталып, әрі қарай үйлесімді жүзеге асатыны бәрімізге белгілі.

Ұлттық патриотизм туралы идеяларды кезінде өздерінің шығармаларында қазақ даласының ойшылдары Әбу-Насыр әл-Фараби, Хасхажиб Баласағұн, Махмұт Қашқари, жыршы-жыраулары Асан қайғы, Доспамбет жырау, Аймауытұлы, Бұхар жырау Қалқаманұлы, Махамбет Өтемісұлы да айтқан болатын. Аталған ғұламалардың еңбектері еліміздің егемендік алумен байланысты педагогикалық тұрғыда бір жүйеге келтіріліп, жас ұрпақ тәрбиесіне пайдаланып отыр.

Өз ұлтына деген патриоттық сезімді қазақ ағартушылары Ш.Уалиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев көрініс тапты. Абай өз қызметін Отан мен халық алдындағы борышым деп түсінді. Оның шығармалары Қазақстан тағдырына деген, оның бостандық сүйгіш халқының болашағына деген қамқорлықпен айшықталған. Оның патриотизмі туған ел табиғатына еліне, тіліне, озық дәстүрлері мен ұлттық мінезінің жақсы жақтарына деген сүйіспеншілігінен көрініс тапты.

Өмір ағымы талап етіп отырған жаңа қоғамға лайықты саналы, білімді, үйлесімді жетілген жеке тұлғаны дайындау бүгінгі мектеп алдында тұрған негізгі міндет. Осыған байланысты мектептің бастауыш оқыту сатысындағы оқу-тәрбие жұмыстарын жан-жақты толықтырып, халықтық тәлім-тәрбиенің озық үлгілерімен сабақтастырып қайта қарап шығу, бойында еліне, жеріне деген сүйіспеншілік сезімі дамыған азамат тәрбиелеу бүгінгі күн талабының өзекті мәселелерінің бірі болып отыр.

Өсіп келе жатқан жас ұрпақты патриотизмге тәрбиелеу қашан да толастамаған. Сонау төңкеріс жылдарынан бастау алатын «советтік патриотизм» Ұлы Отан соғысында жеңіске жеткізді. Одан кейінгі жылдары патриотизмге баулу, жан-жақты үйлесімді дамыған адам, тұлға тәрбиелеу, коммунистік мораль қалыптастыру аясында жүргізілді. Отаншылдыққа, туған жерін қорғауға баулу мектептің тәрбиелік

жұмыстарының аса маңызды бөлігін құрайтындықтан, өмірде болып жатқан бетбұрыстар, қоғамдағы саяси көзқарастар, әлеуметтік-экономикалық өзгерістер – еліміздің тарихына, ұрпақтан-ұрпаққа жалғасқан салт-дәстүріне құрметпен қараумен қатар, оны бүгінгі ұрпақ тәрбиесіне пайдалануға жол ашып отыр. Мектеп жеке тұлғаның рухани жан дүниесі мен адамгершілік қасиетінің қалыптасуына жүйелі жолға қойылған тәрбие беру негізінде қол жеткізеді.

Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың «Қазақстан-2030» Жолдауында: «Оқушыларды қазақстандық патриотизмге, шығармашылық жағынан дамыған жеке тұлға ретінде тәрбиелеу қажет. Бүгіннен бастап ұлттық мінез- құлық, биік талғампаздық, тәкаппарлық, тектілік, білімділік, биік талғам, ұлттық намыс қасиеттерін сіңіріп қалыптастыруымыз керек» - делінген [2, 15-176].

Отан сүю, патриотизм деген ұғымдар мектепте, үйге, жақынына, туған қаласына деген сүйіспеншіліктен басталады. Атақты грек философы Аристотель барлық адамдарға мемлекет тарапынан тәрбие беруді жақтап, дене, ақыл ой, адамгершілік тәрбиенің байланысын, қоғамдық және отбасы тәрбиесінің сабақтастығын көздейді. Грек ғалымы Платон «Ұлды тәрбиелеп отырып, жер иесін тәрбиелейміз» деп тегін айтпаған. Бала бойындағы тәрбиенің бастауын ата-ана қалыптастырса, мектептегі тәрбие көзін жеткізуші, әрине тәрбиешісі мұғалім болып табылады. Ұрпаққа беріліп жатқан адамгершілік дене, экономикалық, экологиялық, ақыл-ой тәрбиесімен қатар ұлттық патриоттық тәрбие ерекше орын алады.

«Мен келешектің иесімін» деген ұрпақтың бойында білім, білік, адамгершілік, ар-намыспен қатар Отанды сүюге деген қасиеттер болады. Баланың өз Отанын сүюі немесе оған түсінбеушілікпен қарауы оның ес білгелі көрген тәрбиесіне байланысты. Қазақ халқы ата-бабамыздың ұлы байтақ жерін тұмсықтыға шоқтырмай, қанаттыға қақтырмай ұстап аман-сау жеткізуінің өзі, бесіктегі нәрестені адамгершілікке ғана тәрбиелемей отансүйгіштікке, елін, жерін, қорғауға тәрбиелеуінің негізгі дәлелі. Ұлттық патриотизмді қалыптастыруды мұғалім оқушыдан бұрын өз бойында қалыптастыру қажет. Оқушыларға тәрбие бере отырып, мұғалім өзінің бойындағы тәрбиелік қасиеттерін, өзінің адамгершілігін, өзінің Отансүйгіштігін айналасындағы өзін қоршаған ортаға көрсететіндігін білуі тиіс.

Сабақ барысында «Ана тіліміздің тұғырын биікке көтерейік» немесе «Ұлттық ар-намысымызды ту қылып ұстандар» деген патриоттық сөздерді айта отырып, өзіміз орысша сөйлеп тұрсақ, болашағымызды бұлыңғыр деп есептесек, біздің алдымыздағы оқушымыздан ешқандай патриот, «Отаным» деп жүрегі соғатын ұрпақ шықпайды. Сондықтан да ең бірінші өзімізді еліміздің нағыз патриоты болуға тәрбиелеуіміз керек. Оқушы бойындағы патриоттық, ұлттық рухты көтеру үшін бірінші мұғалім өзі үлгі болумен қатар, басқа да үлгі боларлық жұмыстар атқаруы тиіс [3, 3-336].

Бұл – қазір жалпы қазақ иісті азаматтарды ойландырып, толғандыратын көп мәселенің бірі. Өйткені, Республикамыздың бүкіл әлемдік мәдени кеңістікке жеке әлеуметтік-саяси субъект шындық десек, қай кезде де қоғамның әр түрлі түбірлі дағдарыстарға тірелмей, өз азаматына қызмет жасап, адамның өзіне тікелей байланысты екендігі тарихтан белгілі. Мәселен, қазақ халқының бұрынғы дәстүрлі қоғамнан қалған тарихи-рухани мұраларындағы басты мәселе – қоғамның жағдайы адамның өзіне қатыстырылып қарастырылған. Олай болса, бүгінгі Қазақстан Республикасының егемендігі мен тәуелсіздігінің нығайтуымен дамуының объективті шарттарының бірі – патриотизм.

Ұшы-қиырсыз дала тұрғындары өздерінің сан ғасырлар бойғы үлкен тарихында жас ұрпаққа саяси патриоттық тәрбие берудің бай тәжірибесін жинақтап, ұлттық өзіндік салт санамен әдет-ғұрып, дәстүр рәсімдерін туғызды. Көшпелі халық өзі өмір сүрген қоғамның әлеуметтік саяси жағдайына, мәдениетіне, тарихына орайлас жас буынға саяси тәлім-тәрбие берудің айрықша талаптарын тілектерін, дүниеге әкелді. Мәселен, жас адамның жұртқа танымал саяси-патриоттық нормасы белгіленеді, оның

мәні – «сегіз қырлы, бір сырлы» отаншыл, шынайы патриот азамат тәрбиелеу еді. Міне, осы қағидада сан ғасырлық дала тұрғындарына қойылатын саяси-этикалық талаптарды айқындады. Ол – атамекенді, ел намысын қорғау, жаудан беті қайтпау, ата-тегін жадында сақтау, сөз асылын қадірлеу, тапқырлық пен алғырлық, ат құлағында ойнау, ата салтын бұзбау (жасы үлкенді, ата ананы сыйлау, құдайы қонақтың меселін қайтармау, көрші хақын жемеу, қайырымды, ірі жүректі бауырмал болу, т.б.) Осындай қоғамдық қатынастарды кішкентайынан көріп біліп өскен адамдарда мүдделестік, өмірге көзқарастың сәйкестілігі кісілік қарым- қатынастарда айқындалып, жеке бастың мүддесіне қарай бұра тартуға мүмкіндік бермеген. Әлеуметтік жағынан «бірауызды қауымдасқан жандар» үнемі өздерінің рулық одағына етене сіңіскен салттар мен дәстүрлерді ұстанады. Ал бұл принцип ұлттық әлеуметтік философия сипатын анықтайтын факторлар болды. Осы орайда, ұлттық патриотизмді қалыптастыруға негіз болған қазақтың дәстүрлі қоғамында орныққан құндылықтар қатарына «отан», «атамекен», «ел-жұрт», «азаматтық борыш», «ар-намыс», «адалдық пен әділдік», «азаматтық парыз», «қанағатшылдық пен жомарттық», тағы басқа ұғымдарды жатқызуға болады».

Халық даналығындағы «Отан оттан да ыстық», «Отансыз ер бұралқы итпен тең» деп айтылуында үлкен саяси – патриоттық ой жатыр. «Басқа елде сұлтан болғанша, өз елінде ұлтан бол», «Ер өзі үшін туады, елі үшін өледі» деген нақылдарда ел жұртқа деген ыстық сезімге ерекше баға берулердің құнын елдігімен өлшеу ұстанымдары жатыр. Демек, атамекен дәстүрлі дала қоғамының қоныс тепкен кеңістігі, қазақ жұртының тіршілік кеңістігі, өмір сүру ортасы. Қазақ үшін атамекен – отаншыл пенде ретінде өмір сүруінің шарттық атрибуты [4, 5-76].

Сондықтанда халқымыз өз тілін, салт-дәстүрін жүрекпен сүйе білген әрі ұрпағын да соған баулыған. Әркімге өзінің туып-өскен атамекені қымбат. Әр азаматтың оны сүюі, қадірлеп, қастерлеуі де содан болса керек. Яғни жер, Отан, атамекен мен ел – егіз ұғым, бірінсіз бірі жоқ. Осы идея халық даналығында өзекті ой болып өзінше патриоттық парадигма желісін тартқан. «Ер – елінде, гүл жерінде», «Туған жерге туың тік» деген халық даналығы әр адам өз жерінде, елінде қадірлі дегенді меңзейді. Сондықтан «Ел іші – алтын бесік», «Елінен безген ер оңбайды» дейтін ұстанымы халық арасында орныққан. Демек, қазақ халқы өзін отанынан, ал отаны өз болмыс-бітімінен бөліп қарамаған. Өйткені, Отан, туған жер, - мал жанының ырыздық көзі, кіндік қаны тамған халықтың мәңгілік тұрағы болып саналған. Сондықтанда Отанын, өз жерін, елін, өз тілін халықтық дәстүр мен салтты жан тәнімен сүйген еліміздің озық ойлы азаматтары басыбайлық пен меншікті, көзсүзгендік пен біреудің қолына қараушылықты мейлінше жек көрушілік, отаншылық пен қанаушылыққа қарап күрескен.

Ата-бабамыздың ақ сүтін беріп аялап өсірген анасын қалай құрметтеп, елін, жерін, Отанын, солай құрметтеген. Біз ата-анамызды ұлтымызды таңдай алмайтынымыз сияқты. Отанымызды да таңдай алмаймыз. Осы түрлі адам – еріксіз жаратылыс. Отан адамның бойында патриоттық сезімді туғызудың қажетті шарты объективті негізі [5, 9-106].

Міне, осындай аксиомалық принциптен туындайтын және біздің пікірімізше, патриоттық сезімнің күшеюіне арқау болатын, оған өлшеуіш болатын негіз – азаматтық борыш, азаматтық парыз. Оған азаматтық парыз, борыш арқылы адам затының патриоттық көрініс тауып отырады. Осы принцип қазақы дәстүрге өте жоғары әлеуметтік мәртебеге ие болған. Отан халық арасындағы борыш, парыздарды адалдықпен орындау – адамның рухани жетілгендігін, ерлік кемеліне, келгендігінің белгісі. Мұнда адамның сана-сезімі дарын-қабілеті, көрсетіледі. Халық қойған талап-тілектерді қасиет тұтады, оны өз мүддесінен жоғары ұстайды, халық қажетін өтеуге қамқоршы болады, елдің қолы жеткен табыстарын және Отан байлығын қорғайды, адамгершілікке абай болып, сабырлыққа, қиянатқа жол бермейді. Борыштылық

дегеніміз – әр адамның өзіне жүктелген істі орындауға жауапкершілікті түсініп мойындауы. Борышты өтеуде сырттай мойындаудан көрі, іштей мойындаудың, іштегі міндеттердің моральдық сенімнің маңызы зор. Жауапкершілік – парыз, борыш үшін үлкен күш болып табылады. Отан, ел- жұрт алдындағы парыз бен борышты атқаруға мұрындық болатын халықтық рухани құндылықтардың бірі – ар-намыс. Бұл борышты ақтауға итермелейтін әлеуметтік күш. Осы тұрғыдан алғанда ар-намыс – қазақ халқының бойына туа біткен ұлттық әлеуметтік психологиялық ерекшелік болмысы және ол азаматтың отансүйгіштік, отаншылдық ойлау жүйесінің негізі болмақ [6, 45-89б].

Қай мемлекеттің де негізгі тірегі – асқақтаған күмбездер де, ғимараттарда да, экономикалық жағдайда да емес, білімді де білікті, іскер де белсенді адамдар. Біздің балаларымыз білімі жоғары жұмысшылар мен фермерлер, инженерлер, банкирлер және өнер қайраткерлері, мұғалімдер мен дәрігерлер, зауыттар мен биржалардың иесі болады. (Қазақстан-2030 бағдарламасы). Әрине, «Келешектің иесі – жастар», «Жастар өзінің ата-анасынан гөрі заманына көбірек ұқсас келеді». Сондықтан қоғам талабына сай, сол қоғамды көркейтетін, дамытатын жастар тәрбиелеу ең маңызды мәселе екені даусыз.

Жаңа білімнің тізгінін ұстайтын еркін елдің ертеңгі шығармашылық кеменгерлерін тәрбиелеу бесіктен, ұдайы үздіксіз даму барысында ғана қалыптасатыны белгілі. Атақты грек философы Аристотель барлық адамдарға мемлекет тарапынан тәрбие беруді жақтап, дене, ақыл-ой, адамгершілік тәрбиенің байланысын, қоғамдық және отбасы тәрбиесінің сабақтастығын көздейді [7, 17-20б].

Мектепке дейін отбасында «Отан», «Ел» деген сөздердің мағынасын онша түсіне білмейтін баланың осы түсініктерді қалай, қай тұрғыдан қабылдауы мектеп жасында қалыптасады. Осы тұрғыдан алғанда біз мұғалімдер – тәрбиенің негізі адамгершілік, ақыл-ой деп аламыз да, білімді, адамгершілігі жоғары ұрпақ болашақтың негізі болады деп қате пікір туғызамыз. Бала бойындағы білімін, күш қуатын Отаны, елі, жері үшін жұмсауы керектігін ұмытып кетіп жатамыз. Сондықтан, балаға білім бере отырып, біз өз білімін отаны үшін жұмсайтын, ұлттық ар-намысын барлық қасиеттерінен жоғары қоятын ұрпақ тәрбиелеп отырғанымызды ұмытпауымыз керек.

Қазақстандық патриотизмнің арқауы – қазақ мемлекетіне деген сүйіспеншілік, ұлтына сенімі, нанымы, саяси көзқарасы, т.б. қарамастан, әрбір қазақстандық өзі өмір сүріп, күн көріп отырған мемлекетін – «Отаным» деп тануы, оның негізін салып отырған қазақ ұлтына сыйластық, оның заңдарында бас ию, рәміздеріне құрмет, жетістігіне сүйсініп, мақтану, кемшіліктерін болдырмаудың жолын қарастыру қазақстандық патриотизмнің белгілері болуы керек деген ой келіп туады [8, 5б].

Қорыта айтқанда, атадан балаға мирас болып қалған тағылымы мол сөз жауһары арқылы, болашақ ел тұтқасын қолына алар жас ұрпақтың бойына Отансүйгіштік секілді қасиеттерді қалыптастыру. Өйткені Отансүйгіштік тәрбие-білім мен тәрбиенің ең басты қайнар көзі, кәусар бұлағы.

Патриотизмге тәрбиелеу алдымен жастардың сана сезіміне одан соң іс-әрекетіне, ұйымдастыруға ықпал етуден басталатыны белгілі. Осы мәселе тарихи-педагогикалық ықпал етуді әлі де тереңірек зерттеуді қажет етеді. Патриоттық тәрбие білім беру жүйесіндегі негізгі мәселе негізгі талап. Бар тәрбиенің бастауы – мектеп, сондықтан біздің мақсатымыз Отаным, елім деген Қазақстандық патриотты тәрбиелеу. Ал оны орындау – бәріміздің қасиетті борышымыз. Егемен еліміздің болашағы, оның әлемдік өркениеттегі орны, ең алдымен білім мен тәрбиенің бастауы болатын ұстаз қолында. Ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып келе жатқан патриоттық тәрбие – көкейкесті мәселе.

Әдебиет

1. «Қазақстан Республикасының азаматтарына патриоттық тәрбие берудің 2006-2008 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы туралы». Қ.Р.Президентінің Жарлығы // Астана. Ақорда.-2006.-қазанның 10-ы.-2б.
2. Белгібаева Г. Патриоттық тәрбие беруде ауыз әдебиетінің атқаратын рөлі // Бастауыш мектеп. 2008.-№5.-15-17б.
3. Ниязбеков М. Біз қандай туыспыз // Алматы: Өнер.-1992.- 3-33б
4. Қалиұлы С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық негіздері мен тарихы // Алматы: 2003.-5-7б
5. Байділдина К. Патриоттық тәрбие бастауы // Бастауыш мектеп.-1986.- №9. 9-10б.
6. Жұмабаев.М. Педагогика // Алматы: Рауан.-1993.-45-89б.
7. Төлеубекова Р. Адамгершілік тәрбиесі туралы // Алматы.- 1990.-17-20б.
8. Наурызбаев Ж. Ұлттық мектептің ұлы мұраты // Алматы.-1996.5б.

ОБУЧЕНИЕ КАК ОТКРЫТИЕ

С.В. Осипова

ПГПИ, г. Павлодар

Обучение через открытие один из методов Жана Пиаже, в основе которого лежит убеждение, что воспитанники должны учиться на собственном опыте. Вместо устного изложения фактов роль педагога сводится к тому, чтобы обеспечить надлежащую обстановку и представить материалы, оставив обучающемуся свободу выбора. Таким образом, подопечные испытывают внутреннее удовлетворение от самостоятельных открытий. Пиаже считал, что образование, основанное на самостоятельных открытиях, имеет первостепенное значение, так как главной целью любого образования является воспитание творческого человека – умельца, изобретателя и исследователя.

Понятие «обучение как открытие, которое употребляется для характеристики образовательного процесса, нацеленного на использование и добывание активных, интерактивных, инновационных технологий.

Технологии, предлагающие новые алгоритмы и специальное оборудование, могут серьезно повлиять на процесс обучения, помочь ему или помешать, но заменить личность помогающего специалиста они не могут. Даже содержание предмета порой не кажется определяющим. Одна из наших выпускниц точно заметила: «Ценность учителя не в том, чему он учит, а в том, как он учит...». Студентка имела в виду способность учителя к передаче опыта таким образом, чтобы опыт помог ей или ему изменить восприятие жизни. Поэтому решающим условием в работе учителя являются **отношения**. Чтобы учитель мог учить, он должен сначала сформировать *помогающие отношения* – такие отношения, которые позволили бы личности ученика открыться опыту. То есть учитель должен быть обучен построению таких помогающих отношений. Таинство воспитания, становление личности ученика совершается внутри отношений, отношения есть святая святых педагогического процесса. Отношения здесь являются одновременно и целью, и инструментом для ее достижения. Это обстоятельство позволяет предложить вашему вниманию некоторые принципы, которые встречаются в научной литературе, и мы следуем им в учебном процессе.

Обучение через опыт предполагает эксперимент, когда пространство обучения превращается в лабораторию. У геолога – это образец породы, у лингвиста – отрывок текста. Объекты разнятся в разных дисциплинах. Но вот что объединяет лингвиста и геолога – это последующее обобщение и перенос качества образца (или некой выборки

образцов) на весь класс исследуемых явлений или объектов. Для осуществления этого переноса каждая естественная наука имеет различные теории, с позиции которых формируется ответ на вопрос, **почему** эксперимент дал тот или иной результат. В нашем случае задача у эксперимента другая. Педагогическая наука ищет ответы на вопросы о закономерностях воспитания и обучения, о том, как соотносятся дидактика и теория воспитания и т.п., но не ставит вопрос "Как учить Айгуль?", и не ищет на него ответа. А в процессе практической работы учителя такой вопрос должен быть поставлен. И должен стоять очень остро.

Здесь мы ведем речь о двух уровнях, видах знаний. Одно знание можно почерпнуть из книг, из бесед, его можно рассказать. Это «знание», которое опирается на факты. Для этого знания очень важным критерием является *объективность*. Знание – процесс общий для всех и различный для каждого одновременно. «Общий для всех» – разделяемый, знакомый всему человечеству тысячи лет; «различный для каждого» – значит, неповторимый. Приобрести молчаливое знание можно лишь практически – через собственный опыт. Слово «практика» происходит от греческого слова, означающего «делать». Наша работа – помочь обрести *практическое* знание.

Следующий принцип подготовки специалистов-практиков, который следует отметить – **обучение через раз-учение**. Этот принцип вытекает из первого. Чтобы обрести навыки бытия с другим человеком, нужно освободить себя от схем и предрассудков. Даже если они – научные схемы и предрассудки. Исследования, в свое время проведенные сотрудниками К. Роджерса, показали, что интеллектуальные и диагностические способности специалиста, то есть его теоретические «знания» психологии и педагогики, никак не коррелируют с практическими способностями консультанта.

В предисловии к вышедшей несколько лет назад книге по психологии нам попала на глаза следующая история. Два друга встретились после долгой разлуки. Один из них преподавал на факультете, где они когда-то вместе учились, и другой пришел в Alma Mater навестить его. Как раз в этот период проходил прием экзаменов. Пришедший взял несколько экзаменационных билетов и воскликнул: «Смотри-ка, а вопросы все те же!», «Да, вопросы те же, но ответы другие», ответил преподающий в университете. Вероятно, по замыслу автора, этот анекдот должен был служить иллюстрацией происходящих в психологии перемен. Эта история показалась очень грустной. Цивилизация изменяется не ответами, а постановкой вопросов: «То, что открывает археолог, зависит не только от того, что оказывается на месте раскопок, но и от того, какие он задает себе вопросы. Поэтому человек, задающий себе вопросы одного рода, узнает из раскопок одно, человек, ставящий вопросы иного рода, другое, третий впадает в ошибку, а четвертому находка вообще ничего не говорит». В этом смысле воспитателя можно уподобить археологу.

Следующий принцип можно описать как **обучение через открытие**. В какой-то момент, чтобы проиллюстрировать идею о взаимоотношении фигуры и фона, ученый Нильс показал участникам несколько картинок, взятых им из учебника по гештальт-психологии. На первой картинке, сказал Нильс, в зависимости от того, что будет для вас фигурой, а что фоном, можно увидеть либо шесть кубиков, либо один. Обычно, по его мнению, сначала зритель видит шесть кубиков. Чтобы увидеть один, нужно изменить перспективу фокусирования на фигуре в целом.

Сразу, с первого взгляда, брошенного на картинку, Элеанор увидела шесть кубиков. Сколько она не пыталась, кубиков оставалось шесть. Элеанор решила, что Нильс просто пошутил, и, что один кубик вместо шести увидеть невозможно, но на всякий случай она взяла картинку домой и показала ее домашним и коллегам. Через некоторое время все они смогли увидеть этот злосчастный единственный кубик. Кому-то потребовалось больше, кому-то меньше времени, но кубик увидели все. Этот пример – замечательная метафора процесса обучения, обучения как открытия.

Знания, получаемого от других, недостаточно. Здесь важно обратить внимание еще на одну важную особенность открытия – оно не существует само по себе вне человека, который его совершил. Открытие субъективно, оно принадлежит человеку, становится частью ее или его. Создание необходимых условий, которые давали бы каждому участнику возможность для совершения личных открытий – одна из забот преподавателей, фасилитаторов процесса обучения. Фасилитатор (*англ. facilitator*, от *facilis* – «лёгкий, удобный») – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Обеспечивая соблюдение правил встречи, её процедуры и регламента, фасилитатор позволяет её участникам сконцентрироваться на целях и содержании встречи. Таким образом, фасилитатор решает двоякую задачу, способствуя комфортной атмосфере и плодотворности обсуждения. В контексте этимологии термина можно сказать, что фасилитатор – это тот, кто превращает процесс коммуникации в удобный и лёгкий для всех её участников. С групповой точки зрения, фасилитатор – тот, кто помогает группе понять общую цель и поддерживает позитивную групповую динамику для достижения этой цели в процессе дискуссии, не защищая при этом одну из позиций или сторон.

Но важно понимать, что преподаватели и учащиеся являются частью *общего, взаимообогащающего процесса*, то есть **обучение является совместным, конфлюэнтным**. В переводе с английского «confluent» означает «струиться, течь вместе». Это тоже один из принципов обучения.

Обучение должно быть своевременным. Основное число абитуриентов вуза, будущие учителя и воспитатели – вчерашние школьники, которые в силу недостаточного жизненного опыта еще не могут ясно представлять специфику будущей профессии. Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы его могли получать те и тогда, кто и когда испытывают в нем актуальную потребность и могут непосредственно реализовать полученные навыки и умения на практике в своей текущей профессиональной деятельности. То есть, **обучение должно быть рефлексивным**. Объем, содержание и структура программы должны этому соответствовать.

Следующий принцип – **непрерывность обучения**. Известный американский психолог Дж. Бьюдженталь отмечает, что эмоции, конфликты, склонности, предубеждения и страхи собственной жизни оказывают разрушительное влияние на жизнь подопечного, и берет на себя ответственность за постоянное самонаблюдение. Невозможно соответствовать сегодняшним требованиям, не рассматривая обучение как непрерывный процесс, длящийся всю профессиональную жизнь специалиста. Чтобы быть способным устанавливать связь с другими людьми, воспитатель должен уметь устанавливать связь со своими собственными переживаниями, поэтому одна из задач воспитателя – узнать как можно больше о себе. Ведь единственный инструмент, который у него есть, это он сам. И педагогу важно видеть и сознавать, что он может выступать не только как помогающий, но и как разрушительный фактор в жизни своих учеников. Поэтому подготовка воспитателей и учителей должна предполагать человеческую и духовную подготовленность [1].

Реализовать принцип непрерывности и другие принципы возможно посредством деловой игры. При изучении дисциплины «Методическая работа в учреждениях образования» мы проводим игру «Перспектива». Основная цель игры - помочь студентам подойти к более осознанному построению своего будущего, осознать взаимосвязь различных жизненных этапов и событий. Игра наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между осуществляемыми выборами, принимаемыми решениями и их последствиями, а следственно, мотивирует участников на ответственное отношение к выбору жизненной стратегии, показывает возможность и необходимость построения долгосрочной жизненной перспективы. Здесь же студенты определяют с планами продолжения образования после окончания вуза [2].

Следующий принцип – **кросс-культуральность обучения**. Разные культуры в процессе человеческого развития выделяют одни измерения и оставляют без внимания другие. Общий для всех процесс в каждой культуре обретает свою специфику и неповторимость. Каждая культура вносит свой вклад. Изменчивость современного мира усиливает необходимость в профессиональном обмене. Фасилитаторы процесса обучения должны заботиться о том, чтобы обучающая система была открытой новым перспективам.

Таким образом, обучение как открытие – это своевременное и непрерывное обучение, обучение через опыт, рефлексию, исследование с учетом новых перспектив.

Литература:

1. Bohm, D. On Dialogue, David Bohm Seminars, P.O. Box. 1452, Ojai, CA 93023, 1990, p. 8.

2. Методическая работа в школе / сост. Ю.А. Лежнева, С.В. Тарадайко. - Минск: Красико-Принт, 2008. – 128 с.

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ КОМПЬЮТЕРНОГО КОМПЛЕКСНОГО ЭКЗАМЕНА И ЕГО СОДЕРЖАНИЕ

***К.Р. Кусманов, Ж.Б. Копеев, П.С. Панков**
Международного Университета Кыргызстана*

Инновационные процессы, предопределяющие реформирование образования, неминуемо порождают необходимость создания и внедрения новых педагогических технологий. Педагогическое сообщество анализирует многообразные варианты содержания образования, новых дидактических технологий, использования возможностей современной методики в повышении результативности учебного процесса, обеспечении качества образования.

Появление и развитие компьютеров привело к формированию новых технологий в различных сферах научной и практической деятельности, что позволяет говорить о переходе к информационному обществу. Информационные технологии порождают фундаментальные изменения практически всех аспектов современной жизни, в том числе и образования. Современный этап развития образования можно охарактеризовать существенными изменениями его содержания, структуры, внедрением в образовательный процесс новых педагогических технологий. В частности, одним из мощных средств модернизации образовательного процесса является конструктивное внедрение и активное применение информационных и коммуникационных технологий.

Термин «комплексный экзамен» понимался в литературе и использовался на практике как сочетание традиционных экзаменов по нескольким дисциплинам, входящим в одно направление или специализацию. Вместе с тем, возможности современной компьютерной техники и существующие у современных студентов навыки по ее использованию позволяют организовать комплексную проверку не только знаний, но и умений и навыков по дисциплине, с возможностью выбора и настройки преподавателями различных типов заданий, автоматическим подведением итогов, уникальности заданий для каждого испытуемого.

В связи с этим нами было предложено понятие «комплексный экзамен» по дисциплине, разработан и реализован состав такого экзамена по кыргызскому языку, предложения по другим дисциплинам. Однако ранее не были сформулированы требования к «комплексному экзамену» в целом и были рассмотрены только некоторые способы их реализации.

Одним из целей «комплексного экзамена» является также уменьшение влияния

различий в формальных требованиях, предъявляемых в каждой образовательной системе и каждом вузе, на процесс обучения и оценку знаний студентов.

Понятие «тест» обычно понимается как кратковременное, технически простое испытание, проводимое в равных условиях для всех испытуемых (студентов) и имеющее вид такого задания, решение которого поддается количественному учету и служит определению уровня знаний, умений и навыков. Ниже используется слово «тест» для краткости в более широком смысле – не обязательно «кратковременное, технически простое», а любое испытание, служащее указанным выше целям.

В данной статье формулируются требования, предъявляемые к комплексному экзамену в целом.

1. Требования к составу компьютерного комплексного экзамена

1.1. Требования к каждому тесту. Для повышения эффективности и объективности тестирования, кроме общепринятых требований валидности и надежности, в [1] предложены следующие требования:

T1) Формируемость: задание в полном виде не существует до начала тестирования;

T2) Уникальность: все участники тестирования получают разные задания (иногда также необходимо дополнительное условие – одинаковой степени сложности);

T3) Полная конфиденциальность: если тестирование – официальное и задания составляются компьютером, то никто (в том числе и составители задач, и организаторы) не знает правильных ответов до окончания тестирования.

T4) Представительность: компьютерная тестирующая программа должна быть формой не только контроля, но и представления знаний.

T5) Конкретность: ответ должен быть в виде числа, слова, действия.

T6) Полная компетентность: тестируемый должен выполнить все задания (а не какой-либо процент из них).

Для реализации этих требований предложено

Определение 1. [2, 3]. «Обобщенная задача» – это алгоритм для получения нескольких однотипных задач с выбором параметров, исходными данными для алгоритма являются случайные числа, выбираемые в некоторых диапазонах;

Определение 2. "Настраиваемая обобщенная задача" - исходными данными для алгоритма являются диапазоны, выбираемые (преподавателем) в рамках некоторых базовых диапазонов, и случайные исходные данные, выбираемые в выбранных диапазонах.

Если комплексный экзамен используется при опции: в учебных целях, то исходные данные для обобщенных задач может задавать пользователь.

1.2. Виды заданий. Помимо традиционных типов заданий (обозначим их, как 1.2.1), также возможны следующие:

1.2.2. Неформальные задания на измеряющее воображение [4].

Определение 3. Измеряющее воображение - это умение определять числовые характеристики или графическое представление объекта с достаточной точностью, основываясь только на своем опыте и знаниях (не пользуясь справочниками, не производя никаких вычислений). Соответственно, оценивается данное умение в зависимости от близости ответа к точному (например, отклонение до 10% - "отлично", от 10% до 20% - "хорошо" и т.д.). В точных науках (математике, физике, химии) на размышление дается 20-30 секунд (чтобы студент не успел произвести соответствующих вычислений).

1.2.3. Построение задачи по данному результату [5]. Дан результат (число, формула, буква и т.д.), и класс задач. Требуется так выбрать задачу из этого класса, чтобы ее решение совпадало с заданным.

1.2.4. Задачи с выбором элементов заданий извне [6]. Это может быть текст, изображение, какие-либо предметы, отдельный файл.

1.2.5. Интерактивные задачи. Предложено [7] изучение некоторых разделов учебных предметов на компьютере в виртуальной среде с помощью произвольных действий пользователя и обратной связью для подтверждения полученного результата:

Определение 4. Кинематическим изображением связного метрического пространства на компьютере будем называть такую программу, что: имеется возможность перехода от изображения любого элемента к изображению любого другого элемента; минимальное время для замены одного изображения другим пропорционально расстоянию между соответствующими элементами; все изображения на дисплее соответствуют некоторым элементам пространства и изменяются непрерывно.

1.2.6. «Аналоговые» задачи [8]. Дается несколько задач с их ответами (на бумаге или интерактивным способом), требуется решить аналогичную задачу.

1.3. Работа комплекса в целом. Комплекс должен содержать:

- указания по его использованию в целом (выбор и настройка задач, выбор опций, времени для решения);

- набор задач и комментариев к ним, вместе с возможностями выбора и настройки для формирования конкретного задания (в этом случае ответственность за соответствие задания требуемому объему знаний по данной дисциплине несет преподаватель - пользователь);

- шифрование ответов на выданные (распечатанные) задачи для их хранения до выдачи по специальному запросу (для проведения официальных экзаменов);

- возможно, набор готовых заданий из этих задач для различных категорий учащихся, с соответствующим комментарием (в этом случае ответственность несут авторы комплекса);

- инструкцию по пополнению комплекса, с указанием спецификаций, необходимых для включения новой обобщенной задачи в комплекс (ответственность за корректность и содержание задачи несет тот, кто составил алгоритм и подпрограммы, а авторы комплекса несут ответственность за ее согласование с комплексом в целом).

Комплекс должен вести протокол своих действий, выдаваемый также по отдельному паролю.

В случае неправильного формата ввода и других существенных ошибок пользователя программа не должна останавливаться, а должна сообщать об ошибке и запрашивать повторный ввод, при этом вычитается один балл из оценки за данное задание.

В начале работы комплекса необходим выбор языка общения и написания заданий (кыргызский, казахский, русский, английский).

Возможны следующие опции при работе комплекса.

1.3.1. Вид задания - на дисплее или письменный (распечатка).

1.3.2. Допускается ли повторная попытка при неправильном ответе.

1.3.3. Показывается ли правильный ответ при неправильном ответе.

1.3.4. Дается ли подсказка: если экзаменуемый выбирает подсказку, то балл за правильное решение значительно уменьшается; для подсказок можно использовать методику [8].

1.3.5. Нужен ли ввод пароля преподавателя, показывать ли окончательный результат учащемуся или только преподавателю (экзаменатору).

1.3.6. Проверка

- самим учащимся (самоконтроль), то есть использование комплекса в учебных целях;

- преподавателем по выдаваемой вместе с текстами распечатке ответов (текущий контроль);

- экзаменаторами после окончания экзамена и сдачи всех письменных работ (занесения всех ответов в компьютер) по распечатке ответов, которая выдается по

специальному запросу, с фиксацией времени выдачи (вступительный или итоговый экзамен).

Мы надеемся, что программные комплексы, построенные по описанной методике, расширят возможности изучения естественно-математических дисциплин и контроля знаний студентов по таким дисциплинам, а также будут способствовать развитию творчества преподавателей этих дисциплин при пополнении комплексов, как это происходит в настоящее время при развитии открытого программного обеспечения и пополнении Wikipedia.

Литература

1. Жаналиева Ж.Р. Билимди сыноонун калыстыгын өркүндөтүү үчүн тапшырмаларды өндүрүү принциптери // Тюркско-согдийский синтез и развитие проблемы культурного наследия: тезисы докладов Международной научной конференции студентов и молодых ученых. Том 2. – Ош: КУУ, 2004. – С. 144-145.

2. Панков П.С., Джаналиева Ж.Р. Опыт и перспективы использования комплекса UNIQUEST уникальных тестовых заданий в учебном процессе // Образование и наука в новом геополитическом пространстве: Тез. докл. научно-практической конференции. – Бишкек: МУК, 1995. - С. 217.

3. Панков П.С. Методика уникальных тестовых заданий и комплекс программ UNIQUEST для их составления и проверки на IBM PC // Научно-практические основы повышения качества подготовки учителей математики и информатики: материалы II респ. конф., часть 2. - Алматы, 1995. - С. 38-41.

4. Pankov P.S. Independent learning for open society // Collection of papers as results of seminars conducted within the frames of the program «High Education Support». Bishkek: Foundation «Soros-Kyrgyzstan», 1996. - Issue 3, pp. 27-38.

5. Панков П.С., Кочетов О.П. Методика «формирования задачи» для неформального компьютерного тестирования знаний по математике // Вестник МУК, 1999, № 1(5), с. 69-70.

6. Панков П.С., Джаналиева Ж.Р. Экзаменующая программа со случайным выбором заданий извне // Вестник ОшГУ. Серия физико-матем. наук. – 2003. - №7. – С. 174-177.

7. Борубаев А.А., Панков П.С. Компьютерное представление кинематических топологических пространств. - Бишкек: КГНУ, 1999. – 131 с.

8. Панков П.С., Джаналиева Ж.Р. Выполнение студентами творческих заданий по математическим предметам // Вестник КНУ им. Ж.Баласагына. Специальный выпуск. Интеграционные и инновационные процессы в образовании и науке: состояние, перспективы, 2011. - С. 308-312.

БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯНЫ ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

М.М. Тусупова

Е.А. Букетов атындағы ҚарМУ, Қарағанды қ.

Қазақстан Республикасының "Білім туралы" заңында (1999) білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың ұстанымдарының бірі - жеке адамды қалыптастыруға бағытталған рөлі және педагог қызметкерлер оқушылардың мемлекеттік білім беру стандартында көзделген деңгейден төмен емес білім, білік, дағды алуын қамтамасыз етуге, олардың жеке шығармашылық қабілеттерінің дамуы үшін жағдай жасау қажеттігі қарастырылған [1]. Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту тұжырымдамасында «Жоғары білімді дамытудың негізгі үрдісі

мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметімен ықпалдастырылған инновациялық қажеттіліктерімен тығыз байланысты білім беру және технологияларды жетілдіру көзі» деп атап көрсеткендей, қазіргі білім беру саласындағы басты мәселе: әлеуметтік педагогикалық ұйымдастыру тұрғысынан білім мазмұнына жаңалық енгізудің тиімді жаңа әдістерін іздестірумен және оларды жүзеге асыра алатын болашақ мамандарды даярлау болып отыр.

Қазіргі кезде мектептің оқу-тәрбие үрдісінде біршама педагогикалық технологиялардың қолданылып жүргені белгілі. Бұл технологиялардың бәрін бір сабақта қамту мүмкін емес. Сондықтан, мектептегі әрбір пәнді оқыту технологиясын тандап, іріктеу және оны іс-әрекеттік тұрғыда жетілдіру арқылы оқушының білім жетістіктерін арттыруға болады. Мұнда оқушының әрекеті технологияны қабылдауы, ынтасы, құштарлығына көңіл бөлінуі тиіс.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты міндеті - ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау; оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу» делінген [1].

Бұл міндеттерді шешу үшін әр мұғалімнің күнделікті ізденісі арқылы барлық жаңалықтар мен қайта құру, өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа тәрбиеге, жаңа қарым-қатнасқа өту қажеттігі туындайды. Сондықтан да, әр мұғалім өз әрекетінде қажетті өзгерістерді, әр түрлі тәжірибелер жөніндегі мағлұматтарды, жаңа әдіс тәсілдерді кезінде қабылдап, дұрыс пайдалана білуі керек.

Қазақстанның тәуелсіз мемлекет ретінде қалыптасуы барысында орта білім берудің жүйелі реформалануы қоғамдық тұрғыдан үлкен маңызға ие. Білім беруді реформалауды жүзеге асырудың және бір маңызды сипатты қазіргі уақыттағы оқыту үрдісін технологияландырудың қажеттігінен тауып отыр.

Осыған орай, соңғы кезде оқытудың әр түрлі педагогикалық технологиялары жасалып, мектеп өміріне енгізіліп отыр.

Педагогикалық технология — педагогикалық мақсатқа қол жетудегі қолданылатын барлық қисынды ілім амалдары мен әдістемелік құралдардың жүйелі жиынтығы. Педагогикалық технология тәжірибеде жүзеге асатын педагогикалық жүйенің жобасы. Ал, педагогикалық жүйе - дара тұлғаны қалыптастыруға бағытталған. белгілі бір мақсатқа жету жолындағы арнайы педагогикалық, ықпалды ұйымдастыруға қажетті өлшемдер жиынтығы [2].

Педагогикалық технология - мұғалімнің кәсіби қызметін жанартушы және сатыланып жоспарланған нәтижеге жетуге мүмкіндік беретін іс-әрекеттер көзі.

Осыған орай оқу-тәрбие үрдісін жетілдірудің қазіргі технологияларын жетілдіріп, мектепте сабақ беруде қолдану арқылы білім сапасын жақсартуға болатындығына басым бағыт берілуде.

Жаңа технологиялардың педагогикалық негізі қағидалары: балаға ізгілік тұрғысынан қарау; оқыту мен тәрбиенің бірлігі; баланың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту; баланың өз бетімен әрекеттену әдістерін меңгерту; баланың танымдылық және шығармашылық икемділігін дамыту; әр оқушыны оның қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне орай оқыту; барлық оқушылардың дамуы үшін жүйелі жұмыс істеу; оқу үрдісін оқушының сезінуі.

Мәселен, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдовтың бірлесе жасаған «Дамыта оқыту жүйесі» бір-бірімен тығыз байланысты мынадай ұстанымдардан құралады:

- Жоғары деңгейдегі қиындықта оқыту.
- Теориялық білімнің жетекші рөлі.
- Оқу материалын жеделдете оқыту.
- Оқу үрдісін оқушының сезінуі.

- Барлық оқушылардың дамуы үшін жүйелі жұмыс істеу

Л.В.Занковтың оқыту жүйесінде оқушы өзін емін-еркін сезінеді, оның әлеуметтік мүмкіндігі мен дербестігінің дамуына жағдай жасалады. Осы жүйеде оқушы мен мұғалімнің арасындағы жаңаша қарым-қатынастың іргесі қаланады.

Мұғалім түсіндіруші, оқыту тұрғысында емес, оқушының оқу әрекетін ұйымдастырушы, бағыттаушы ретінде көрінеді.

Д.Б.Эльконин мен В.В.Давыдовтың зерттеулері оқу әрекеті және оның субъектісін қалыптастыруға бағытталған. Оның құрылымы төмендегідей: оқу-танымдық мотивтер, оқу тапсырмалары, оқу амалдары, оқу операциялары [3].

Педагогика ғылымында баланы оқыту мен тәрбиелеудің міндеті жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру болғандықтан, жаңа технология бойынша әдістемелік жүйенің басты бөлігі оқыту мақсаты болып қалады.

Ізгілікті білім прагматикасы бойынша субъект субъекттік қатынаста педагог пен оқушы тең қарым-қатынаста болуы баса көрсетілген. Яғни оқыту барысында оқушы өз пікірін, көзқарасын еркін ашып айта алады, педагог оқушының қандай бастамасы болса да қолдау көрсетеді және оқушының қателесу арқылы жаңа білімді игеруіне ықпал етеді. Заман талабына сай қойылып отырған талап педагогтың жетекші, кеңес беруші позициясына ауысуын қажет етеді.

Бұл жерде алға қойылатын басты мақсат - оқушыға деген сенім, оның өз ісіне жауап беру мүмкіндігіне сүйеніп беделі мен қадір-қасиет сезімін дамыту. Ал оқытудың фронталды түрі, көбінесе, бағыт беру, талқылау және түзету енгізуде ғана пайдаланылады [4].

Жаңа технологияның мақсаты бойынша «оқытуды ізгілендіру» қажет. Бұл үшін оқу құралдары оқушының өздігінен танымдық іс-әрекетін жүргізе алатындай болуы керек.

Әрбір педагогикалық технология жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуға, оның өзіндік және шығармашылық қабілетін арттыруға, қажетті іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруға және өзін-өзі дамытуда қолайлы жағдай жасауға қажетті объективті әдістемелік мүмкіндіктерін қамтиды.

Қазіргі кезеңде қолданылып жүрген жаңа педагогикалық технологияның негізіне жататындар - әрбір оқушының жеке және дара ерекшеліктерін ескеру; оқушылардың қабілеттері мен шығармашылығын арттыру; оқушылардың өз бетіше жұмыс істеу, іздену дағдыларын қалыптастыру. Бірнеше педагогикалық технологияларға тоқталатын болсақ: ынтымақтастық педагогикасының негізгі мақсаты - талап ету педагогикасынан қарым-қатынас педагогикасына көшу, бала тұлғасына бағдарлана отырып, оған ізгілік тұрғысынан қарау. Ынтымақтастық педагогикасының ерекшелігі - мұғалім мен оқушы арасында субъект - субъектілі тең қарым-қатынасты орнату.

Деңгейлік саралап оқыту технологиясының негізіне әр оқушының оның қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне қарап оқыту мен оқытуды оқушылардың әртүрлі топтардың ерекшелігіне сәйкес бейімдеу, ыңғайлау жатады. Деңгейлік саралап оқыту технологиясының ерекшелігі үлгерімі жоғары оқушылар өздерінің қабілеті мен икемділігін одан әрі шыңдай түседі, ал үлгерімі орташа немесе төмен деңгейдегі оқушылар өзіне сыни тұрғыда қарап, мүмкіндігіне сәйкес тапсырмаларды орындау арқылы өзіне деген сенімділігі артады, сорл сияқты бұл деңгейдегі оқушылардың оқуға деген ынтасы артады, білім дәрежесі деңгейлес оқу топтарында аздап жеңілдейді.

Модельдік технология дамыта оқыту идеясына негізделген оның мақсаты - оқушының өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігін дамыту, оқу материалын өңдеудің жекелеген тәсілдері арқылы жұмыс істеуге үйрету. Модельдік оқытудың өзегі - оқу моделі. Оқу моделі - ақпараттардың аяқталған блогынан, бағдарламаны іскер мұғалімнің нұсқауларынан, оқушы іс-әрекетінің мақсатты бағдарламасынан тұрады.

Модульдік оқыту - білім мазмұны, білімді игеру қарқыны, өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігі, оқудың әдісі мен тәсілдері бойынша оқытудың дербестігін қамтамасыз етеді [4].

XXI ғасыр педагогикалық технологияның бір түрі — сын тұрғысынан оқытуда баланың ізденушілік зерттеушілік әрекетін ұйымдастыру алға қойылады. сонымен қатар өз пікірін дәлелдей алуға, өзгенің пікірін сыйлауға өзгені тыңдай білуге үйретеді. Сын тұрғысынан ойлау бағдарламасы:

- 1) қызығушылықты ояту;
- 2) мағынаны талдау;
- 3) ой толғаныс кезеңдерінен түзіледі.

Аталған педагогикалық технологиялардың бір қатарын меңгеру арқылы оқу процесінде қолдану педагогты үлкен жетістіктерге жетуіне мүмкіндік беретіндігі қазіргі таңда тәжірибе жүзінде дәлелденіп отыр. Себебі технология педагогты нәтижеге бағдарланып қызмет жасауына ықпал етеді. Педагогтердың осы инновациялық технологияларды меңгерту мақсатын қазіргі кезде біліктілікті арттыру және қайта даярлау институттары көздеп отырғаны рас. Дегенменде педагогтерға қойылып отырған талаптармен танысу барысында жоғары оқу орындарының қабырғасында жүрген келешек педагогтерға түсінік берсек абзал болар еді. Сондықтан аталған педагогикалық технологиялардың ғылыми тұрғыда негізделіп Жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған оқулықтарда қамтылса, жас маман болып мектеп қабырғасын аттаған ЖОО түлегін адастырмай дұрыс ақпаратты мақсатқа сай меңгеруіне жол ашар еді.

Әдебиет

1. http://nkaoko.kz/kz/documents/law_of_education/
2. <http://nkaoko.kz/kz/documents/gpro.doc>
3. <http://kk.wikipedia.org/wiki>
4. <http://kzdocs.docdat.com>

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ В ГЕРМАНИИ

Г.Е. Утюпова

КазНПУ им. Абая, г. Алматы

В развитых странах процесс реформирования образования идет фактически непрерывно, постоянно вносятся те или иные изменения в организацию и структуру различных отраслей образования – от дошкольного до университетского. Этого требуют и современные достижения науки и техники, потребности постоянно меняющегося общества. Однако периодически образовательные проблемы накапливаются и вынуждают проводить кардинальные реформы фундаментального характера, которые выводят образовательный процесс на качественно новый уровень.

Стратегическая цель реформ, ориентированных на требования современности – создать принципиально новую систему образования, которая смогла бы обеспечить каждому члену общества возможность получать и пополнять свои знания на протяжении всей жизни. Эта система в разных странах носит различные названия, но, по существу, все они обозначаются словами-синонимами: *продолженное, возобновляющееся, пожизненное, непрерывное образование* [1, с. 38-39].

Причем если в недалеком прошлом главной функцией пожизненного образования являлась компенсация недостатков стационарного обучения, то в настоящее время непрерывное образование предлагает возможности и необходимость

для людей любого возраста обновлять и дополнять ранее приобретенные знания, развивать навыки и способности, расширять культурный кругозор.

Разработка концепции непрерывного образования приобрела международный масштаб прежде всего благодаря деятельности ЮНЕСКО. Ее главным тезисом является реализация непрерывного образования как стратегической основы образовательной политики. Хотя в каждом государстве процесс развития теории и практики непрерывного образования имеет свои специфические черты, но, в то же время, можно выделить и общие направления:

1. *Гибкость и вариативность.* Наличие различных и одновременно взаимосвязанных направлений учебы, отвечающих интересам и возможностям различных групп населения с учетом базового образования, возраста, пола, этнической принадлежности, социального положения. Уважение неповторимой индивидуальности каждого человека и создание благоприятных условий для его самореализации, самосовершенствования, раскрытия всех его потенциальных возможностей.

2. *Совершенствование организации и деятельности системы общего образования.* Строгая преемственность и доступность всех этапов общего образования от дошкольного воспитания до окончания средней школы. Развитие эффективной системы учебной и профессиональной ориентации в рамках общеобразовательной школы.

3. *Перестройка профессионального образования.* Согласование деятельности профессиональных заведений с интересами производства. Создание многоуровневой системы профобразования, начиная от курсов и заканчивая фундаментальным стационарным профессиональным образованием, что даст возможность повысить профессиональную компетенцию всего населения.

4. *Удовлетворение непрофессиональных потребностей людей.* Приобретение определенных научно-популярных знаний, углубленное знакомство с шедеврами национальной и мировой литературы и искусства, просвещение в области охраны здоровья, семьи, брака, приобщение к физической культуре и спорту, привитие здорового образа жизни и т.п.

5. *Развитие образования для третьего возраста,* призванного помочь пожилым людям как можно дольше сохранять свое физическое здоровье и интеллектуальные возможности. Это наиболее актуально в XXI веке, когда доля пожилых людей в общем балансе народонаселения в развитых странах растет довольно быстрыми темпами. В наши дни люди старше 65 лет составляют примерно седьмую часть населения. Так, уже с семидесятых годов прошлого века функционирует Международная ассоциация университетов для третьего возраста. Подобные университеты могут быть автономными (Великобритания) или существовать при традиционных университетах (Франция), но все они имеют общие черты: содержание курса определяется по желанию слушателей, никаких экзаменов и официальных дипломов, приоритет семинарским и дискуссионным занятиям.

6. *Широкое использование новейших технологических средств.* Это значительно расширяет возможности получения разнообразной информации на всех этапах человеческой жизни.

Установки на интеграцию формального и неформального образования, а также на создание единого образовательного поля пока не получили ни теоретического обоснования, ни практического воплощения, ни законодательной поддержки с учетом указанных направлений развития.

Осуществление направлений развития требует создания эффективного управления в сфере образования, что на современном этапе определяется следующими актуальными факторами:

Соответствием деятельности университетов потребностям государства.

Государство, выделяя на высшее образование бюджетные средства, хочет быть уверенным в правильном и рациональном их использовании и заинтересованным в эффективной системе управления в сфере высшего образования.

В более широком плане, переход развитых государств к построению экономики, основанной на знании, к созданию в стране инновационной системы, включающей более высокое качество человеческого капитала, обуславливает необходимость развития экономики знаний, экономики образования и соответствующего менеджмента этих сфер деятельности.

Соответствием деятельности университетов запросам граждан, работодателей.

Граждане и работодатели направляют свои средства, как правило, в образовательные учреждения с эффективной и прозрачной системой обеспечения качества. В условиях роста непрерывного образования («образования взрослых», «образования в течение всей жизни» – «life long learning») вузы перестраиваются под потребности в профессиональном обучении различных категорий населения: работающих студентов, студентов зрелого возраста, студентов, обучающихся на дому, студентов, обучающихся неполный день, студентов вечернего, заочного и дистанционных форм обучения; все более расширяется обучение по сокращенным программам, в том числе для получения второго высшего образования; растет спрос на программы обучения с изучением отдельных дисциплин в разных университетах и т.д.

Относительным снижением расходов на высшее образование и необходимостью привлечения внебюджетных средств.

Снижение доли государственных (бюджетных) расходов в обеспечении потребностей высших учебных заведений – характерная черта последних десятилетий для абсолютного большинства развитых стран мира и особенно – стран с переходной экономикой. Практически во всех развитых странах «вложения средств в инфраструктуру вузов сократились ниже уровня, необходимого для поддержания устойчивости». Это вызвано, в частности, переходом к массовому высшему образованию и тем, что правительства, видя спрос населения, работодателей на высшее образование, стараются переложить на их плечи часть расходов.

Ростом конкуренции между вузами за бюджетные средства.

Это характерно также для всех развитых стран мира, где схемы бюджетного финансирования выстроены по определенным формулам, признанным в образовательном сообществе и стимулирующим соответствующую эффективную образовательную, научную, инновационную и иную деятельность высшего учебного заведения.

Ростом конкуренции между вузами за внебюджетные средства на рынке образовательных услуг.

В условиях глобализации и интернационализации образования, развития трансграничного образования, диверсификации образовательных программ, разрабатываемых высшими учебными заведениями, расширения экспорта образовательных услуг и распространения высшего образования с использованием информационно-коммуникационных технологий (дистанционного и открытого образования, с помощью сети филиалов, представительств и т.п.), в этих условиях резко возрастает конкуренция между вузами как на международном, так и на региональных рынках образовательных услуг.

Изменениями в правовом положении (статусе) высших учебных заведений.

В условиях стремления (и стимулирования правительствами) большей самостоятельности высших учебных заведений, в том числе по расширению внебюджетных источников доходов, когда в значительной части государственных вузов доля внебюджетных средств составляет от 50 до 90%, в этих условиях сохранение вузами статуса *бюджетного учреждения* либо противоречит правовому

пониманию этого статуса, либо сдерживает развитие высших учебных заведений. Переход же вузов в новое качество (новый статус), с большей автономией и большей ответственностью, неминуемо влечет за собой изменения в структуре и функциях управления вузами и в университетском менеджменте.

Необходимостью целенаправленной деятельности по созданию систем управления качеством в высшем учебном заведении в соответствии с мировыми тенденциями (в частности, в соответствии с европейскими подходами в рамках Болонского процесса) [2, с. 103-104].

В современных условиях массового высшего образования для признания высокого уровня вуза, признания выдаваемых им документов об образовании возрастает роль как аккредитации качества высшего учебного заведения со стороны профессиональных сообществ, в том числе – международных профессиональных ассоциаций, так и создания эффективных внутривузовских систем управления качеством в соответствии с определенными образовательным и/или профессиональным сообществом требованиями.

Необходимостью адекватного ответа университетского сообщества на революционные изменения, которые неизбежны в организации учебного процесса в условиях интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Развитие непрерывного образования требует от вузов новых организационно-экономических решений в реализации программ повышения квалификации, переподготовки взрослого населения. Расширение масштабов непрерывного образования вызывает необходимость новых управленческих решений, обеспечивающих доступность соответствующих образовательных программ, в частности, для обеспечения достаточного образовательного уровня работников в странах со сложным административно-территориальным устройством.

Нарастанием тенденций, связанных с интеграцией деятельности учебных заведений, созданием стратегических альянсов, международных программ, формированием региональных и международных образовательных сетей. Эти тенденции также являются отражением процессов глобализации. При этом конкуренция за потребителя дополняется конкуренцией между сетями за учебные заведения как субъекты сети [3, с. 16-17].

Рассмотрим с этих позиций особенности управления инновационными стратегиями на примере Германии.

В Германии действует трехуровневая система управления образованием, реализуемая на уровне федерального центра, земель и самих учебных заведений. Министерство образования ФРГ, являющееся центральным (федеральным) органом управления образованием, разрабатывает концепцию образовательной политики, определяет общенациональные юридические рамки функционирования системы образования, выделяет средства на расширение вузов и создание современной инфраструктуры для эффективной деятельности вузов.

Текущее управление образованием, по Конституции, находится в компетенции правительств земель и регулируется соответствующими законами земель о высшем образовании, составленными на основе Федерального Рамочного закона.

На уровне земель управление образованием осуществляется земельными профильными министерствами и касается, прежде всего, финансовых и административных (кадровых) вопросов. На федеральном уровне основным законом, определяющим общие принципы функционирования системы высшего образования в Германии, является Федеральный Рамочный закон о высшем образовании (Hochschulrahmengesetz, HRG), принятый в 1998 году.

Политика федеральных земель в области высшего образования координируется и согласовывается (в том числе в вопросах продолжительности обучения, каникул,

содержания учебных программ, взаимного признания дипломов, форм и рамок автономии и самоуправления вузов) основными руководящими органами системы образования:

- Постоянной конференцией министров образования и культуры земель ФРГ (КМК);
- Конференцией ректоров учебных заведений Германии (HRK);
- Федеральной земельной комиссией по планированию образования и развитию исследований (BLK);
- Советом по науке, который является главным консультативным органом, объединяющим представителей федерального правительства и правительства земель, ученых и представителей общественности.

Государственная политика ФРГ направлена на осуществление образования в интересах человека, общества и государства; обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, свободы и демократии в образовании; свободное развитие личности, право обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, общечеловеческих ценностей; формирование личности, интегрированной в общеевропейскую, национальную и мировую культуру; удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, формирование у обучаемых гражданственности, трудолюбия, способности уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, своей стране, семье; содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности [4, с. 104].

Система реального образования в Германии является одной из самых лучших в мире. Однако государство проявляет постоянную заботу о ее совершенствовании и модернизации, вырабатывая новые стратегии его развития. Несмотря на прогнозируемое превращение реальной школы в «более совершенный вариант основной», большинство немецких педагогов выступают за создание ее новой модели и дальнейшее признание статуса свидетельства об окончании этого типа средней школы. Практические шаги в этом направлении уже предпринимаются: вводятся унифицированные для всех федеральных земель выпускные экзамены, совершенствуются программы профессионального обучения. Внимание государства направлено, прежде всего, на проблему обеспечения обязательного уровня обучения и повышения качества образования. Усилия педагогов Германии XXI в. направлены на поиски эффективных путей организации массового качественного обучения. При этом наиболее эффективным они считают путь диверсификации образования, который предполагает расширение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных на удовлетворение разносторонних интересов и способностей учащихся и разнообразных потребностей общества [5, с. 22].

При определении содержания образования государственной политикой ФРГ выделяется право образовательных учреждений самостоятельно определять содержание учебных курсов в соответствии с федеральными образовательными стандартами земель.

Для внедрения двухуровневой системы в отдельных землях Германии осуществлялась апробация специальных программ: пилотной программы – «Ориентация учебных программ на международные стандарты», «Мастер +», позволяющей иностранным студентам войти в систему высшего образования Германии и «Двусторонней интеграции двухстепенных изучаемых программ». В соответствии с основными критериями введения кредитной системы и модульного принципа обучения, принятыми Конференцией министров образования и культуры 1 октября 2001 года федеральное правительство тринадцати земель приступило к осуществлению пилотного проекта «Развитие системы кредитов в учреждениях высшего образования». Данный проект обеспечивает стандарты распределения кредитов по модулям основной

(обязательной) программы обучения, введение адаптированной системы для экзаменаторов и внедрение кредитом системы в учебный и экзаменационный процесс. Результаты пилотного проекта, по мнению специалистов, дали положительный эффект.

Литература

1. Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире: учеб. пособие – М.: РУДН, 2008. – 303 с.
2. Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / под ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007. – 409 с.
3. Шелюбская Н. В. Косвенные методы государственного стимулирования инноваций: опыт Западной Европы // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – №3. – С. 15–22.
4. Германия. Факты / под ред. А. Капплера. – Франкфурт-на-Майне: Социетэтс-ферлаг, 1996. – 544 с.
5. Blick über den Zaun: Unsere Standards. – Bielefeld: Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen, 2005. – 40 S.

SYSTEMIC SKILLS AS AN OBLIGATORY COMPONENT OF HIGH-QUALITY VOCATIONAL EDUCATION

M.Ziewers¹, B.Zhumabekova²

¹European Commission, Germany, ²PSPI, Kazakhstan, Pavlodar

Subsequently, labour markets will increasingly demand employees with broad, transferable foundational skills such as solid grounding in language, mathematics, technical disciplines and science, as well as capacity for using technology, ability to acquire, manage and use information, capacity for managing resources, and demonstrated application of social competencies. Continuous technological change in all spheres of production will place a growing premium on recruiting employees with broad occupational specific workplace skills and competencies that equip them for high productivity, professional flexibility in the workplace, and for on the job learning and acquisition of new skills. The education and training systems face the challenge to establish a more integrated system of general and technical vocational education with high capacity to flexibly respond to changes in the workplace and entrepreneurship. Therefore, skills currently in demand include

- Basic skills

These are the skills of literacy and numeracy which people need to function in any modern society, both socially and at work. It is assumed that these skills are developed within general secondary education. They are part of the lifelong learning concept.

- Life skills

These skills enable people to live a full social life and to contribute to the community. The skills are

- **manage yourself and grow (psychologically and socially)**
- **relating to one other person**
- **relating to other people**
- **skills for specific situations: education, work, home, leisure, community.**

- Key skills
- **communication**
- **application of number (or numeracy)**
- **information technology (or information processing)**
- **working with others (or team working)**
- **problem solving**
- **improving own learning and performance (or self development)**
- **adaptability (or flexibility, taking opportunities)**
- **independent decision making (or initiative)**
- **rights and duties of a citizen and consumer**
- **foreign languages**
- **creativity**
- **critical ability (or reasoning, analytical thinking)**
- **self confidence in uncertainty**
- **action and reflection**
- **ethical competence**
- **motivation**
- **focus on achievement**
- **influencing others (or using networks and relationships).**

- Social and citizenship skills

Skills which help people live together and participate in the social and economic life of a state. They are:

- **being socially active**
- **communication**
- **co-operation - working with others**
- **roles and relationships in a democratic society**
- **duties, responsibilities and rights**
- **moral codes and values**
- **principles of representative democracy**
- **rule of law, social justice, human rights.**

- Skills for employment or skills for employability

These are the skills most often sought by employers. They provide entry to employment and help people to develop and progress. They can be summarized as:

- **communication**
- **information processing**
- **adaptability**
- **independent decision-making**
- **rights and duties of a citizen and consumer**
- **learning and self development**
- **languages**
- **initiative and creativity**
- **critical ability**
- **work process management**
- **problem solving**
- **self-confidence in uncertainty**
- **thinking and doing.**

- Entrepreneurial skills

The skills which help people look for opportunities to start their businesses and improve business performance:

- communication
- dealing with uncertainty
- ethical competence
- generating and researching a business idea
- information processing
- investing personal and family assets
- learning
- making mistakes and recovering from them
- managing transactional and regulatory relationships
- numeracy
- operating independently
- problem solving
- taking action
- taking opportunities
- using limited resources
- using personal relationships and social networks
- working with others.

- Management skills

This category compiles skills helping managing, respectively monitoring process, and critically diagnosing and reflecting result achieved

The fundamental function of an efficient VET system is to provide society with an adaptable, mobile and employable workforce committed to lifelong learning. This requires ensuring relevance and quality of VET as well as proper management and governance. In their efforts to modernize their VET systems, countries of the Former Soviet Union have started to make use of the options in a more and more systemic way on various levels, among others, by:

<ul style="list-style-type: none"> • Defining new strategic objectives for development • Elaborating new policies and programmes to closer integrate general and vocational education • Establishing a respective legal framework including definition of standards, curricula and appropriate certification of qualifications • Allocating financial resources • Allowing alternative modes of financing • Establishing an institutional and organisational framework incl. mandates, and effective financial management systems, modes of decentralisation, stakeholders' consultation in terms of social partnerships, quality assurance, reporting mechanisms 	<p>on system level</p>
---	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Overhauling the material and technical and human resources base of VET institutions • Overhauling institutional settings and workflows of VET institutions such as colleges • Opening up colleges to the world of labour 	<p>on institutional level</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Upgrading the knowledge and skills of VET human resources, e.g. through training of administrators, teachers, trainers • Operating new curricula for trainees and students • Deploying new teaching methodologies 	<p>on target groups level</p>

Besides more “technical segments” in developing the VET system such as standards and curriculum development, or teacher-trainer training, seemingly, change of attitude is crucial on all sides to follow key cross-cutting principles in further developing a vocational education and training:

- Labour market relevance:

Efforts should be aimed at employability on labour markets;

- Social Partnership:

All stakeholders with an affiliation to the VET system should be consulted when operating the system, in particular representatives from the economic sphere such as entrepreneurs, employers, trade unions, chambers, etc.

- Lifelong learning

Human resources should commit themselves to lifelong learning to be able to cope with changing working environments

References:

1. ILO, Guide for Value Chain Analysis and Upgrading, 2006
2. Kaplinsky, Raphael, Morris, Mike, Handbook for Value Chain Research, 2000
3. Mansfield, Robert, Core and Entrepreneurial Skills in Vocational Education and Training, ETF 2003

THE COMBINING PROCESS APPROACH AND PRODUCT APPROACH IN FORMAL WRITING

Z. O. Shakirova

Nazarbayev Intellectual School

Kazakhstan, Pavlodar

After 1960s L2 writing has been involving in much attention. Harmer (1998) presumes that writing is the most important skill in learning language. He noticed that “The reasons for teaching writing to students of English as a foreign language include reinforcement, language development, learning style, and more importantly, writing as a skill in its own right” [1, p.

79]. Writing is become not only for L2, also in our life, particularly spread of information such as formal letters. L2 teachers of writing are looking for approaches. Unfortunately, it is not so easy to implement these techniques in ESL. From the late 1970s to the 1980s the process approach has been to influence in L2 lessons. Writing focuses on the product still, and the process approach concentrates on the process of writing.

A communication of using formal speech in which the sentence will be written logically and grammatically is known as writing. Silvia (1993) proposed that in order to be efficient in writing English as the second language (ESL), we should know the stages of the writing process approach which are involved in the second language (L2) writing. Overall, L1 and L2 writing can be supposed to be identical, because what we have learned in L1, we can use in L2 writing. There are some suggestions that L1 and L2 are similar in writing outline such as creating writing of process, collaborative writing, involving planning, evolving ideas and learning the appropriate language to express [13, p 75]. According to Carol (1982), the L1 and L2 relationship might be researched as either interference of L1 and L2 writing or as request of L1 and L2 writing. In other word, it means that the first language provided the writing data with approaches, which have begun before the second language. The language which we have gained in L1 we are able to use in L2.

The product approach

Written texts are the products of the groups, during writing the author can make notes or comments about the text. The product approach is traditional teaching method. Over the last 20 years, the process and the product approaches have completely dominated in the teaching writing process [1, p 48]. The term “approach” was used the first time by Marton (1997), he observed students’ quality of the writing process (as cited in Lavelle and Zuercher, 2001) [14, p 33].

Pincas (1982) stated that an attitude in which students may simulate a model text is known as the product approach [1, p 49]. It is final product as checking spelling, grammar or pronunciation. The product approach is divided into four stages: familiarization, controlled writing, guided writing and free writing (ibid). The stage of familiarization is focused on conscious perception of texts. Controlled writing and guided writing are similar skills affect more free works. Writing letter can be as a part of real life. Such activity refers to free writing.

Steele (2004) composes four stages of the product approach [7, p 56]:

- ✓ Students study the model of the text and features of genres. For example, if we take formal letters it will be written in formal requests.
- ✓ This stage should be controlled practice of the highlighted features. If it is formal letters it will be also formal requests such structures as “I would be grateful if you would ...”.
- ✓ The most important stage is where ideas are planned.
- ✓ The last stage is the end product of the learning process. Students compare their writings and use skills, structures and vocabulary to produce the product.

The weaknesses side of the product approach is that the process approach such as planning texts may give little role, and skills and knowledge of learners may be unvalued [1, p 52]. Also, the product approach pay attention more on accuracy.

The strength is that they should follow through linguistic knowledge of texts and they imitate in one way that they learn (ibid).

Ting (2010) supposes that Chinese learners are got used to the product approach with using traditional method thereby they can get high assessment in exams.

The process approach

From 1980s the process approach has begun to apply to ESL writing classes. It is a method which may use in many different ways. Nunan (1991) persuades that the process approach go through writing texts [10, p 58]. Brown (2001) contends that the process approach takes more attention on the model of the texts in which students check in final product and determine contrast criteria such as content, vocabulary, planning, using grammar, spelling and punctuation (ibid). On the other hand, the process approach may give a great

opportunity to regulate in their own writing how they think. It means that students transfer their ideas to the readers through process of writing such as prewriting, drafting, revising and editing. In the second stage Brown (2001) advises that the process approach can be one of the benefit in learning the language (ibid). Also, Nunan (1991) affects that the process approach focuses on the collaborative writing as increasing to the motivation of learners and evolving positive relationship to the writing forms (ibid).

Process approach is also a method which is focused on the writing process how to teach writing and can be as a cue to the product approach. Numerous teachers are familiar with writing process techniques [6, p 36]. The process approach can be referred to various skills, which support the extension of using language and improve learners' abilities and knowledge in the writing of process.

Tribble (1996) [1, p. 37] suggested that "the process approaches are writing activities which move learners from generation of ideas and collection of data through to the 'publication' of a finished text" [1, p. 154] and researched stages of process approach as prewriting, composing/ drafting, revising and editing (as cited in Badger & White, 2000) [1, p 39]. Students are collaboratively involved in planning, organizing, revising and editing. This approach basically seems as linguistic skills such as planning and drafting, therefore, linguistic knowledge is less such as grammar and text structure. In the process approach teachers can make easier learners' writing. Young children evolve their mother tongue as babies, whereas learners' of the second language develop their writing skills rather than consciously learn. Richard (1990) directs that the writer must accept with the genre which is going to write. The reader expects that the writer presents the right structure and schema of discourse, and if the writer is refused to follow it can be fairly unsuccessful in writing letters. Tribble (1996) supposes that to make progress in writing letters depend on appropriate style or choice than having control on language system.

The process approach is considered all letters as creative exercises, which damages time and an appropriate feedback in order to write well. In the process of writing, the teacher receives to correct the product without any interference. Writing should be coherent and cohesive, which will be produced the work logically and smoothly clear. The writer should know the aim and stages of he/ she is writing in order to make it more meaningful.

According to Oshima and Hogue (2006), in the writing process approach students organize their ideas, secondly, learners make a plan of writing, and thirdly, they edit their letters. Otherwise, they can make a choice that helps them with following statements: choose a topic that interests them, and choose a topic that fits the assignment (ibid), then they follow through the writing stages.

However, Steele (2004) states that the process approach writing consists of eight stages such as brainstorming, planning, mind mapping, the first draft, peer comment, editing, final draft and teacher's evaluation and comment [7, p 56].

Brainstorming. This stage generates ideas through discussion and brainstorming. It may discuss the qualities according to the following theme. Also, it carries out the arguments such as reasons or problems of writing formal letters.

Planning. Learners interchange with ideas and made useful decision of qualities and ideas. If learners are not ready yet, they can discuss with their classmates, friends, from their group or from others [9, p 68].

Mind mapping. This stage facilitates students' texts with the help of structures and lines where learners include their ideas.

The first draft. Students write the first draft in groups or in pairs.

Peer comment. Students exchange their drafts with each other and evolve their awareness of their ideas, while reading students may enhance their own drafts. Harmer (2004) suggested "the first version where a piece of writing as a draft is known as drafting" [5, p. 5].

Editing. Editing can promote writers to see their mistakes. This stage observes grammar mistakes. If writers are ready, they can have extra time in order to correct mistakes

on spelling, grammar and punctuation, add numerous information or explanations which are relevant to the theme and try to get more constructive feedback from their classmates or other category of readers. They can look at both side the original plan and final draft. “Students not only learned their own strengths, but also modeled those strengths for others” [9, p. 67]. These comments will help to write the last draft. If they have done their draft, but they are not satisfied with their writing, they may reread the text one more time, and change where it is necessary [9, p 69]. Drafts are focused on peer feedbacks and return back.

Final draft. Final draft is produced and written by students. The final version can be produced for the whole class. Moreover, learners may notice their strengths and weaknesses. The important thing can be read by others.

Teacher’s evaluation and comment. Teachers evaluate and give feedback on students’ writings.

The drawbacks of the process approach is that it may produce the same process writing such as why texts produce in such way, and learners offer insufficient writing texts specifically in the area of linguistic knowledge in order to write well. Therefore, time is limited, because during writing might not be enough time- consuming.

Various activities can be adopted in the process approach. The main benefits are that students improve their skills taking part actively in writing and contribute evolving their writing abilities. Also, excellent works are produced with some drafts.

Combining of the process and the product approaches

In EFL and ESL context two approaches are significant in writing. The process approach may generate students’ ideas in writing. It makes students to write fluently in the second language and plan thoughts in systematic ways. Also, the product approach is necessary for students to require appropriate level following the tasks. The product approach focuses on the end of the process approach. Therefore, this approach may emphasis on grammar and final product. Texts can be as a key of students’ learning. In this case traditional approach can be dominated, and students are limited in supplying texts to produce from sample into inputs. Evaluation of writing is made used grammar and range of vocabulary (Hedge, 1988 as cited in Karmul & Moniruzzaman, 2010) [7, p 58]. Batstone (1994) states that teachers mix control of language and the creative of language. Kim & Kim (2005) persuade that scaffolding can be method for it. This may facilitate collaboration between teachers and learners. According to Gibbons (2002), scaffolding is a temporary structure in which learners can build skills and help to obtain knowledge (ibid). Karmul & Moniruzzaman (2010) provide the integration of the product and the process approaches with the following ways:

- ✓ Guided brainstorming, it is where students supply ideas and support them in the brainstorming.

- ✓ Top down, where students point out the main ideas.

- ✓ The emphasis on the final product which is provided specific guided question.

- ✓ Some aspects of model texts such as using “Sincerely Yours”.

- ✓ Discussing between writer’s and reader’s identity.

Writing formal letters

Letters are used for communication especially in formal contexts. Formal letters include more style of maintenance, because they are more suitable for everyone to communicate in polite way or get a job. For example, you would write an invitation letter to your administrator in order to take part in debate competition, and you will write the letter in formal writing, because it makes more capacities in view of respectful. Letters should also be well planned as compositions [2, p 48].

From the beginning of “telephone era” writing letters began to pass away, because computers also have invented and forecast thought that people do not need to write paper letters, however, post officer generated to receive letters more and more and it is necessary for job and business [2, p 49].

Formal letters should be written literately. Letters has similar form in writings in each country. However, there are several ways of writing formal letters such as a job application, an acceptance, recommendation and asking for permission. Each of these letters has own rules of writing. It will be easier to write formal letters if you have pattern of letters.

Summary

This work focused on the merits and demerits of the process and the product approaches, in order to increase learners' knowledge and develop their abilities in formal letter writing. Also, it discussed combining of two approaches teaching writing. These concepts will be influence on my future teaching. This research could help me to understand how to use model text in appropriate way.

To sum up, the process and the product approaches may facilitate tasks during teaching writing easier and faster, rather than to judge. If you are got acquainted with the stages of the writing process approach, you should not be afraid of writing exercises, because you have already known how to use them and the model of texts in the writing. Also, due to working in groups you have a great convenience to share your ideas with peers and produce final version.

References

1. Badger, R. & White, G. (2000). *A process genre approach to teaching writing*, *ELT Journal*, 54/2. Oxford University Press. Retrieved January 15, 2013, from <http://eltj.oxfordjournals.org/content/54/2/153.full.pdf+html>
2. Burton, S.H. & Humphries J.A. (1992). *Mastering English language*. 2nd edition, 106-119. Britian. Macmillan press, retrieved February 15, 2013..
3. Edelsky, C. (1982). *Writing in a Bilingual Program: The Relation of L1 and L2 Texts*. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 211-228. Retrieved January 25, 2013, from JSTOR.
4. Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. 9th impression. Edinburgh. Pearson Education Limited. Longman.
5. Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. 4th edition. Edinburgh. Pearson Education Limited. Longman, retrieved January 28, 2013.
6. Hyland, K. (2008). *Writing theories and writing pedagogies*. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2). Retrieved January 25, 2013, from <http://www.google.co.uk/>.
7. Karmul, H. & Moniruzzaman, A. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. Vol. 15, No. 1-2. *Journal of NELTA*. Retrieved January 25, 2013.
8. Kroll, B. & Silvia, T. (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. II. Series, 11-23. Cambridge, Cambridge University Press.
9. Leki, I. (1998). *Academic writing: Exploring Processes and strategies*. 2nd Edition. Cambridge. Retrieved January 14, 2013.
10. Onozawa, Ch. (2010). *A Study of the Process Writing Approach – A Suggestion for a an Eclectic Writing Approach*. No. 10. Retrieved March 22, 2013, from <http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-10/onozawa2.pdf>
11. Oshima, A. & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English*. 4th edition. England. Longman, 265- 277. Retrieved March 2, 2013.
12. Reither, J. A. & Vipond, D. (1989). *Writing as Collaboration*. *College English*, 51 (8), 885-867. Retrieved January 19, 2013, from JSTOR.
13. Silva, T. (1993). *Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its implications*. *TESOL Quarterly*, 27 (4), 657-677. Retrieved January 15, 2013, from JSTOR.
14. Lavelle and Zuercher (2001). *Motivating students in the EFL Classroom: A case Study of Perspectives*. *English Language Teaching*. Retrieved January 15, 2013, from JSTOR.

ОҚЫТУДЫҢ «ҮШ ӨЛШЕМДІ ӘДІСТЕМЕЛІК ЖҮЙЕСІ (ҮӘЖ)» НЕГІЗІНДЕ ПЕДАГОГ КАДРЛАР ДАЯРЛАУ ҮДЕРІСІН ТЕХНОЛОГИЯЛАНДЫРУ

Г.К. Ширинбаева

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қаласы

Қазіргі отандық ғалымдар білім беру мазмұнын жаңарту барысында, әр бір пәнді оқытудың заңдылықтары мен ұстанымдарын жүйелеу, білім құрылымы мен мазмұнын жетілдіру арқылы жаңа сапалы білімге қол жеткізу үшін оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін ұсына отырып, кеңестік педагогиканың дидактикалық, әдіснамалық, ғылыми-теориялық жетістіктеріне негіздеп құру қажеттілігін айтуда. Дидактиканың негізін салған педагог Я.А. Коменский оқытудың «жақыннан - алысқа», «белгіліден белгісізге», «нақтылыдан абстрактылыққа», «жеңілден ауырға» қарай көшіп отыратын негізгі ережесін кұрды. Ол дидактикалық принциптерін ілгері дамыту және оларды нақтылау мақсатында бірнеше әдістемелік нұсқаулар (оқу, жазу, ойды жүйелі баяндау, тағы басқа практикалық дағдыларды меңгеруге қатысты бірқатар ережелер) ұсына отырып, адам «практикалық дағдыларға іс жүзінде үйренуге тиіс», «қандай да болсын қызмет, әрекет үшін белгілі бір форма, норма белгіленуі қажет», «жаттығу жұмысын білімді толық меңгергенше жүргізу керек», — деген тұжырым жасады. Педагогикада зерттеуші ғалымдардың пікірінше, білімді меңгеру көрсеткішінің мәселесі – бұл дидактика мен жеке әдістемелердің басты мәселелерінің бірі делінеді. «Меңгеру» деген ұғым: «Іс-әрекеттік» және «нәтижелі» деген екі талқылауы бар, білім алушының нақты тапсырмаларды орындауда өз білімін қолдана білу көрсеткіші болып табылады.

Осы орайда В.П. Беспальконың білім алушының танымдық әрекетті басқарудың тұтас жүйесі деп нақтылаған тәжірибесіндегі меңгеру деңгейін өлшеу және сипаттау тұрғысынан қарастырса, адам кез келген саналы әрекетті бұрын меңгерілген ақпарат негізінде орындайды. Адамның шеберлік деңгейі әрекет туралы ақпаратты меңгеру деңгейімен шартталған. Білім алушының іс-әрекетінен көрінетін жоғары оқу орындары пәндеріне қатысты оқытудың нәтижелері арқылы педагогикалық оқыту мақсаттарын анық тұжырымдап реттеудің ғылыми негізделген жалпы ережелері мен тәсілдері, бағыттар қазіргі уақыттың талаптарын ескере отырып қайта жасалуда [1].

Отандық ғалымдар Ж.Қараев және Ж.У.Кобдикова осы тәсілдерді қолдану бойынша оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясында төрт меңгеру деңгейлерінің мақсаттарына сәйкес оқыту деген, әр меңгеру деңгейіне белгілі бір:

- 1) Білім алушыны ынталандырылу деңгейі,
- 2) белсенділік деңгейі,
- 3) білім деңгейі,
- 4) біліктілік деңгейі,
- 5) құзыреттілік (*компетентность*) деңгейлері,
- 6) әр деңгейде білім сапасының әр түрлері қалыптасатынын көрсетті.

Ғалымдар өз еңбектерінде білім беруді «ізгілік парадигмасы» бойынша жанартудың негізгі принциптерін іске асыруға бағытталған: демократияландыру; гуманизациялау; гуманитарландыру; ұлттық, ғаламдану ерекшеліктерін ескеру қағидаларын анықтайды. Осыған орай оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясының мақмұнында оқыту ұстанымдарын, оған қойылатын дидактикалық талаптарын, білім мазмұны мен құрылымын, оқытуды ұйымдастырудың әдістері мен формаларын, мектеп оқушыларының меңгеруге тиісті білім көлемін, оқу әрекеттерін, пәннің мазмұнына қойылатын талаптарын ғылыми тұрғыдан пайымдайды. Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясының әдіснамалық негізі:

1. В.П. Беспалько

2) Л. С. Выготский,

3) С.Л. Рубинштейн зерттеулеріне негізделіп құрылған.

Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясында білім алушының оқыту жүйесіндегі белсенділігі заңды түрде олардың таным дүниесінің ырғақтары мен мұғалімнің оқытудың ынталандыру әдістерін қолдануына байланысты. Оқытуды ынталандырудың себептерінсіз білім алушының оқу-танымдық белсенділігін және білім берудің міндеттерін шешу, тәрбиелеу мен қалыптастыру мүмкін емес. Сол себепті де оқыту үдерісіне арнайы оқуға ынталандыру әдістерін үнемі қолдану, танымдық оқу әрекетіне қызықтырудың басқа да тәсілдерін қолдану қажеттілігі өзекті болып табылады.

Педагогикада оқытуды ұйымдастырудың формалары заңды түрде оқытудың әдістері мен мазмұны, міндеттеріне тәуелді. Бұл заңдылықты есепке алу мұғалімдерге оқу- танымдық әрекетті ұйымдастырудың топтық, жекелік және жалпы аудиториялық тиімді үйлесімін таңдауға мүмкіндік беретін студенттердің өзіндік жұмысы – оқу жұмысының формасы ретінде алынады. Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясының қолданылу тәсілі ол аудиториялық даралық өзіндік жұмыс негізінде студенттен ақыл-ой әрекетін талап ету арқылы жүзеге асады. Жұмыстың мұндай формасы студенттерге жеке орындалатын түрлі тапсырмаларды беруге мүмкіндік береді. Өзіндік әрекет – бұл кең ауқымды ұғым, ал өзіндік жұмыс – белсенділіктің бірінші деңгейі. Студенттер оқытушының көмегінсіз өз бетінше тапсырмаларды орындайды. Өзіндік жұмыстың екінші кезеңі – оқытушы ұсынған тапсырмаларды өз таңдауы бойынша орындау тәртібі. Үшінші кезең бұл – еркін әрекет, яғни студенттің өзі жұмыстың мақсатын анықтап, тапсырмаларды таңдайды. Педагогикадағы оқытушы тарапынан диагностикаланатын мақсаттар мен оқыту нәтижелерінің тепе-теңдігі, оқыту сапасының критерийі, ал көрсеткіші білім алушының оқу материалын меңгерудің белгілі бір деңгейіне жетуі болып танылады. Олардың дәл осылай жіктелуі білім алушының зерттеушілік жетістіктерін диагностикалаудың, және пәндік білімдік жетістіктерін бағалаудың тиімділігін арттыруға мүмкіндік жасайды.

ЖОО-да білім беруде оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясының ұйымдастырушылық негіздері бойынша өзіндік жұмысты екіге бөлуге болады:

1) өзіндік жұмыс, 2) аудиториядан тыс (СӨЖ) орындалатын жұмыс.

Аудиториядағы өзіндік жұмыс сабақ ретінде жүргізілуі мүмкін. Өзге логикалық жіктеу негізінде өзіндік жұмыстың тағы бір екі түрін ажыратуға болады:

1) жеке,

2) топтық. Өзіндік жұмыс студенттердің білім мазмұнымен де белсенді етеді.

Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы бойынша өзіндік жұмысты қолданудағы студенттердің оқу икемділіктері – бұл барлық оқыту ұстанымының негізі болып табылады.

Педагогикалық технологияда алынатын оқу икемі – оқу әрекеті үшін қажетті ақыл-ой тәсілдерін меңгеру. Оған студенттердің оқу материалын қабылдау, логикалық тұрғыда негізге алу, қажетіне қарай қолдану икемі кіреді. Осы икемдердің қалыптасу нәтижесінде оқытудың дамытушылық мақсаттары жүзеге асады. Оқу икемі кез келген формада оқу жұмысын (мысалы, оқытушының дәрісін тындай білу) талап етеді [2].

Педагогикада оны жүзеге асырудың мүмкіндіктері пәндік білімнің оқу материалын оқытудың әлеуметтік-педагогикалық алғышарттары негізінде, «*қарым-қатынастық*» тұрғыдан зерттеледі. Бұл жағдайда білім алушы оқулықтағы оқу материалын қабылдау субъектісі ретінде қарастырылады, ал оқытушының мақсаты білім алушының өз тәжірибесіне сүйене отырып, оны ізденіске жетелеу болып табылады. Оның бұған дейінгі алған білім, білік, дағдылары білім алудың құралдары мен тәсілдері ретінде жаңа білімді игеруге қызмет етеді. Білім алушыға пәндік білімнің оқу материалы арқылы білім беру оқытушы тарапынан оның қабілетін дамытуға

мотивациялық тапсырмалар құрастыру (*деңгейлік тапсырмалар*), сабақ құрылымында оқу материалындағы заңдылықтарымен бірге қатар жүретін әлеуметтендіруге негізделеді.

Дидактикалық факторлар есебінде көрсетілген білім алушының оқу әрекеті оның зерттеуші тұлға ретінде дамуына мүмкіндік береді. Бұл жетістік – пәндік білімдерді меңгергенде ғана емес, ғылыми жобалар дайындауға бағытталған, ізденушілік, зерттеушілік әрекет нәтижесінде қалыптасқан құзыреттілік.

Бұның өзі білім берудің мақсатын жаңаша ұғынудың және оны жүзеге асырудың алғы шарттарын жасау әдісінің бірі. Ол үшін ғылым мен ғылыми-техникалық прогрестің қазіргі даму деңгейіне сәйкес әлемдік білім кеңістігі аясында білім беру мазмұны мен қоса, оқыту әдістемесін инновациялық біліммен ұштастырып, ғылыми негізде жеткізу қажет. Мұндай бастамалар – білім беру жүйесінде интеллектуалды адам ресурстарын дамытуды басқарудың тенденцияларын бүкіл әлем деңгейінде көрсетудің тағы бір дәлелін айғақтайды [3].

Осы орайда, университет студенттерінің қоғамдық өмірдің өзіндік дамуы мен қалыптасуының субъектісі ретінде инновациялық білім беру ортасында танымдық белсенді іс-әрекетін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздерін анықтау және қалыптастырудың ішкі тетіктерін табу аса маңызды. *Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы* университет студенттеріне білім берудің әр кезеңінде өзіндік жұмыс жасау барысында жаңашылдық идеяларды ақыл-ой әрекеттерін қалыптастыру мүмкіндігін тудырады.

Осы мүмкіндіктерді шығармашылық тұрғыда жетілдірудің оңтайлы жолдары, стандартқа негізделген базистік оқу жоспарымен, білім беру ұйымдарының типтік оқу жоспарымен, жұмыстық оқу жопарымен, оқу бағдарламаларымен кешенді түрде жүзеге асырылады.

Соған сәйкес ЖОО-дағы білімнің тәжірибелік бағыттылығын күшейту, жағынан, эксперименттік сипаттағы өзіндік жұмыстардың үлесін көбейтуді көздейтін Ж.А. Қараев және Ж.У. Кобдиқованың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы басымдыққа ие болады. Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйе (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы ең алдымен тұлға әрекеттілігін алға қойып, оның өздік танымдық әрекетінің құрылымы мен мазмұнын (нақты тапсырмаларын) анықтауға негізделеді [3].

Бұл болашақ мамандарға қатысты болғандықтан, ЖОО-дағы білімнің тәжірибелік бағыттылығын күшейту мақсатында пәндік білім мазмұнында ескеріліп отыру қажеттілігі туралы яғни болашақ мамандарды дайындаудағы біртұтас педагогикалық үдерістің теориясы мен практикасы (Н.Д. Хмель, А.А. Бейсенбаева, С.Т. Қаргин, Г.Ж. Мекембекова, С.С. Досанова, Б.Д. Садықов, Л.Ю. Гущина, Т.М. Кертаева, А.К. Рысбаева, А.А. Молдажанова, А.С. Мағауова, Н.А. Завалко, Н.А. Минжанов, Л.А. Шкутина, Л.М. Нарикбаева және т.б.) және де ЖОО – оқу үдерісінде жаңа білім беру технологияларын пайдалану мәселесін Ж.А. Қараев, Д.М. Жүсібалиева, Т.К. Нұрғалиева, Ш.Т. Таубаева, С.Н. Лактионова және т.б. бірқатар ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған [4].

Осы оқу әрекеті нәтижесі ретіндегі пәндік компетенттіліктер біліктілік сипаттамалары түрінде тұжырымдалатын білім алушының міндетті дайындық деңгейіне қойылатын талаптарға негізделеді. Бұдан білім алушының жетістігі бұрынғы дәстүр бойынша игертілуі баға көмегімен бағаланатын оның білім, білік, дағдылардың көлемін өсіру ретінде емес, оның тұлғалық зерттеуші әрекетінің даму динамикасын ескеру қажеттілігін мойындаудан бастау алатындығын көруге болады. Себебі, нәтижеге бағдарланған білім беру жағдайында білім алушылар тарапынан жүзеге асырылатын ғылыми ойлау, зерттеушілік оқу әрекеті басымдыққа ие болады.

Сонымен қатар оқыту үдерісінде білім алушының жеке дара ерекшеліктерін ескеру арқылы өзіндік жұмысын ұйымдастыру және оқушылардың өзіндік жұмысына

басшылық ету жұмыс дәптері және оның атқаратын қызметтерін қолданып педагогикалық процесті жүзеге асыру жолымен еркшеленеді.

Өзіндік жұмыстың тәсілі ретінде студенттерге жұмыс дәптерін:

- 1) жұмыс нұсқауларының жинағы;
- 2) өзіндік жұмысқа арналған тапсырмалар жинағы

негізінде қолдану оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы бойынша білім мазмұнын (оқу материалының) ақпарат көзінен белсенді танымдық іс-әрекет құралына айналуын талап ететін білім сапасының барлық түрлерін (дұрыстығы, толықтығы, тереңдігі, жүйелілігі, саналылығы және т.б) мазмұнын қамтуға педагогикалық мүмкіндіктер береді. Осы мүмкіндіктерді шығармашылық тұрғыда жетілдірудің оңтайлы жолдары, Республиканың ЖОО-да, стандартқа негізделген базистік оқу жоспарымен, білім беру ұйымдарының типтік оқу жоспарымен, жұмыстық оқу жопарымен, оқу бағдарламаларымен кешенді түрде жүзеге асырылады. Өйткені, оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» педагогикалық технологиясы ең алдымен тұлға іс-әрекетін алға қойып, оның білім сапасымен өлшенетін танымдық әрекетінің құрылымы мен мазмұнын (нақты тапсырмаларын) анықтауға негізделеді.

ЖОО-да нәтижеге бағдарланған пәнді оқыту әдістемелік жүйесі құрылымындағы студент пен оқытушы жетістіктерін анықтауға бағытталған зерттеушілік іс-әрекеттің орнын белгілейді. Педагогикалық әдіснамалық білімнің құрамында оқытылатын әрбір пәннің білім беру мазмұны білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары негізінде әзірленетін білім беретін оқу бағдарламаларымен айқындалатын, ғылыми танымның тұғыры екенін ескерсек, пәнді меңгеруде қалыптасатын зерттеушілік іс-әрекет студент пен оқытушы үшін өте маңызды.

Әдебиет

1. Қожахметова К.Ж., Таубаева Ш.Т. Әлемдік педагогикалық ой-сана. XX ғасырдың педагогикалық ой-сана антологиясы VIII том. - Алматы, 2011
2. Кобдикова Ж.У. «Үшөлшемді әдістемелік жүйе (ҮӘЖ)» нәтижеге бағытталған білім берудің тиімді механизмі, // педагог кадрлардың біліктілігін арттыратын курстарға үлестірмелік құрал, -Алматы, 2008, 112 б.
3. Таубаева Ш.Т. «Жалпы білім беретін мектеп мұғалімінің зерттеушілік мәденитін қалыптастырудың ғылыми негіздері». п.ғ.д....автореферат 2001, Алматы.
4. Қ.М.Нағымжанова. Университет студенттерінің педагогикалық креативтігін инновациялық білім беру ортасында қалыптастырудың ғылыми негіздері п.ғ.д... авторефераты. Алматы, 2010.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ВЕКТОРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.М. Иксанова

БГПУ им. М.Акмиллы, г.Уфа, РФ

В настоящее время перед высшими учебными заведениями педагогического профиля в странах бывшего Советского Союза встают непростые задачи. В условиях роста коммерциализации образования, определенного снижения престижности учительской профессии, изменения ценностных ориентиров в молодежной среде приходится решать насущные вопросы сохранения контингента учащихся, постоянного повышения квалификации педагогических кадров, непрерывного развития уровня образовательных услуг.

Одним из мощных рычагов решения поставленных задач может и должно стать развитие международного сотрудничества. Обмен опытом между вузами-партнерами в области новых технологий и методик, научных идей и разработок, создания и реализации образовательных программ позволит критически осмыслить и реально оценить свои возможности и творчески подойти к решению задач развития вуза. Это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества образования в учебном заведении в соответствии с уровнем современных мировых требований, укреплению авторитета вуза как высокопрофессионального учебного и научного центра, усилению его конкурентоспособности, как на внутреннем, так и на внешнем рынке образовательных услуг.

Международная деятельность университета предполагает реализацию таких направлений, как

- сотрудничество в области научно-исследовательской работы;
- развитие международных связей в сфере экспорта образовательных услуг;
- международная студенческая мобильность и академические обмены.

Первый из названных векторов развития международной деятельности имеет своей целью интеграцию университета как равноправного партнера в международное научно-техническое пространство, обеспечение устойчивых связей с зарубежными субъектами партнерства в научно-исследовательской области; достижение международного уровня конкурентоспособности результатов научно-исследовательской деятельности.

Достижение этой цели в первую очередь зависит от определения приоритетных направлений науки, результаты которых могут быть реально востребованы в обществе. Это, возможно, потребует пересмотра или переориентирования уже реализуемых в вузе научных изысканий.

Участие в международных исследовательских программах, конференциях, проводимых за рубежом и на территории своего региона, взаимный обмен исследователями могут стать ключом к решению данной задачи. Привлечение к этому процессу молодых специалистов, студентов создаст задел для развития кадрового потенциала вуза.

Важным моментом является вхождение учебного заведения в систему международного научно-информационного и коммуникационного пространства. Публикации в международных изданиях, размещение информации о своей научной деятельности и предложениях о сотрудничестве на сайте вуза и в контактных разделах сайтов зарубежных университетов и организаций, создание библиотеки информационных материалов; разработка и обновление web-страниц по международной деятельности - еще один из способов приобретения научных партнеров, готовых к совместному участию в международных грантовых программах. Данная работа невозможна без создания и развития информационно-технической базы университета, обучения студентов и преподавателей пользованию ресурсами международных сайтов.

Целью развития международной студенческой мобильности и академических обменов является создание оптимальных условий студентам и преподавателям для приобретения нового опыта за пределами своего университета, устойчивое обеспечение образовательного процесса высококвалифицированными кадрами, владеющими международным опытом организации учебной работы и оценки качества знаний.

Студенческая мобильность может осуществляться в самых различных формах. Это может быть участие в стажировочных программах, обучение по образовательным модулям, по триместровым/семестровым образовательным программам с включением дистанционных форм обучения, по программам двойных/совместных дипломов.

Важным условием развития академической мобильности является совершенствование языковой подготовки преподавателей и студентов. Знание

иностранных языков становится насущной необходимостью развития международных контактов, расширения круга участвующих в сотрудничестве с зарубежными партнерами.

В условиях функциональной значимости иностранных языков приоритетными становятся вопросы коммуникативного обучения иностранному языку и использования иностранного языка в профессиональной коммуникации. Одним из решений данной проблемы могут стать организация компенсирующего и углубленного обучения студентов иностранным языкам, проведение языковых курсов для преподавателей.

Наличие студентов, педагогических кадров, владеющих иностранными языками, может стать ключевым в реализации третьего вектора международной деятельности вуза – развития сферы экспорта образовательных услуг. Цель вуза - полноценное и полноценное участие в международном процессе развития образования; повышение конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг; развитие приоритетных специальностей, пользующихся наибольшим спросом у иностранных учащихся.

Одним из важных шагов в данном направлении может стать разработка и реализация образовательных, и, прежде всего, магистерских программ на иностранных языках. Использование в этих целях иностранного языка, в частности, английского, ставшего языком международного общения, значительно повышает шансы вуза в привлечении иностранных граждан на обучение и преподавание в вузе. При этом обучение иностранных студентов не является самоцелью. Их наличие в вузе свидетельствует о признании вуза на международном рынке образовательных услуг, способствует росту привлекательности университета в собственном регионе, позволяет готовить кадры, способные участвовать в международных академических обменах, и таким образом содействовать политике мягкого влияния на государства, отправляющие своих граждан на обучение за рубежом.

При этом, безусловно, не стоит недооценивать возможность обучения иностранных граждан языку региона, в котором расположен вуз. Разработка и качественное осуществление подготовки иностранных абитуриентов и студентов по родному языку как иностранному помогает последним быстрее и легче адаптироваться в новой среде, активнее включаться в учебный процесс.

Для привлечения иностранных граждан в вуз также важно работать над повышением эффективности информационно-рекламных кампаний вуза во всемирной сети и на международных ярмарках образования, созданием за рубежом сети постоянных партнеров, организационных структур, обеспечивающих формирование контингента для обучения в вузе.

Перспективным в этом смысле может стать создание устойчивой системы взаимодействия вуза со своими иностранными гражданами-выпускниками.

И, конечно, немаловажным является создание бытовых условий для иностранных граждан, их активное включение в социально-культурную жизнь университета.

Реализация названных направлений международного сотрудничества потребует консолидации сил и возможностей всех структур университета, что, в свою очередь, будет содействовать развитию учебного заведения как

- передового вуза, способного наиболее полно использовать свои потенциальные возможности и ресурсы для достижения максимальных результатов по всем направлениям и аспектам научной, образовательной и социально-культурной деятельности.

К ВОПРОСУ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.А. Альпеисов
НАО им. И.Алтынсарина*

Глава государства Н.А.Назарбаев в своем Послании народу Казахстана от 17 января 2014 года «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» предложил конкретный план вхождения страны в число 30-ти развитых стран мира [1]. При этом в качестве одного из приоритетных задач отмечено создание необходимых условий для улучшения качества всех звеньев национального образования, начиная от дошкольного воспитания и обучения до высшего и послевузовского образования. К ним относятся все более полный охват детей от 3 до 6 лет дошкольным образованием, уменьшение коэффициента сменности обучения в школах, полиязычная подготовка выпускников школ с навыками критического мышления, самостоятельного поиска и анализа информации, развитие системы дуального технического и профессионального образования и расширения академической автономии вузов.

При совершенствовании образовательных программ большую роль играет разработка интегрированных учебных программ на основе объединения соответствующих содержательных аспектов образовательных учебных программ. Интеграция учебных программ должна базироваться на принципы непрерывного педагогического образования.

В соответствии с Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы, в стране запланировано с 2015 года обновление содержания образования, которое будет осуществляться постепенно, начиная с начальной школы. При этом преследуется цель вхождение в единое европейское образовательное пространство, которое потребует от стран участницы одинакового подхода при определении качества образования.

В настоящее время в подавляющем большинстве европейских стран применяется 12-летнее среднее образование. Переход на 12-летнее образование осуществлен и в ряде стран СНГ и стран Балтии. Внедрение 12-летнего образования в Республике Казахстан через обновления содержания образования будет затрагивать и другие уровни образования, в т.ч. высшего и послевузовского образования.

Необходимо отметить, что обновление содержания образования требует комплексного подхода, где основными факторами развития высшего образования являются: переход на 12-летнее образование, требования Национальной рамки квалификаций и разработка профессиональных стандартов педагогов, сопоставимость казахстанских образовательных программ в европейском контексте в соответствии с требованиями Болонского процесса, развитие полиязычного образования.

Заслуживает внимание рассмотрение вопроса о внедрении кредитной технологии обучения в старших классах средней школы, а также в системе технического и профессионального образования.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан предусмотрено интегрирование государственного общеобязательного стандарта среднего образования с ГОСО высшего образования (бакалавриат) [2]. При этом предполагается, что часть отдельных дисциплин цикла общеобразовательных дисциплин высшего образования (социология, самопознание, ОБЖ, история Казахстана, культурология и др.) будут перенесены в образовательные учебные программы профильной школы без увеличения нагрузки.

В этой связи Министерством была создана рабочая группа для внесения предложений по интеграции учебных программ профильной школы и высшего

образования.

Рабочей группой был проведен сравнительный анализ классификатора специальностей высшего образования и профильной подготовки в старших школах 12-летнего образования, который показал, что ряд специальностей бакалавриата (их более 20-ти по направлению искусства) не соответствует ни по логике, ни по изучаемым дисциплинам профильных предметов.

В связи с этим, предложено внести в цикл «Естественно-математический» дополнительный профиль с названием «Художественно-технологический». При этом предлагается включить в содержание данного профиля следующие дисциплины: Технология, Изобразительное искусство, Музыкальная культура, Декоративно-прикладное искусство, Информатика для профиля, Графика и проектирование, Компьютерная графика.

Введение указанного дополнительного профиля в старших классах позволит интегрировать образовательные программы специальностей бакалавриата по направлению Искусство.

При этом в качестве методических основ развития высшего образования в условиях 12-летнего обучения предлагается рассматривать:

- формирование функциональной грамотности выпускников на основе системно-деятельностного подхода, выработки компетенции, социальной и профессиональной зрелости;
- обеспечение преемственности содержания образовательных программ старшей школы и высшего образования.

Во исполнение Государственной программы развития образования, а также для интеграции образовательных учебных программ профильной школы и высшего образования предлагается из цикла общеобразовательных дисциплин типовых учебных планов специальностей бакалавриата передать в старшую школу следующие дисциплины с общим объемом 15 кредитов:

- Информатика;
- Основы безопасности жизнедеятельности;
- Социология;
- Экология и устойчивое развитие;
- Основы экономической теории;
- Основы права;
- Политология.

При этом часть освободившихся кредитов рекомендуется передать в цикл базовых дисциплин, часть – в цикл профильных дисциплин. Увеличение доли базовых и профильных дисциплин в типовых учебных планах бакалавриата с одновременным уменьшением доли общеобразовательных дисциплин по мнению многих ученых будет способствовать к повышению качества высшего образования на основе компетентностной модели развития высшего образования; обновление содержания высшего образования в соответствии с запросами рынка труда и требованиями европейского образовательного пространства.

С другой стороны, требует обсуждения вопрос о сроках обучения по программам бакалавриата, технического и профессионального образования на базе основного среднего образования.

Интеграция учебных программ старших школ и общеобразовательных дисциплин высшего образования актуализирует рассмотрение вопроса о введении кредитной технологии в старших классах общеобразовательных школ, а также в колледжах, где обучение осуществляется на базе основного среднего образования.

Национальная Академия образования им. И.Алтынсарина с начала текущего учебного года проводит эксперимент по внедрению кредитной технологии в 11-ых экспериментальных классах [3,4].

Применение кредитной технологии в профильных классах 12-летнего образования позволяет:

- интегрировать содержание образовательных учебных программ профильной школы с образовательной программой 1-2 курсов высшего образования;
- соблюдать преемственность и целостность содержания типовых учебных планов и программ за счет введения инновационного содержания, обусловленного современными социально-экономическими условиями;
- создать условия для максимальной индивидуализации и дифференциации обучения;
- адаптировать обучающихся профильной школы к вузовской системе;
- повышать качество обучения.

С 2007 года некоторые общеобразовательные школы и колледжи в режиме эксперимента начали апробацию кредитной технологии обучения в учебном процессе. Например, в режиме эксперимента начали деятельность в этом направлении: школа-лицей №101 и школа-гимназия №38 г.Караганды, школа-гимназия №4 г.Сатпаев Карагандинской области; Жамбылский политехнический колледж, колледж «Парасат» г.Тараз; Алматинский медицинский колледж; колледж Казахского университета технологии и бизнеса, колледж Евразийского гуманитарного института, колледж Казахстанско-Российского университета – г.Астана.

Указанные учебные заведения работали в тесном сотрудничестве с высшими учебными заведениями, согласовывали содержание, виды и формы нормативных документов, необходимых при кредитной технологии обучения. Проводилось обучение педагогов по вопросам организации учебного процесса при кредитной технологии обучения, разработки учебно-методических комплексов дисциплин, введения балльно-рейтинговой системы оценки знаний, велась разъяснительная работа с родителями учащихся старших классов и студентов колледжей.

В связи с отсутствием единой нормативной базы учебные заведения к внедрению КТО подошли по разному. Например, школа-лицей № 101 апробировала кредитную технологию только по предметам, изучаемым за счет вариативного компонента типового учебного плана. Школа работала в сотрудничестве с Карагандинским экономическим университетом Казпотребсоюза, поэтому вариативные предметы в школе являлись пререквизитами к отдельным дисциплинам, изучаемым в университете.

В школе-гимназии № 38 внедрение кредитной технологии в учебный процесс осуществлялось под руководством и в сотрудничестве с Карагандинским государственным университетом им. Е.А. Букетова.

При тесном взаимодействии с Карагандинским государственным техническим университетом проходила работа в школе-гимназии №4 г. Сатпаев.

Основное внимание при проведении эксперимента уделялось выработке навыков у обучающихся самостоятельной работы: работа с различными источниками информации, осуществление самоконтроля и корректировка своей успеваемости, возрастание заинтересованности в самостоятельной работе, изменение подхода к обучению в целом выпускники этих школ прошли адаптацию к вузовской системе.

Применение кредитной технологии обучения в школах и колледжах привело к изменению функций учителя (преподавателя) и обучающегося: учитель (преподаватель) уже не выполняет информирующе-контролирующую функцию, а постепенно становится консультантом-координатором; обучающимся предоставляется самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала. Такая организация учебного процесса дает широкие возможности дифференциации и индивидуализации учебной деятельности, позволяет лучше адаптироваться к будущей вузовской жизни. Сотрудничество между учителем и учащимся предполагает совместный поиск, совместный анализ успехов и просчетов. Такой психолого-педагогический подход к

организации процесса обучения, выбору его методов и приемов позволяет не только избежать стрессовых ситуаций, но и повысить успеваемость и качество обучения.

Дальнейшее совершенствование содержания образовательных программ по подготовке педагогических кадров в организациях технического и профессионального образования, высшего и послевузовского образования будет также осуществляться на основании Национальной рамки квалификаций, утвержденной совместным приказом Министра труда и социальной защиты населения Республики Казахстан от 24 сентября 2012 года № 373-Ө-м и Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 сентября 2012 года № 444.

Национальная рамка квалификаций (далее - НРК) содержит восемь квалификационных уровней, что соответствует Европейской рамке квалификаций и уровням образования, определенным Законом Республики Казахстан «Об образовании».

НРК определяет единую шкалу квалификационных уровней для разработки отраслевых рамок квалификаций, профессиональных стандартов, обеспечивая межотраслевую сопоставимость квалификаций и является основой для системы подтверждения соответствия и присвоения квалификации специалистов [12].

В настоящее время на основании НРК разрабатываются профессиональные стандарты по разным отраслям, в т.ч. в сфере образования и науки. НРК определяет единую шкалу квалификационных уровней для разработки отраслевых рамок квалификаций, профессиональных стандартов, обеспечивая межотраслевую сопоставимость квалификаций и является основой для системы подтверждения соответствия и присвоения квалификации специалистов.

Таким образом, обеспечение преемственности образовательных программ разных уровней образования через разработку интегрированных учебных программ позволит существенно поднять качество предоставляемых организациями образования образовательных услуг, предполагает комплексное решение задач повышения качества образовательного процесса, способствует формированию функциональной грамотности, подготовке высококвалифицированных специалистов.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана от 17 января 2014 года «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее».

2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.

3. Альпеисов Е.А., Баймагамбет О.А., Исмагулова С.К. «Некоторые вопросы совершенствования действующих программ, предметов естественно-математического цикла с учетом внутрипредметных и межпредметных связей», Профессионал Казахстана №1, 2013.

4. Баймагамбет О.А. Из опыта внедрения кредитной технологии обучения в систему технического и профессионального образования, Материалы 2-ой Республиканской научно-практической конференции «Сравнительная педагогика: тенденции развития системы образования в Казахстане и в мире», 2009.

МАЗМҰНЫ - СОДЕРЖАНИЕ

<i>Құттықтау сөз</i>	3
<i>Приветственное слово</i>	5

ПЛЕНАРЛЫҚ МӘЖІЛІСТІҢ БАЯНДАМАЛАРЫ

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

<i>By Alun Williams</i> Professional development practices in Great Britain.....	8
<i>Б.А. Балгинбаева</i> О необходимости повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров.....	12
<i>О.В. Волох</i> Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого регионального взаимодействия.....	15
<i>И.Р. Лазаренко</i> Участие вузов в процессе модернизации общего образования в Алтайском крае.....	19
<i>Ю.В. Сенько</i> Становление авторской позиции будущего педагога.....	23
<i>Timothy Reagan</i> The teacher education knowledge base for Kazakhstan.....	26

ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ДАМУ

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ұ. Аскер</i> Оқытудың педагогикалық теориялық негіздері мен инновациялық педагогикалық технологияның ерекшеліктері	35
<i>Ж.К. Аленова</i> Использование моделей на занятиях в детском саду.....	37
<i>А.Х. Ахметова</i> Организация групповой работы на уроках математики	40
<i>Ш.М. Ахметова</i> Қазақ тілі сабағында танымдық белсенділікті арттыру.....	43
<i>Ж.Ш. Бактыбаев</i> Мектептегі эстетикалық тәрбиенің негізгі бағыттары және олардың ұлттық ерекшеліктері	45
<i>С.К. Баяндина</i> Қазақ тілін оқытудың дүниетанымдық негізі	52
<i>С.В. Власенко, Г.И. Чемоданова</i> Модернизация системы обновления и развития профессиональных компетенций учителя, обеспечивающих качество образования	54
<i>М.П. Гура</i> Экология в детском саду.....	57

Г.У. Демешева Организационно-педагогические условия применения здоровьесберегающих технологий в 12-летней школе.....	60
М.М. Дүйсенова Бастауыш мектептің оқушыларын құзыреттілік тұрғысынан оқыту нәтижелері.....	63
Б.Д. Кокумбаева, Е. Жанайхан, Ж. Сағитова Мұрагер бағдарламасы – Қазақстан Республикасында білім беру саласындағы негізгі ұлттық рухани құндылықтардың бірі.....	67
Б.М. Жапарова, А.К. Нурғалиева, А.Ш. Тлеулесова Развитие системы непрерывного педагогического образования	70
К.Қ. Жаркина Бастауыш сынып оқушыларының қабілеттерін қалыптастыру жолдары	73
М.Т. Жунусова Компьютерлер мен интерактивті тақта оқушылардың тілдік құзыреттілігін, шығармашылық потенциалын дамыту құралы	76
Р.О. Зилькенова, С.З. Ақылжанова, К.М. Әміртаева Мектепте математика пәнін оқытуды ұйымдастыру.....	78
Г.К. Капасова Особенности интеграции системы профессионального педагогического образования Франции в мировое образовательное пространство	81
А. Каранеева Педагогикалық ғылым және тәжірибедегі адамгершілік тәрбиелеу идеяларының даму тарихы	84
О.Г. Колосова Реальное курсовое проектирование в подготовке менеджеров.....	88
N.P. Korogod Conditions of university teacher’s professional competence development in conditions of continious education.....	93
Б.А. Нурмагамбетова, С.Т. Жарова Об особенностях организации современного гуманитарного образования.....	95
Е.А. Петухова Психолого-педагогические условия обучения взрослых.....	98
Т.К. Раисова Дидактическая игра как средство коррекции познавательной деятельности детей с умственной отсталостью.....	100
М.Г. Рутц Роль университета в формировании системы непрерывного образования.....	103
Е.А. Шнайдер, С.А. Шнайдер, Д.Ж. Сакенов, Д.Ж. Абдулхамидова Training students to practice	106
О.Б. Самиева, А.Н. Сбитнева Академическая мобильность в современной системе образования.....	108
О.Б. Самиева, А.Н. Сбитнева Особенности молодежной субкультуры.....	111
К.В. Сухонос, К.А. Жағұпарова, Е.П. Мусина Развитие мышления учащихся начальных классов	113

Б.Ш. Тұрғанбаева	
Гипербелсенді балалар және оларды педагогикалық тұрғыдан коррекциялау жолдары.....	116
А.А. Утегенова	
Социально-педагогические особенности педагогической работы с неблагополучными семьями учащихся общеобразовательных школ	120
Ж. Хырхынбай	
Жалпы орта білім беру мектептерінде параметрлі алгебралық теңсіздіктерді оқыту.....	123
В.Э. Штейнберг, М.К. Сирлибаев	
Дидактический потенциал когнитивной визуализации педагогических объектов	129
Dr Anne Murphy, M. Nurgalieva	
The development of personal and professional qualities of the teacher through the academic mobility	130

ПЕДАГОГ КАДРЛАРЫНЫҢ ДАЯРЛЫҚ САПАСЫН АРТТЫРУ

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Э.К. Абдираимова	
Актуальные вопросы оптимизации процесса развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности.....	135
Б.К. Альмураева	
Процесс повышения квалификации учителя в рамках современной ситуации образования	138
А.В. Анненкова, В.А. Фасхутдинова	
Профессиональная культура социального педагога	141
Н.Н. Аширбаева	
Әскери мектепте оқытын жасөспірімдердің зияткерлік мүмкіндіктерін дамытудың психологиялық ерекшеліктері	143
Н.С. Баймұлдина, Г.Б. Камалова, С.О. Калмуханбетова	
Применение средств информационно-телекоммуникационных технологий в обучении магистрантов в педвузах	146
А.М. Баймуханова, С.С. Нурланова, А.С. Мусраунова	
Опыт профессиональной адаптации будущих специалистов социальной сферы: сравнительный анализ	150
С.Ф. Баюканская	
К вопросу формирования психологической компетентности педагогов.....	153
А.И. Белов, В.В. Сергеева	
Человек культуры в образовательном пространстве	157
Н.А. Бисембаева	
Сенім телефоны қызметіндегі қажетті кәсіби және тұлғалық сапалар	160
Ж. Бәжиг, А.Н. Иманбетов, А. Альхан	
Дене тәрбиесі сабақтарында инновациялық педагогикалық технологияларды пайдалану	163

О.Б. Боталова Влияние концепций философии науки на формирование активной научной позиции будущих педагогов	165
С.В. Власенко Применение исследовательских методов в процессе обучения и воспитания студентов педагогических специальностей	174
Г.Н. Губайдуллина Теоретические основы реализации системообразующих функций педагогического процесса вуза	177
Р.Н. Демиденко, В.К. Омарова Диагностика ценностных ориентаций у будущих педагогов-психологов	180
К.Д. Добаев, В.В. Сергеева Субъект-субъектный подход в формировании патриотической культуры будущих педагогов	183
К.Д. Добаев, Г.А. Сулейменова К вопросу о подготовке будущего учителя к работе с родителями	187
Е.Б. Дүйсенбеков Жоғары оқу орындарында «Өзін-өзі тану» пәнін оқытудың маңызы мен ерекшеліктері	191
Л.В. Ефременко, Е.В. Блинова Вузовская подготовка педагога для работы с детьми-билингвами	195
З.Е. Жумабаева Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбие ісіне маманданған әдіскер даярлау	200
Ф.Н. Жұмабекова Мектепке дейінгі білім беруді жаңғырту жағдайында мамандарды даярлаудың сапасын арттыру	204
А.Ш. Жумашева, Д.Х. Аринова О лингвокультурной интерференции в условиях полиязычного образования	209
Б.К. Иксатова, С.С. Мажитова Оқушыларды адамгершілікке тәрбиелеу	212
А.Н. Иманбетов, М. Баянов, А.С. Сармантаев Болашақ алғашқы әскери дайындық мұғалімдерін оқытуда заманауи жаңа педагогикалық технологияларды қолданудың педагогикалық жүйесі	215
А.Н. Иманбетов, Ж. Божиг, Ю.К. Каракасида, Д.А. Кусаинов, Ж.Б. Абишев, С.Ж. Шакенов Қазіргі замандағы дене шынықтыру мамандарын даярлаудың ертеңі мен бүгінгі	217
С.К. Сулейменова, А.К. Иманов Толерантность как условие профессионального роста и развития личности в обществе	219
С.Б. Калаханова Әлеуметтік педагогтің отбасымен әлеуметтік-педагогикалық жұмыс әдістемесі	223
А.А. Карабутова Особенности методики преподавания дисциплины «Самопознание» в высшей школе	226

Т.Н. Кемайкина, Т.Д. Лунегова Подростки с ЗПР в общеобразовательной школе	229
А.А. Кисабекова, Е.К. Жетписбаев Физиканы оқытудағы ақпараттық технологиялар	232
О.В. Корягина, С.В. Власенко Научно-теоретические основы компетентного подхода в профессиональной деятельности педагога	235
Н.У. Кулдашева Педагог-психологтің ата-аналармен жүргізілетін психологиялық қызмет жүйесі	238
Д.П. Мучкин, А.Х. Халелова Понятие «Критическое мышление» в современном образовании.....	241
Н.В. Николаева Синдром эмоционального сгорания в работе психолога.....	245
Л.И. Окунева, Т.А. Кулишова Готовность профессорско-преподавательского состава к осуществлению учебно- воспитательного процесса в интегрированных группах	250
В.К. Омарова, Р.Н. Демиденко Культурно-образовательная среда как фактор развития профессиональных компетенций будущих педагогов	254
Н.К. Рамазанова Воспитательный процесс в современном вузе	257
К.М. Сагинов К вопросу о ментально-компетентностной подготовке социальных педагогов и учителей самопознания в высшей школе в контексте реализации болонского процесса	261
Қ.И. Садықов, Е.Н. Қожамжаров Алғашқы әскери дайындық пәні бойынша оқу үдерісін ұйымдастырудың педагогикалық шарттары	266
Ж.К. Саликов, Қ.И. Садықов, Ж. Бәжиг Күйік кезінде көрсетілетін алғашқы медициналық көмек	270
Ж.И. Сардарова Бастауыш мектепті ақпараттандыру жағдайында болашақ маманның кәсіби дайындығын арттырудың өзекті мәселелері	273
М.Д. Сауытбаева, И.Д. Сауытбаева Шет тілі пәні мұғалімінің кәсіби құзыреттілігі	277
Л.А. Семенова Майнд-менеджмент при проведении семинарских занятий как средство систематизации изучаемого материала.....	280
Ж.Ж. Сергазина, А.Е. Кашкаева, К.Т. Сарсенбаева Проблема поликультурного воспитания детей дошкольного воспитания	282
А.В. Талдыкина, К.В. Батян, К.В. Проскуракова Реализация компетентного подхода в подготовке бакалавров дошкольного образования к нравственному воспитанию дошкольников	286
Г.К. Тулиндинова Формулирование компетенций выпускника специальности 5В060700 – Биология.....	290

Г.К. Тулиндинова, А.Ж. Тлеумова Студенттердің білім алу іс-әрекетін зерттеу нәтижелері.....	292
Ж.М. Тусубаева, А.Е. Даирбекова Проблемы уплаты налогов и других обязательных платежей	295
М.М. Тусупова Педагогтердің кәсіби-тұлғалық құзыреттіліктерін дамыту	298
Г.Т. Туткышева, М.Б. Алпысбаева Әлеуметтік педагогтің білім беру мекемелеріндегі іс- әрекеті.....	301
Л.А. Федорченко Развитие самостоятельной активности студентов при кредитной системе обучения	305
В.А. Хрущёв Особенности реализации диагностической функции в деятельности социального педагога	307
В. Шариф, А.К. Нурғалиева Предпосылки идеи лидерства в учениях восточных мыслителей	310
Г.К. Шолпанқұлова Жоғары мектептің тәрбие кеңістігі – студент жастарға ұлттық тәрбие берудің шешуші факторы	313

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫН ДИВЕРСИФИКАЦИЯЛАУ

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З.У. Адильшинова Оқушылардың өзін - өзі бағалауын , өзін- өзі тануын қалыптастыру	318
Г.Ш. Ақымбек Қазіргі экономикалық жағдайға кәсіби бейімделудің психологиялық мәселелері	321
М.Б. Алпысбаева, Г.Т. Туткышева Интеграция нравственно-духовного образования в учебные дисциплины	325
Ш.Ж. Арзымбетова, И.Д. Сауытбаева, Е.А. Елеуов Ұлттық ойындардың бала тәрбиесіне әсері.....	329
Ш.Ж. Арзымбетова, З.Б. Қабылбекова, А.Б. Рысбекова Болашақ ұрпаққа ұлттық тәрбие беруде салыстырмалы педагогикалық рөлі	334
Е.И. Байдыбекова Педагогикалық құзырлық-құндылықты институт қабырғасында қалыптастырудың жолы	338
Ж.Б. Байсеитова, З.Ш. Шавалиева, Г.Б. Таженова Роль предмета «Самопознание» в нравственно-духовном образовании и воспитании подростающего поколения	340
Е.А. Ведилина, Т.Г. Спицына Развитие познавательных способностей младших школьников как педагогическая проблема.....	344

М. Джусупов	
Языковое образование – доминанта системы непрерывного образования.....	348
Dr. Zaida Mustafa, Kolyev Yevgeniy	
Education’s systems comparative assessment.....	351
Г.Д. Касимбекова	
Бастауыш сынып оқушыларының ойын арқылы танымдық қабілетін дамыту.....	353
А.Д. Конабаева, И.Д. Сауытбаева	
Бастауыш сыныпта оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамыту жолдары.....	355
А.Д. Конабаева, К.Ш. Алимова	
Бастауыш мектепте математика сабақтарында оқушылардың танымдық белсенділіктерін арттыру.....	359
З.К. Кульшарипова, Г.К. Кульшарипова, Ж.М. Казиева	
О некоторых мерах реализации принципов Болонской декларации в системе высшего образования Республики Казахстан.....	366
А.Ж. Нуралиева	
Қазақ ойшылдары мен ағартушы-педагогтерінің еңбектеріндегі халық музыка шығармашылығының педагогикалық мүмкіндіктері туралы идеялар.....	369
С.С. Нурланова, А.М. Баймуханова, А.С. Мусраунова	
Жастардың нашақорлыққа салынуының алдын алу мен педагогикалық тәрбиелеу жолдары.....	373
А.К. Оралбекова, Г. Мыржанова	
Адамгершілік мәдениеті мәселесінің педагогикалық әдебиеттерде зерттелуі.....	377
А.К. Оралбекова, Б. Мустафаева	
Бастауыш мектеп жасындағы эстетикалық тәрбиенің жүргізу әдістері.....	381
Г.Х. Тиллаева	
Акме – как феномен самообразования.....	384
М.Н. Фроловская	
Развитие авторской позиции педагога в классическом университете.....	385
Г.К. Шолпанқұлова, Ж.Б. Байсеитова	
Бүгінгі жастар және құмар ойындар.....	389
В.А. Шниев	
Составляющие визуально воспринимаемого логоса в изобразительном языке.....	393
В.А. Шниев	
Понятия математического анализа по формальному языку изобразительного искусства.....	396

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Ж.Е. Алибаева, Б.Ф. Солтанбаева Гражданское воспитание в современной Германии как основа подготовки педагогических кадров.....	403
Е.В. Андриенко Инновационные образовательные технологии в контексте реализации компетентностного подхода.....	406
А.И. Беляновская, Н.П. Корогод Эффективные технологии в подготовке студентов.....	411
Е.А. Ведилина, Н.Н. Сушко Особенности адаптационного периода первоклассников к школе.....	413
С.Т. Смагулова, М.Ш. Кунанбаева Особенности развития творческой деятельности детей в дошкольном учреждении.....	417
З.Б. Латыпова, М.К. Омаров, К.Т. Кыдралин Использование информационных технологий на уроках географии.....	422
Г.Е. Нурымбетова Жастардың бойына патриоттық сезімді қалыптастырудың кейбір әдістемелік жолдары.....	426
С.В. Осипова Обучение как открытие.....	430
К.Р. Кусманов, Ж.Б. Копеев, П.С. Панков Разработка концепции компьютерного комплексного экзамена и его содержание.....	433
М.М. Тусупова Білім беру процесінде педагогикалық технологияны қолдану мәселелері.....	436
Г.Е. Утюпова Особенности управления инновациями в Германии.....	439
M.Ziewers, B.Zhumabekova Systemic skills as an obligatory component of high-quality vocational education.....	444
Z. O. Shakirova The combining process approach and product approach in formal writing.....	447

Г.К. Ширинбаева

Оқытудың «Үш өлшемді әдістемелік жүйесі (ҮӘЖ)» негізінде педагог кадрлар даярлау
үдерісін технологияландыру.....452

Р.М. Иксанова

Международное сотрудничество как векторная составляющая развития
педагогического образования455

Е.А. Альпеисов

К вопросу обеспечения преемственности
образовательных программ разных уровней образования458

**«Жоғары педагогикалық мектепте инновациялық
білім беру ортасының мазмұнын және ұйымдастыру
талаптарын институттандыру»
атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция
МАТЕРИАЛДАРЫ**

**МАТЕРИАЛЫ
международной научно-практической конференции
«Институционализация содержания и организации условий инновационной
образовательной среды высшей
педагогической школы»**

Компьютерде беттеген: Қайрбаева Айгерім Жеңісқызы
Корректорлар: Р.С. Қайсарина, С.Б. Абдуалиева

Басуға қол қойылды 21.01.2014 ж.
Гарнитура Times
Форматы 29,7 x 421/4. Офсеттік қағазы.
Көлемі 36,9 шартты б.т.Таралымы 500 дана.
Тапсырыс № 0767

Павлодар мемлекеттік педагогикалық институты
Ғылыми-баспа орталығы
140002, Павлодар қаласы, Мир көшесі, 60