

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

“Педагогика ғылымдары” сериясы.

Серия “Педагогические науки”

№ 1 (25), 2010 ж.



ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары»
сериясы,
№ 1 (25), 2010 ж.

Шығару жиілігі - жылына 4 нөмір.
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор
пед. ғыл. д., профессор
Л.К. Керимов

Бас ред. орынбасары
пед. ғыл. д., профессор м.а.
Т.М. Баймолдаев

Редакция алқасы:
пед. ғыл. д., проф. м.а.

А.Д. Қайдарова (жауапты хатшы),
пед. ғыл. д., проф. Г.Т. Хайруллин,
пед. ғыл. д., проф. В.В. Трифонов,
пед. ғыл. д., проф. А.Н. Кошербаева,
пед. ғыл. д., проф. м.а.
У.М. Абдиганбарова,
пед. ғыл. к., проф. Б.И. Кожабаяева,
пед. ғыл. к., проф. М.Б. Тленбаяева,
пед. ғыл. к., доц. м.а. Г.С. Саудабаева
пед. ғыл. к., аға оқытушы
Л.Н. Демеуова

© Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті, 2010

Қазақстан Республикасының мәдениет
және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№ 10104-Ж

Басуға 14.05.2010 қол қойылды.
Таралымы 300 дана.
Көлемі 14,5 е.б.т.
Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 129.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
өндірістік-жарнама бөлімінің
баспаханасы

М а з м ұ н ы С о д е р ж а н и е

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Асаналиев Р.М. Миграционные процессы в Кыргызстане в переходный период: социологический анализ	3
Абаев В.Е. К вопросу о психолого-педагогической сущности коммуникативной компетенции и межпредметных связей.....	6
Ибраева А.М., Бейсенбаева А.А. Роль языковой политики государства в межкультурной коммуникации.....	10
Иманбекова Б. БАҚ-тың тұлғаны әлеуметтендірудегі әлеуметтік-педагогикалық мүмкіндіктері.....	13
Искакова А.Т. Опыт развития дошкольного образования в Японии.....	17
Нуртаева А.Б. Лингво-социокультурные особенности межкультурной коммуникации	20
Пономаренко Е.В. Анализ процесса формирования экологически ответственной личности с позиций самоорганизации.....	23
Сон А.Г. Психолого-педагогические аспекты построения обучающих программ.....	27
Усенова А.М. Рухани-адамгершілік тәрбиесінің негізгі ерекшеліктері.....	30
Шадрин Н.С. Проблема свободы и отчуждения личности в некоторых направлениях гуманистической психологии и педагогики.....	32
Щимеева З.Щ. Социальный педагог и его роль в учебно-воспитательном процессе школы.....	38

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ВЫСШАЯ ШКОЛА

Абдримова Ф.А. Қазақ және ұйғыр халықтарының дәстүрлі еңбек түрлерінің мазмұндық сипаты.....	41
Ақпаров Ж.А. Психолого-педагогические и дидактические основы использования учебно-познавательных задач для развития познавательной активности студентов.....	44
Досмағамбетов Е.С. Жобалы ойлау болашақ кәсіпкерлерінің негізгі кәсіби сапасы тұрғысынан.....	47
Исакова С.С. Шет тілі мамандығының студенттерінің коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру.....	51
Исмайлова Р.Б. Жоғары оқу орнының кредиттік жүйеге көшу жағдайында өзіндік жұмысын ұйымдастырудың кейбір мәселелері.....	54
Қожағұлов Т.М., Рабилова З.Ж. Пленэрлік практика барысында болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мүмкіндіктері.....	57
Конфеева З.С., Ахметова М.Б. Студенттерді экологиялық сауаттылыққа тәрбиелеудің негіздері.....	63

Казахский национальный
педагогический
университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия

«Педагогические науки»,
№ 1 (25), 2010 г.

Периодичность - 4 номера в год.
Выходит с 2001 года.

Главный редактор

д.п.н., проф.

Л.К.Керимов

Зам.гл.редактора

д.п.н., и.о. проф. Т.М.Баймолдаев

Редакционная коллегия:

д.п.н., и.о. проф. А.Д.Кайдарова
(ответ. секретарь),

д.п.н., проф. Г.Т.Хайруллин,

д.п.н., проф. В.В.Трифонов,

д.п.н., проф. А.Н.Кошербаева,

д.п.н., и.о. проф.

У.М.Абдиганбарова,

к.п.н., проф. Б.И.Кожабоева,

к.п.н., проф. М.Б.Тленбаева,

к.п.н., и.о. доц. Г.С.Саудабаева,

к.п.н., ст.преподаватель

Л.Н.Демеуова

© Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая, 2010

Зарегистрировано в Министерстве
культуры и информации Республики
Казахстан 8 мая 2009 г. № 10104-Ж

Подписано в печать 14.05.2010.

Формат 60x84 1/8.

Объем 14,5 уч.-издл.

Тираж 300 экз. Заказ 129.

050010, г.Алматы,

пр.Достык, 13. КазНПУ им.Абая

Типография

производственно-рекламного отдела
Казахского национального
педагогического университета им.Абая

Мальгаждарова Т.Г. Формирование у будущих офицеров навыков принципиальной взыскательности к подчиненным в процессе военно-педагогической деятельности.....	67
Масырова Р.Р. Опыт внедрения кредитной системы обучения за рубежом	69
Нарикбаева Л.М. Предпосылки совершенствования работы с одарёнными студентами в вузах	73
Толкынбаев Н.А., Есқатова Г.Қ. Жоғары заң оқу орындарында шет тілдерін оқытудағы пәнаралық мәселелер...	77
Тұрысқұлов Ә.Ж. Болашақ дене мәдениеті мамандарын даярлау үдерістерінде озық инновациялық технологияларды пайдаланудың маңызы.....	80
Шайгозова Ж.Н. Национальные философские системы и их роль в поликультурном образовании будущих учителей изобразительного искусства.....	83
Тшанов А.Қ. Әлеуметтік мәдени таным - дене мәдениеті мен спорт маманының кәсіби дайындығын арттыру құралы.....	90

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Абилядаева К.М. Дифференцированное обучение с учетом коммуникативного поведения учащихся.....	94
Аркабаева У.Н. Вопросы проектирования учебного предмета «Изобразительное искусство» в 12-летней школе (на примере начальной ступени обучения).....	98
Байжикенова Г.К. Моделирование развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы.....	101
Игибаева А.К., Дюсенбаева А.Т. Современные подходы воспитания в деятельности общественных организаций школы.....	105
Икмет Жан, Асаналиев М.К. Возможности внеучебной деятельности в формировании творческой активности учащихся.....	109
Кунакова К.У. Развитие учебного плана старшей школы в контексте их преемственности.....	113
Машанло В.Д. Модульное обучение.....	116
Тунгатарова А.Т. Опыт развития информационно-коммуникационных технологий в системе среднего образования Великобритании	121

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Сағындықова Ж., Керимов Л.К. Қара қылды қақ жарған Қазыбек би-өнегесері.....	124
Сағындықова Ж., Саипов А.А.Төле бидің төреліктерінің – тәрбиелік мәні.....	126

На основании решения Комитета по контролю в сфере образования и науки (приказ № 433-Ж от 26 июня 2003г.) Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Педагогические науки» внесен в перечень изданий для публикации основных научных результатов диссертаций по педагогическим наукам.

Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті Алқасының (2003 жылғы 26 маусым №433-Ж. бұйрығы) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршы журналының «Педагогика ғылымдары» сериясын педагогика ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар тізбесіне енгізілгені туралы хабарлайды.

Печатается методом прямого репродуцирования

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В КЫРГЫЗСТАНЕ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Р.М. Асаналиев –
соискатель ИГУ КР

Распад Советского Союза характеризовался для региона Центральной Азии возникновением целого ряда новых независимых государств, которые столкнулись с не существовавшей прежде проблемой миграции в результате политических, социально-экономических катаклизмов.

Будучи порожденными радикальными изменениями в общественно-политическом и экономическом укладах страны, миграционные процессы в Кыргызстане на начальном этапе приобрели массовый и нерегулируемый характер, что обусловило негативный характер их воздействия на социально-экономическое и политическое развитие страны и региона в целом. Процессы, происходящие в переходных странах в течение последнего десятилетия, оказали непосредственное влияние на развитие человеческого и социального потенциала в странах Центральной Азии, в числе которых находится и Кыргызстан. В условиях глобализации миграция становится неотъемлемым процессом, ибо она открывает межгосударственные границы и снимает различные препятствия, способствуя тем самым более свободному передвижению людей. Одним из следствий интернационализации образа жизни людей с периода индустриализации экономики явилось становление международного рынка труда, при котором люди могут перемещаться из одной страны в другую с целью нахождения возможностей трудоустройства, пытаясь избежать нищеты и негативных последствий социальных, политических, демографических и экологических проблем. В ходе этого процесса идет перемещение и накопленных людьми знаний, опыта, одним из проявлений чего является утечка умов / 1 /.

Миграция, как и любое другое социальное явление, имеет много граней. С одной стороны, миграция может улучшить личный и профессиональный потенциал, расширить права и возможности мигрантов, повышая их возможности в получении адекватных доходов, помогая вырваться из абсолютной нищеты, обогащая их человеческий и социальный капитал, что в конечном итоге благотворно влияет на их человеческое развитие. С другой стороны, миграция может стимулировать негативные процессы. Она делает мигрантов особенно уязвимыми к этнической дискриминации и эксплуатации, что стало особенно характерным для современного периода, что усугубляется тем, что международная миграция – отнюдь не временный и сиюминутный феномен, она приобрела значительные масштабы в конце XX и начале XXI века. Это подтверждается и официальной статистикой и говорит об актуальности социологического изучения проблемы.

Под влиянием мирового экономического кризиса 2008-2009 гг. наметились некоторые новые тенденции в развитии миграции. Речь идет об усилении различных ограничений и административных барьеров для миграции в странах назначения, установление ограничений в доступе к национальным рынкам труда и попытки давления в целях скорейшего возвращения мигрантов в свои страны. Начинают доминировать силовые методы регулирования миграции, усиливается коррупция и произвол контролирующих органов.

Мигранты из стран СНГ присоединились к потокам международной миграции по историческим меркам совсем недавно – только после распада Советского Союза, когда появление новых независимых государств в одночасье превратило внутреннюю миграцию в международную. В течение рекордно короткого времени регион СНГ стал аккумулировать одну треть всей миграции в развивающемся мире. Согласно различным расчетам, за последнее десятилетие примерно пятая часть населения Кыргызстана вовлечена в трудовую миграцию в Россию, Казахстан, чему во многом способствовало единое историческое прошлое стран, наличие общего языка общения

– русского, которым на уровне социально-экономического общения владеет большинство жителей стран постсоветского пространства.

Процесс миграции оказывает значительное влияние на социальный, культурный и демографический состав населения Кыргызстана. Миграционные процессы в Кыргызстане приобрели массовый и нерегулируемый характер, что обусловило негативный характер их воздействия на социально-экономическое и политическое развитие страны и региона в целом. В связи с этим было проведено социологическое исследование, целью которого было выявление основных факторов роста внешней миграции из Кыргызстана, изучение проблем, возникающих у мигрантов в этом процессе, в ходе которого было опрошено 200 респондентов-мигрантов методом формализованного интервью/2/.

Социально-демографический состав опрошенных респондентов: по уровню образования: базовое среднее – 3%, полное среднее – 51,2%, среднепрофессиональное – 28,3%, высшее – 17,5%. По семейному статусу 25,8% респондентов – это люди, не состоящие в браке, 61,5% – лица, уже состоящие в зарегистрированном браке, 6,2% опрошенных состоят в гражданском незарегистрированном браке, 4,9% разведенные и 1,7% вдовы.

Миграция традиционно считалась в основном мужским занятием, однако под влиянием падения экономики в республиках бывшего СССР, в результате чего пострадали именно мужские массовые профессии, идет феминизация этого процесса и на международном, и на региональном уровнях. Так, согласно различным оценкам, женщины составляют до 40-50 % от общего числа мигрантов в мире /3/. Хотя сама трудовая миграция, как и укоренившееся в нашем лексиконе слово «гастарбайтер», ассоциируются с тяжелым «мужским» трудом, сегодня уже нельзя отрицать, что женщины являются активными участниками миграционных процессов, что подтверждается результатами нашего социологического исследования, согласно которым в составе внешних мигрантов мужчин – 49,3%, а женщин – 50,7%.

Во всем мире в процесс миграции в основном вовлечена молодежь, эта тенденция характерна и для Кыргызстана. По результатам данного социологического исследования около половины мигрантов составляют молодые люди в возрасте от 17 до 29 лет – 47,2%; 27,7% – люди в возрасте 30-39 лет; 20,3% – это мигранты в возрасте 40-49 лет, и люди старше 50 лет составляют 4,9% от общего числа опрошенных. Мобильность молодых людей связана со слабыми социальными связями, что характерно для молодежи, стремлением не довольствуясь малым искать наиболее перспективные высокооплачиваемые места работы. К тому же более быстрой и безболезненной адаптацией к новому месту и условиям в отличие от людей среднего и пожилого возраста.

Миграция – это вынужденное или добровольное перемещение людей по территориальному признаку, вызванная многими причинами, и эти причины можно классифицировать по различным критериям. Выделяют экономические, политические, культурные и другие группы факторов, влияющих на миграцию. Однако основными факторами, вынуждающими людей мигрировать, является общая экономическая ситуация: низкие доходы и уровень жизни. Самые масштабные потоки мигрантов, которые приняли поистине массовый характер – это потоки трудящихся-мигрантов, которые выезжают с целью заработка/1/. Трудная экономическая ситуация стимулирует формирование миграционных установок и у кыргызстанцев, хотя согласно мировому опыту беднейшие слои населения характеризуются сравнительно невысокой миграционной мобильностью, при сегодняшнем же уровне развития миграционных сетей даже бедное население – жители мелких поселений и отдаленных районов имеют возможность включиться в миграцию, заручившись необходимыми для этого средствами, информацией и поддержкой соотечественников.

Причиной миграционного настроения является чаще всего желание обеспечить свою семью, ради чего люди готовы на многое, даже ехать в незнакомое место, рисковать, особенно если нет предварительного согласования с принимающей стороной. Отсутствие работы, позволяющей хотя бы минимально обеспечить семью, а зачастую и вообще любой работы, стимулирует формирование установки на выезд из страны с целью заработка. Нехватка денег и проблемы, связанные с этим, толкают людей преодолеть страх неизвестности и как следствие, попытаться найти позитивные стороны в миграции.

Основополагающим толчком к принятию решения о миграции выступают хорошие отзывы от людей, которые уже были вовлечены в трудовую миграцию в прошлом и заработали, по их мнению, неплохие деньги. Мигранты различными путями, занимая у близких в долг, используя

семейные накопления и другое, направляются на заработки, четко осознавая, что этот труд не из легких и им придется сталкиваться с различными сторонами трудовой миграции, скорее негативными, нежели позитивными.

Миграция способствует восходящей социальной мобильности, это путь к повышению социального статуса человека или семьи, что подтвердили и результаты социологического исследования, согласно которым 92,0% опрошенных ответили, что поехали в Россию, Казахстан, чтобы наняться на работу; 5,8% поехали, чтобы заняться бизнесом; еще 1,5% эмигрировали, чтобы получить постоянное место жительства в России. И только 0,7% наших соотечественников эмигрировали с целью получения образования. Многие мигранты среди причин миграции назвали необходимость обеспечения детей средствами для дальнейшего образования в других странах, достижение определенного уровня благополучия для себя и членов своих семей, желание выбраться из абсолютной нищеты.

Таким образом, причины и мотивы миграции в целом укладываются в рамки традиционного понимания трудовой миграции как одной из стратегий экономического поведения, направленной на выживание и решение проблемы обеспечения благосостояния семьи.

Существует несколько видов трудовой миграции, один из них – это *постоянная, циклическая* или так называемая *целевая* миграция. Согласно исследованиям, около одной трети трудовых мигрантов практически постоянно живут в России и ориентируются на постоянное проживание в дальнейшем, прилагая все усилия, чтобы получить российское гражданство /4/.

Другой вид миграции – это *регулярная* миграция с долгосрочным периодом пребывания в стране назначения (более 8 месяцев) и коротким периодом пребывания на родине (от 1 до 4 месяцев). Такие мигранты часто приезжают на родину только в отпуск. Еще один вид миграции называется *сезонная, краткосрочная*. Сезон в странах приема может длиться от трех до восьми месяцев в зависимости от региона. Мигранты, которые приезжают на сезон, как правило, хуже знают язык страны приема, более склонны оставаться на нелегальном положении.

Результаты исследования показывают, что за 2008 год значительная часть респондентов довольно длительное время находилась на заработках за пределами своей страны. Так, только 26,3% опрошенных находилось в стране приема менее полугода, значительная же часть респондентов – 73,7% находилась в миграции более шести месяцев. Причем 20,9%, т.е. каждый пятый из числа опрошенных находился в другой стране от 9 до 12 месяцев. Эти данные показывают, что среди респондентов преобладает *регулярная* миграция с длительным периодом пребывания в стране приема. Причем более длительный срок пребывания на заработках характерен для России, что можно объяснить большим расстоянием, соответственно более высокими миграционными издержками по сравнению с миграцией в Казахстан.

Как показывает исследование, в процесс миграции опрошенные были включены с 1990-х годов, причем пик миграции пришелся на 2006-2008 гг. За указанные годы от общего количества опрошенных респондентов за пределы Кыргызстана выезжало 62,8% опрошенных.

В случаях положительных результатов первого опыта миграции, мигранты обычно возвращаются в страну приема. Из общего числа опрошенных для 53,2% респондентов это была не первая поездка в Россию и Казахстан, тогда как для 46,8% опрошенных она была первой. И по первому «мигрантскому» опыту можно сделать прогноз о том, что некоторая часть респондентов снова вернется в страны приема.

В процессе миграции мигрант сталкивается с различного рода препятствиями и трудностями. Основной трудностью, стоящей на первом месте для выезжающих мигрантов в Россию и Казахстан по мнению 44% опрошенных является «бюрократия и произвол пограничных и таможенных служащих на границе». На втором месте стоит проблема необходимости дачи взяток при пересечении границ (39,3%). На третьем месте 16,3% опрошенных указало на неудобные транспортные средства в процессе миграции. На четвертом месте была отмечена такая причина, как «отсутствие нормальных санитарных условий на новом месте» (12,8%). По 2,2% опрошенных респондентов выделили такие трудности, как угроза грабежа и физического насилия. На последнем месте была такая проблема, как «отсутствие условий для нормального ночлега, питания, поиски ночлега в первое время прибытия» (1,5%). Однако 20,7% опрошенных респондентов отметили, что особых трудностей не испытали.

Отрасли занятости мигрантов в основном ограничиваются сферами обслуживания и промышленности, причем занятость, как правило, характеризуется тяжелым физическим трудом,

мигранты очень редко работают в сфере умственного труда и культуры. Так, лишь 0,7% заняты в области здравоохранения; 0,2% - в образовании и в сфере культуры – 0,2%

Миграция – сложное общественное явление, которое в нашей республике имеет много аспектов: национальная безопасность, демографические изменения, криминогенная обстановка, этнокультурные вопросы, напряженность на рынке труда и т.д.

Социальная структура деформируется: во многих регионах население состоит из людей предпенсионного и пенсионного возраста; многие женщины в расцвете репродуктивных возможностей живут не с мужьями, не хотят и не могут иметь детей, что чревато для такого немногочисленного народа как кыргызы, а ведь рядом – граница, кто защитит немощных и старых людей в случае агрессии, ведь все молодое и дееспособное поколение находится в миграции?

Особого внимания заслуживает также проблема сохранения и приумножения этнокультурного наследия народа, поскольку миграционные процессы оказывают серьезное влияние и на эту сферу. Все это говорит об актуальности задачи, требующей изучения, осмысления и выработки государственных мер в дано направлении.

1. Оценка нужд и потребностей женщин трудящихся-мигрантов.// Центральная Азия и Россия 2009. Отчет ЮНИФЕМ. - С. 5.

2. Алымбаева Н.Н. Влияние миграционных процессов на аномизацию кыргызстанского общества // Вестник БГУ. – Бишкек, 2009.

3. МОМ. Всемирная миграция 2008. Регулирование мобильности труда в условиях развития глобальной экономики. - Женева: МОМ, 2008. - С. 10-11.

4. Тюрюканова Е. Трудовые мигранты в Москве: «второе общество». - М., 2009. - С. 149.

Түйін

Бапта себеп және миграциялы процестердің мәселесі қарап шыққан. Елдің негізгі құрылысы, көш-кону мәселесі статистикалық көрсеткіштермен анықталған.

Summary

In article the reasons and problems of migratory processes are considered. The basic statistics, and as consequences as a result of which the basic way of the country suffers.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В.Е.Абаев -

к.п.н., ст. преподаватель КазНПУ им. Абая

В настоящей искомой проблеме прежде всего нами уточняется сущность понятий «компетенция» «коммуникативная компетенция», «межпредметные связи», «формирование у студентов коммуникативной компетенции на основе межпредметных связей», вводимых для актуализации данного вопроса и определения его научной и практической значимости. Согласно Л.П. Бугевой, общение представляет собой форму сотворчества, в процессе которого человек познает и преобразует окружающий его мир. А это зависит от умения студентов при формировании коллективных отношений в системе «человек - человек», «человек - группа», «человек - общество» устанавливать коммуникации между людьми [1].

Под коммуникацией понимается процесс двустороннего обмена информацией ведущей к взаимному пониманию людей друг с другом. Мы полагаем, что коммуникативная компетенция не может быть раскрыта без обращения к понятиям «компетенция», «коммуникативная компетенция», «межпредметные связи».

По мнению И.Н. Розиной, исследование коммуникации в современной информационно - коммуникационной среде является новым научным и практическим направлением, которое начинает

формировать свой собственный понятийно - терминологический аппарат и методические подходы, определять свое место в междисциплинарном научном русле, выстраивать взаимодействие с теорией практической коммуникации [2]. Отсюда следует, что компетентностный подход во многом определяется коммуникативными компетенциями.

Заметим, что коммуникация - понятие, близкое к понятию общения, но шире его по объему. Это - связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе. Коммуникация включает в себя коммуникативный акт, который оценивается по следующим компонентам: адресат - субъект коммуникации; адресат - кому направлено сообщение; сообщение - передаваемое содержание; код - передачи сообщения; канал связи; результат - то, что достигнуто в итоге коммуникативная компетентность может обслуживаться и неречевыми средствами; среди них выделяются: средства оптико - кинетические - жесты, мимика, пантомимика; средства паралингвистические - качество голоса, его диапазон, тональность; средства экстралингвистические - паузы, плач, смех, темп речи; средства пространственно - временные - взаиморасположение партнеров, временные задержки начала общения и др.

Анализ психолого - педагогической литературы показал, что дефиниция компетенция, являясь составной частью коммуникации в научный аппарат была введена в 60 - 70 годы прошлого столетия. По сущности и содержанию понятие «компетенция» многогранное. Оно охватывает многие аспекты философии, психологии, педагогики. Существует немало работ, исследующих категорию компетенции. Вместе с тем специалисты считают, что необходимо разграничивать дефиниции «компетенция» и «компетентность» [3].

В трактовке вышеобозначенных понятий одни ученые отталкиваются от толкования, что компетенция в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Следующие ученые считают, что это готовность к успешной деятельности в целях удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей, составляющая социальный заказ в системе образования [4]. Другие полагают, что компетентность следует рассматривать как результат образования, выражающийся в овладении обучающимися (будь то школьник или студент) универсальными способами деятельности [5]. В этой связи мы полагаем, что современная концепция личности, синтезированная на междисциплинарном уровне, провозглашает ее деятельностную сущность. Овладение универсальными способами деятельности обуславливаются межпредметными связями, которые обеспечивают систему в организации предметного обучения и учебной деятельности обучающихся. В свою очередь, межпредметные связи, отражая межнаучные идеи, являются источником построения содержательной структуры учебного материала, внося в него межнаучные компоненты, что проявляется через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации [6].

В целом исследователи компетентность рассматривают как результат образования, выражающийся в овладении обучающимися (будь то школьник или студент) универсальными способами деятельности. В то же время следует иметь в виду, что когнитивный компонент составляет основу компетентности. При этом эти знания должны не просто оставаться ради получения новых знаний, но они должны быть действенными и становиться ориентиром для студента в разнообразных учебно - познавательных и жизненных ситуациях, основой для вхождения в развивающийся социум, базой для самообучения, личностного и профессионального роста [7].

Мы полагаем, что формирование коммуникативной компетенции студентов означает не только обмен информацией, но и восприятие, познание людьми друг друга. Этот процесс по своей сути представляет коммуникативный процесс, основой которого является общение. Успешное общение возможно на основе реализации межпредметных связей в диалоговом режиме, что означает попеременный обмен рациональной и эмоциональной информацией, переход инициативы от преподавателя к обучающемуся и обратно.

Практика показывает, что каждый член общества сегодня должен обладать ключевыми компетенциями, необходимыми любому человеку для проявления себя в самых различных ситуациях и жизнедеятельности.

Для построения уровней сформированности ключевых компетентностей, исходя из особенностей данного результата образования, может быть определено два основания:

- уровень субъективности (от воспроизведения культурно признанной нормы, образца, до конструирования в ситуации неопределенности);

- уровень интеграции (от отдельных законченных действий через сложносоставную деятельность к организации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации, т.е. интеграции различных компетентностей на базе компетентности разрешения проблем).

В целом можно подчеркнуть, что исследователи, изучая компетенции, выделяют от 3 до 37 видов компетенций. Так, английский ученый Джон Равен предполагает строить обучение на основе формирования компетенций, видя в них конечный результат процесса образования [8].

Отметим также, что в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам в конце XX века начинается исследование разных видов языковой компетентности и начинает вводиться понятие «коммуникативная компетентность».

Компетентность же представляет результат образования, выражающийся в овладении студентом определенным набором способов деятельности, в процессе которого он получает опыт присвоения деятельности, на основе чего формируется персональный набор осваиваемых способов деятельности и является социально востребованным, что позволяет студентам быть адекватным в различных жизненных ситуациях. Такое состояние вопроса обуславливает необходимость раскрытия сущности компетентностного подхода.

В этом плане важно помнить, что восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования, связанной со знаниями на интегральные деятельностно-практические умения - компетентность. Эти рассуждения подкрепляются целым рядом аргументов социально - экономического плана. Например, известно, что сегодня любая профессия превращается в своего рода краткосрочные «пакеты компетенций», а на рынке труда становятся востребованными не сами по себе знания, а именно способность человека выполнять ключевые компетенции.

Новый Государственный образовательный стандарт Республики Казахстан определяет наряду с традиционными результатами образования - знаниями и умениями - принципиально новый результат - ключевые компетентности.

В подтверждение сказанному в Казахстане осуществлен ряд исследований, освещающих проблему компетентностного подхода. На основе обобщения научной литературы по искомой нами проблеме и практического опыта работы в условиях перехода на 12 - ее образование с 2007 года казахстанскими учеными были выпущены «Методические рекомендации по формированию ключевых компетенций личности», которые были направлены на реализацию ключевых компетенций [9].

Отметим, что Стратегия, разработанная в рамках Совета Европы, включает в себя направление «Ключевые компетенции для Европы» в рамках проекта «Среднее образование в Европе», где конкретно указывается, что обучающийся должен уметь:

- изучать: уметь извлекать пользу из опыта; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением;
- искать: запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их;
- думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы;
- сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения - улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты;
- приниматься за дело: включаться в проект; нести ответственность; входить в группу или коллектив и вносить свой вклад; доказывать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами;
- адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений; показывать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения.

Мы полагаем, что коммуникативная компетентность является неременным условием реализации компетентностного подхода. Она позволяет:

- использовать разнообразные средства устной и письменной коммуникации на казахском и других языках для решения своих задач в конкретных жизненных ситуациях;
- отбирать и использовать стили и жанры, адекватные решению коммуникативных задач;
- выражать свою точку зрения в соответствии с нормами этикета;
- осуществлять продуктивное взаимодействие, в том числе с представителями других культур, приверженцами других точек зрения, позиций, вступая в диалогическое общение, разрешая конфликтные ситуации;
- строить коммуникацию в группе с людьми, стоящими на различных позициях, для получения общего результата.

Когнитивной основой всех компетенций является научные знания.

Вместе с тем, обобщая вышесказанное, можно сделать заключение, что коммуникативная компетенция в целом ориентирована на реализацию программы речевого общения и поведения на фоне культурного контекста страны изучаемого языка, на умение ориентироваться в различной обстановке, оценивать ситуацию с учетом темы, коммуникативных задач и установок, возникающих у участников общения. В этой связи видно, что сферой проявления данных способностей является интеллектуальная деятельность человека, важнейшую часть которой, как известно, составляет речевая деятельность.

1. Боева Л.П. Человек, деятельность и общение. - М., 1978.
2. Розина Г.И. Психология коллективной деятельности. Теоретико - методологический аспект. - ЛГУ, 1990. - 181 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.
4. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант: Материалы ко второму заседанию методологического семинара). - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 14 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. 2 - е изд. - М.: Логос, 1999. - 384 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
7. Бейсенбаева А.А. Теория и практика гуманизации школьного образования. - Алматы.: Ғылым, 1998. - 225 с.
8. Равен. Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - Лондон Изд.: Когни - 1, 2002. - 396 с.
9. Методические рекомендации по формированию ключевых компетенций личности: Методическое пособие. - Астана: РНПЦ проблем 12 - летнего образования, 2007. - 28 с.

Түйін

Бұл мақалада педагогикалық зерттеу мерзімінде кәсіби біліктілік қалыптасу шарттарының теориялық анықтамасы және тәжірибесі іске асқаны көрсетілген. Мақалада пәнаралық байланыс негізінде ЖОО студенттерінің коммуникативтік компетенциясын қалыптастырудағы педагогикалық жағдай мәселесі қарастырылған.

Summary

Intersubject links are considered in this article as the pedagogical condition. The problem of the pedagogical condition in the process of forming of the communicative competence of students of High schools on the basis of the connection between subjects is considered in this article.

РОЛЬ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.М.Ибраева -

к.п.н., ассоциированный профессор,

А.А.Бейсенбаева -

д.п.н., профессор

В современном мире в связи с процессами самоопределения наций, образованием многонациональных государств, межгосударственными и межнациональными отношениями, активной миграцией населения **весьма важной** государственной задачей стало решение вопросов языка в обществе. Эти вопросы касаются применения языков в официальном и неофициальном общении, в обучении языкам в школе и вузе, во взаимоотношениях между народами [i, с. 315].

Вопрос о месте того или иного языка в государстве, в официальном и неофициальном общении, а самое главное в процессе обучения и воспитания остро встал в настоящее время в постсоветских государствах. Разумеется, принципиальная позиция здесь ясна: любой язык — величайшее достижение человеческой эволюции, и в его сохранении заинтересовано человечество. Но практическое претворение в жизнь этого принципа в каждом случае сталкивается с рядом конкретных обстоятельств, требующих особого подхода и немалых средств.

В Республике Казахстан в настоящее время в целом сформированы правовые основы для успешной реализации функционального развития языков. Процессы языкового строительства находят понимание и поддержку в обществе. Языковая политика в республике реализуется в соответствии с Конституцией Республики Казахстан[ii], Законом «О языках в Республике Казахстан»[iii], Законом «Об образовании»[iv], Государственной программой функционирования и развития языков на 2001-2010 годы[v], Концепции расширения сферы функционирования государственного языка, повышения его конкурентоспособности на 2007-2010 годы[vi].

Согласно Конституции РК и Закона «О языках в Республике Казахстан» в Республике Казахстан государственным является казахский язык. При этом государство заботится о создании условий для изучения и развития языков народа Казахстана. В этой связи в 2007 году Президент в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» озвучил языковую стратегию развития языков в Казахстане «Триединство языков». В своем послании Президент РК подчеркнул, что: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками ...»[vii].

Культурный проект «Триединство языков» предполагает изучение в Казахстане трех языков: казахского, русского и английского. При этом главной составляющей является казахский язык. «Мы также должны приложить все усилия для дальнейшего развития одного из факторов единения всех казахстанцев – государственного языка нашей страны, родного для всех казахов»[viii, с. 73].

В связи с чем, по мнению отдельных исследователей «необходимо последовательно осуществлять работу по развитию казахского языка как государственного, русского языка как языка межнационального общения и английского языка – языка успешной интеграции в глобальную экономику и рассматривать это как один из основных приоритетов государственной языковой политики»[ix].

Знание общих языков гражданами единого государства как государственная необходимость признается во многих многонациональных государствах и закрепляется законодательно (ср., например, в США, Канаде, Финляндии и других государствах).

Обычно примером демократического решения языковых вопросов в многонациональном государстве считается Швейцария. В ней свободно употребляются четыре государственных языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Однако и здесь языковая политика испытывает затруднения, характерные для языковой ситуации данной страны. В ней широкое распространение получила диалектная речь, ставящая под угрозу утвердившееся многоязычие; особенно это касается ретороманского и итальянского языков. Поэтому Федерация способствует распространению и укреплению всех государственных языков, развитию взаимопонимания между говорящими на разных языках; в целях сохранения государственных языков поддерживает те кантоны, в которых государственные языки находятся под угрозой вытеснения.

Многоязычным европейским государством является Бельгия, где два языка – фламандский (во

Фландрии) и французский (в Валлонии) употребляются как государственные, официальные языки. Но, кроме того, в этих провинциях существуют коммуны со смешанным населением или, например, близ границы с Германией с преобладанием бельгийцев, говорящих по-немецки. В таких коммунах местное управление принимает решение об употреблении в официальном общении, делопроизводстве языка соответствующих групп населения. Особый языковой статус имеет Брюссель, в котором 80 % бельгийцев говорят по-французски, 20 % — по-фламандски. Здесь строго соблюдается официально принятое двуязычие, и права фламандского меньшинства тщательно оберегаются.

Однако и в западном мире возникают конфликтные языковые ситуации, как, например, в канадской провинции Квебек — островке французского языка (6—7 млн. франкофонов) в океане англоязычной речи, насчитывающем в Северной Америке около 300 млн. говорящих. Канада — страна двуязычия с конституционным закреплением равных прав для обоих языков. Однако в 1977 г. национальная ассамблея Квебека приняла хартию, согласно которой французский язык был объявлен официальным языком провинции. В соответствии с этой хартией официальные документы, реклама, вывески и пр. должны издаваться и изготавливаться местной администрацией, отдельными лицами на французском языке. Языковой и национальный вопрос в Квебеке стоит очень остро. Значительное количество жителей Квебека, выходцев из Франции (85 % населения провинции), хочет отделиться от Канады в самостоятельное государство. При правительстве Квебека существует специальный комитет по защите французского языка и должность «министр, ответственный за соблюдение хартии о применении французского языка», сокращенно — «министр языка». Жители Квебека отстаивают право на существование и развитие французского языка, языка первых заселенцев Канады в условиях англоязычного окружения и сильнейшего давления этого окружения. При этом американский вариант английского языка — это стилистически заметно сниженный язык; его главным лингвистическим достижением является слэнг, просторечие. В этих условиях жители Квебека стараются сберечь французский язык, отличающийся литературной разработанностью, высокой стилистической культурой[х].

Обучение языку подрастающего поколения как средству коммуникации всегда являлось приоритетным направлением в образовании и в Республике Казахстан. В Законе Республики Казахстан «Об образовании» одной из задач системы образования выделено: «овладение государственным, русским, иностранным языками» [4]. В Законе также отмечено, что: «Все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знание обучающимися казахского языка, как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков, в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования»[4]. Следует отметить, что Страны Евросоюза уже законодательно ввели у себя подобный опыт трехязычного образования.

Языковое развитие в сфере образования и обучение языкам ставится в качестве приоритетных направлений и в Государственной программе функционирования и развития языков. Как отмечено в данном документе: «Одним из важнейших условий успешного языкового развития является организация и обеспечение стабильного функционирования полноценной системы обучения языкам, являющейся составной частью общей культуры общества. Данная система должна представлять собой взаимосвязанный последовательный и по возможности непрерывный процесс, осуществляемый на различных уровнях и в разнообразных формах. В настоящее время основное внимание в этой области уделяется учебным и воспитательным заведениям различных типов, что является наиболее оптимальным и естественным путем осуществления лингвистической подготовки в необходимом объеме. Принцип непрерывности, необходимый для полного и глубокого усвоения требуемых знаний и навыков, может быть обеспечен при условии построения обучения по классической схеме: дошкольная организация воспитания - школа - высшее (среднее специальное) учебное заведение»[4].

Действительно дети наиболее восприимчивы к языку, их память живая, гибкая, и то, что запомнилось в детстве, остается на всю жизнь. Поэтому именно педагогическая направленность имеет первостепенное значение в реализации языковой политики, в становлении конкурентоспособной нации, в модернизации казахстанского общества, в повышении конкурентоспособности страны, в укреплении межнациональных отношений.

Овладение традиционным вторым и третьим языком, открывает для молодого человека духовный мир не только своего народа, но и других народов мира расширяет интеллектуальное развитие. Вспомним, что четверть великого творения Льва Толстого «Войну и мир» написана на французском языке. Свое

произведение писатель писал для тех, кто свободно владеет двумя языками.

В современных условиях во взаимоотношениях языков следует учитывать два момента:

- 1) влияние другого языка (или языков) на данный язык в виде заимствования слов или оборотов;
- 2) овладение вторым языком как средством активного общения в разных сферах жизни.

Излишние, нерегулируемые заимствования, могут засорять литературную родную речь, нарушать принятые нормы, теснить национальные формы выражения мысли и др. В этих случаях охранительная политика по отношению к национальному языку естественна и вполне оправдана. Но и в этом случае ее следует проводить, опираясь на научные рекомендации, учитывая исторический опыт взаимоотношений народов и их языков, так как в современном мире, как и в прошлые времена, невозможно изолировать народы друг от друга. Заимствования же из других языков не страшны для родного языка, если он функционирует в благоприятных для него условиях, обеспечивающих свободное его развитие.

По нашему мнению, языковая политика Республики Казахстан должна быть направлена на сохранение его самобытности, литературных норм, оправдавших себя и закрепленных в употреблении, на развертывание функциональных возможностей языка и т. д. При таких условиях оправданные, т. е. необходимые, заимствования активизирует его собственные силы, заставляют их перестраиваться, функционально обновляться. Но в то же время языковая политика, и службы, осуществляющие данную политику, должны учитывать меру таких заимствований, определять на основе научного анализа их необходимость и оправданность. Здесь вполне допустима охранительная пропаганда за чистоту национального языка, соблюдение его национальной самобытности, исторически сложившейся стилистической и семантической системы. Наконец, вполне приемлемы и административные меры против засорения национального языка излишними иноязычными заимствованиями.

Активное же владение языками, особенно если этот язык по выполняемым функциям является мировым, открывает перед человеком широкие возможности для знакомства с мировыми достижениями в различных отраслях знания, литературы и искусства и для их использования.

В целях дальнейшей успешной интеграции выпускников учебных заведений в социальное пространство государства, по нашему мнению, необходимо уделять больше внимания количеству и качеству преподавания государственного языка, который должен стать одной из профилирующих дисциплин во всех учебных заведениях, независимо от языка обучения и форм собственности. Причем количество часов, необходимых для этого, должно быть выделено не за счет других языков, а в результате общей оптимизации учебного процесса.

1. Гречко В. А. Теория языкознания – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.
2. Конституция Республики Казахстан – Алматы: Юрист, 2009.
3. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997 года № 151-І – Алматы: Юрист, 2009.
4. Закон Республики Казахстан «Об образовании» – Алматы: Юрист, 2009.
5. Государственной программой функционирования и развития языков на 2001-2010 годы, утвержденной Указом Президента Республики Казахстан № 550 от 7 февраля 2001 года.
6. Постановление Правительства Республики Казахстан от 21 ноября 2007 года № 1122 «О Концепции расширения сферы функционирования государственного языка, повышения его конкурентоспособности на 2007-2010 годы»//www.mki.gov.kz
7. Новый Казахстан в новом мире». Послание Президента народу Казахстана. Астана, 28 апреля 2007 года – Алматы: Юрист, 2007.
8. Послание Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Казахстан на пути ускоренной экономической, социальной и политической модернизации» - Алматы: Атамұра, 2005. – 144.
9. Амандык Амирхамзин. О некоторых особенностях изучения английского языка в казахскоязычной среде//www.neotech.kz
10. Шальнев А. Квебек – двуязычная провинция // Известия. – 1989. -11 февраля.

Түйін

Бұл мақала Қазақстан Республикасындағы тіл саясаты саласындағы өзіндік ерекшелігін, әдеби нормаларды, тілдің функционалдық (қызметтік) мүмкіндіктерін және т.б. сақтауға бағытталған жеке бағыттарын қарастырады, автор Қазақстан Республикасының тіл саясаты әлемдік тілдерді оқытуға шек қоймай, мемлекеттік тілді оқытудың белсенділігін арттыруға көмектеседі деген сенімде.

Summary

Given article considers separate directions in the field of a language policy of the Republic Kazakhstan directed on preservation of originality, literary norms, functionality of language etc. The author considers, that the language policy of Republic Kazakhstan will help to make active state language training, not restraining studying of world languages.

БАҚ-ТЫҢ ТҮЛҒАНЫ ӘЛЕУМЕТТЕНДІРУДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ

Б.Иманбекова –

*әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің жалпы
және этникалық педагогика кафедрасының доценті, п.ғ.к.*

Бұқаралық ақпарат құралдары адам әлеуметтенуінің екінші кезеңінен бастап кейінгі өмірінде маңызды рөл атқарады. Адам эмоциясының басым көпшілігі оның естіген, алған ақпаратымен тығыз байланысты. Бұқаралық ақпарат құралдары адамның Мен бейнесінің қалыптасуы мен өзін өзі тануында да айтарлықтай мәнге ие. БАҚ көпшілік қауымға ақпараттарды жинауды қамтамасыз етуші, өңдеуші және таратушы әлеуметтік институт екені белгілі. Осы орайда ол тұлға әлеуметтенуіне орасан зор ықпал ете алады. Сондықтан жастарды табысты әлеуметтендіруде БАҚ-тың әлеуметтік педагогикалық мүмкіндіктерін білу және орынды пайдалануды игеру қажет. Себебі БАҚ төмендегідей бірқатар қызметтер атқаратыны белгілі:

1. *Қоғамдық-саяси әсер ету* – (белгілі саяси мәселелерді шешуде)
2. *Тәрбиелік әсер ету* – (идеология, құндылықтар егуде)
3. *Ақпараттық* – ақпараттарды жинау, өңдеу, тарату.
4. *Көркемдік-репродуктивтік*: әлеуметтік- мәдени құндылықтар белгілерін сақтаған өнер туындыларын тасымалдауда.
5. *Көркемдік-продуктивтік* – өнердің ерекше түріндегі шығармаларды тарату -жарнамалар, теле-шоу, радиодрама, телефильмдер, т.б.
6. *Көңіл көтеру* – бос уақытта дем алуға көмектесу (музыка тыңдау, кино көру т.б.).

Аталған қызметтерді атқара отырып ақпарат құралдары өзіндік ұстанымы қалыптасып келе жатқан жастардың дүниетанымының кеңеюі мен көзқарастарының айшықталуына, сол арқылы олардың белсенді әрекетке құлшынысының оянуына айтарлықтай әсер етеді. Ол төмендегідей ықпалдар арқылы жүзеге асады:

- радио - акустикалық, сөз-дыбыс арқылы ықпал ету ;
- баспасөз - сөз және графика арқылы ықпал ету ;
- кино – көркем бейне арқылы ықпал ету;
- теледидар - акустика және көркем шығарма арқылы интегративті ықпал ету
- компьютерлік технологиялар (интернет) – тұтынушыға ақпараттық ағындар мүмкіндіктерін пайдалану арқылы ықпал ету.

Соның ішінде қазіргі таңда жастарға теледидар, кино және компьютерлік технологиялар мейлінше зор ықпал ету мүмкіндігіне ие болып отыр. Компьютерлік технологиялар тұтынушы жастарды ақпараттық материалдардың белсенді қатысушысына айналдырады. БАҚ-тың тұлғаға, топтарға әсері әлеуметтану, психология және педагогика ғылымы саласында әр қырынан біршама зерттеліп келеді.

Мәселен, психология ғылымы БАҚ-тың аудиторияға ықпал ету тетіктерін, ал педагогика болжамды ықпалға қол жеткізу жолдарын, әдістерін және түрлі бағдарламаларды тәлімдік тәрбиелік

тұрғыда пайдаланудың тиімді жолдарын қарастырады. БАҚ-тың аудиторияға әсерін зерттеуші ғалымдардың пікірінше, мұндай зерттеуде белгілі тұжырымдаманы басшылыққа алған жөн. Ол тұлғаға, топтарға әсер ету тетіктері мен салдарын ашуға негізделетін төмендегідей теорияларды қамтиды.

1. Көпшілік коммуникацияға әсер ететін унификациялы салдарлар теориясы:

Бұл теория бойынша БАҚ хабарларын адамдар қазіргі қоғамда бірдей қабылдайды. Яғни олардың қабылдау реакциялары ұқсас. Практика жүзінде осындай ықпал белгілі жағдайда анықталған аудиторияға қатысты орын алады. Мысалы - аудиторияның (адамның) агрессияға ынтасы бірнеше хабарларды көргеннен бастап арта бастайды. Зорлық элементтері бар телебағдарлама көрермендердің біразының назарын өзіне аударып, зорлық көрсетуге құлшыныс тенденциясын күшейтуі мүмкін. Құқық бұзуға бейім жастардың осындай хабарларды көруі, оларды дәл сондай зорлықты іске асырып көру туралы ойларға жетелейді.

2. Әлеуметтік үйрету теориясы (Альберт Бандура мен оның әріптестері):

Бұл бағыт бихевиористік психология ұстанымдарына негізделеді. Аталған теория өкілдерінің пікірінше, адам өзіне қажетті (әсіресе, жастар) мінез-құлық моделін өзінің айналасындағылардың мінез-құлықтарының үлгілерін пайымдау арқылы қалыптастырады. Ғалымдар адамдардың көпшілігі айналасындағылардың түрлі жағдайдағы іс-әрекеттеріне еліктей отырып, олардың әлеуметтік тәжірибелерін бойына сіңіреді деп есептейді. Сондай-ақ олардың пайымдауынша, әлеуметтік үйрету жүзеге асуы үшін төмендегідей шарттар болуы тиіс:

- 1) үлгінің болуы;
- 2) мінез-құлық моделдерін есте сақтау;
- 3) әрекеттерді ұғыну;
- 4) мотивация;
- 5) мінез-құлық моделдерін жүзеге асыру. Егер аталғандар орын алған жағдайда нәтиженің қандай болары айтпаса да түсінікті. Яғни жағымды мінез-құлық моделі болған жағдайда жағымды әрекет, кері жағдайда кері әрекетті тудырады.

3. Культивациялау теориясы (бірте-бірте ой бейнесін қалыптастыру) (Джордж Гербнер мен оның әріптестері):

БАҚ арқылы (көбіне теледидар) ақпараттарды жиі-жиі қайталап беру арқылы көрермендердің белгілі әрекеттерге деген орнықты көзқарастарын өзгерту. Бұл теория белгілі саяси мәселелерді шешу, сайлау алды науқан кездерінде жиі пайдаланылады.

4. Әлеуметтену теориясы (әлеуметтік даму теориясы):

Бұл теория өкілдері БАҚ-ты тұтынушылардың көрермендердің дүниес, әлем жайлы білімдерінің қайнар көзі деп есептейді. Бұл теория қазіргі таңда басымдық таңытуы тиіс деп ойлаймыз. БАҚ-ты әлеуметтендіру құралына мақсатты бағыттап айналдыру қажет. Өйткені, қазіргі балалар тәуліктің жартысынан көбін теледидар жанында өткізеді. Сөйтіп, БАҚ-ын өзінің әлеуметтік дамуының негізгі элементіне айналдыруды, көп нәрсені теледидардан интернеттен, ұялы телефоннан көру арқылы үйренуде. Әрі бұған шектеу қою мүмкіндігіне әзірге қауқарсыз екеніміз рас. Балалар мен жастардың аудиториясына кез келген БАҚ ерекше ықпал етеді. БАҚ-тың оларға жағымды немесе жағымсыз ықпалы қоғам өмірінде бірден сезіліп тұрады.

5. Пайдалану және қанағаттану теориясы (БАҚ көрермендері үшін өмір сүреді):

Өз аудиториясын қалыптастыру кез келген БАҚ үшін аса маңызды мәселе болып есептеледі. Сондықтан да олар мүмкіндігінше өз аудиториясының сұраныстарын қанағаттандыруға тырысады. Әр арна хабарларын өз көрермендерінің талаптарына сай бейімдейді. БАҚ-тың ықпал ету тетіктері тұлғалар мен топтардың психологиясын білуге негізделген.

БАҚ-тың аудиторияға ықпал ету әрекеттілігі төмендегі жағдайларды қамтамасыз еткенде күшейе түседі.

1. ақпараттың өзектілігі мен тұтынушылар үшін қажетті әсерінің (эффектісі) болуы;
2. көрерменнің нақты сол ақпаратты қабылдауға ынтасын ояту элементтерінің болуы;
3. ақпараттар мазмұнының аудитория мүддесі мен қажеттіктеріне сәйкес келуі;
4. эмоционалды берілу сезімін тудырғыштық. Көрерменнің ақпаратты бүкіл жан-дүниесімен қабылдауы, ыстығы мен суығына күйеуге мәжбүр болуы.

Хабарды көрерменнің жеке көргеніне қарағанда оның топпен көргені әсерлі шығады. Сондықтан топпен көру эмоцияның көрініс беруіне жағдай жасайды.

Көрерменнің эмоционалды берілгіштігі оған өзі көрген фильмнің сюжеттері арқылы ерекше ықпал жасайды. Бұл ықпалды эмоционалды инфекция деп атайды. Фильмді көрген жасөспірімдер кейіпкерлердің сөздері мен әрекеттерін қайталап, өз әрекетіне енгізеді. Оны қазіргі жастарымыздың көшеде американдық фильмдердегі сөздер мен ым, белгілерді айна қатесіз көшіріп қолдануының күнделікті куәсіміз.

6. Берілген ақпараттың дұрыстығын көрсететін әсер қалдыру:

БАҚ үшін бұл әсердің маңызы жоғары. Сол үшін олар берілген ақпаратты мүмкіндігінше шындыққа жақындатуға тырысады. Ақпараттың шындығына көрермендердің көзін жеткізу мақсатында белсенді мамандардың кеңесін пайдаланады. Яғни, қисынды және ғылымға негіздеп беруге мейлінше тырысады және ол жастар бойында солай дұрыс деген көзқарас қалыптастырады.

7. Асыға күту:

Көп сериалды фильмді жасау кезінде көрермендердің өз кейіпкерлерін асыға күтуіне қажетті жайттар туғызылады. Ақпаратты хабарлар дайындаған кезде де бұл әдіс кеңінен қолданылады. БАҚ-тың көрермендерге әсерінің нәтижесі әртүрлі болуы мүмкін. Олар адамның ақыл-ой (когнитивті), мінез-құлықтық, ұстанымдық және физиологиялық сфераларына ықпал жасайды. *Атап айтсақ:*

мінез-құлықтық салдары: БАҚ ұсынған әрекет бейнесі көрермен үшін жетекші болып есептеледі. Болашақта көрерменнің практикалық әрекетіне бағыт-бағдар беруі де мүмкін.

ұстанымдық салдары: Белгілі бір жағдайда БАҚ-тың әсерінен көрермен бойында сәйкес орнықты ұстаным қалыптасады.

когнитивті салдары: БАҚ ұсынған ақпараттың көмегімен көрермен өзінің білімін белгілі бір дәрежеде жетілдіріп, толықтырады. Адамның күнделікті өмір, қоршаған адамдармен қарым-қатынасына ықпал ететін салдарлар адамдардың виртуалды өмір кешуі, оқшаулануы. Қиялшыл күйге түсуі.

психологиялық салдары: триллерлерді, қорқынышты фильмдерді көрген кезде көрерменнің бойында қорқыныш сезімдерінің өршуі, тынышсыздануы пайда болады.

физиологиялық салдары: ақпараттың әсерінен көрермендердің ағзаларында физиологиялық өзгерістердің болуы. Мысалы - қорқынышты фильмдерді көргенде баланың жүрек соғысының жиілеуі т.б. Аталған ықпалдар әрине арнайы әдістердің көмегімен жүзеге асырылады.

БАҚ -да жекелеген тұлғаларға, топтарға әсер ету бағдарламаларын жүзеге асыру және оны белгілі бір мақсатта дайындау әдістері қолданылады. Ол үшін жүзеге асыру уақытында тандалған аудитория, бағдарлама ұсынылған тұтынушылардың психологиясы жан-жақты ескеріледі. Хабардың түріне, оның алдына қойған міндеттеріне және аудиторияның кімдерге есептелгеніне байланысты аса тиімді әдістер іздестіріледі. Мәселен:

Ақпараттық әдіс - жарнама, ақпараттық хабарлар дайындаған кезде, жарнамалық науқан жүргізгенде кеңінен қолданылады. Көрерменге белгілі бір оқиға, құбылыс жайлы ақпарат беруге бағытталады.

Эмоционалды әдіс - тұлғаның қалыптасу ұстанымына эмоционалды құрауыштың қажеттілігін ескере отырып, бұл әдіс БАҚ тарапынан кеңінен қолданылады. Кейде басқа әдістерді де қоса қолдану арқылы тандалған аудиторияға ықпалды күшейту жолдары қарастырылады.

Патриоттық әдіс - аудиторияның патриоттық сезімдеріне әсер етуді негізге алады. Көптеген адамдар өздерінің үйлеріне, ауыл-қалаларына не Отанына немқұрайлы қарай алмайды. БАҚ адамдардың бойындағы ұлтжандылық сезімді ояту, ықпал ету арқылы белгілі әрекетке бағыттауға тырысады. Мұндай әдіс жарнамалық мақсатта, саяси акция өткізу, әлеуметтік тапсырысты орындау кезінде адамдарды белгілі әрекетке жұмылдыру үшін пайдаланылады.

Қорқыныш туғызу әдісі - өз денсаулығы, туыстары жайлы жиі мазасызданатын эмоцияға тез берілгіш адамдарға ықпал ету үшін бұл өте тиімді әдіс. Ол адамның көңіл-күйіне тез әсер етеді. Адам өмірінің жанашыры бола отырып, БАҚ көрерменді арнайы берілген ақпарат арқылы өзіне тартады және белгілі әрекет жасауға қызығушылығын оятады.

Табысты жағдайға, жетістіктерге қол жеткіздіру әдісі - адам өз ісінің дұрыс екендігіне көзі жеткенде, жұмысының табыстылығын сезгенде өзіне деген қанағаттану, ризашылық сезіміне ие болатыны баршаға мәлім нәрсе. Адамның белгілі әрекетке қызығушылығын оятады. Мысалы, конкурс, викториналар ұйымдастырғанда БАҚ осы әдістерді жиі қолданады.

Әзіл-сықақтық әдіс - әзіл-сықақ аудиторияны қарапайымдылығымен өзіне тез, жеңіл тартады. Ақпарат әзілдің көмегімен жеңіл есте сақталады. Бұл әдіс әртүрлі бағдарламаларды дайындаған кезде

баршаға мәлім нәрсе. Адамның белгілі әрекетке қызығушылығын оятады. Мысалы, конкурс, викториналар ұйымдастырғанда БАҚ осы әдістерді жиі қолданады.

Әзіл- сықақтық әдіс - әзіл-сықақ аудиторияны қарапайымдылығымен өзіне тез, жеңіл тартады. Ақпарат әзілдің көмегімен жеңіл есте сақталады. Бұл әдіс әртүрлі бағдарламаларды дайындаған кезде пайдаланылады. Көңіл көтеретін, саяси, жарнамалық мақсаттарда жиі қолданылады. Қойылатын талап: әзіл сықақтың аудиторияға сәйкес келуі, адамдардың жас ерекшеліктерін ескеру және т.б.

Теледидарда психологиялық эффектiлерге негiзделген арнайы әдiстерде болады. Ондай хабарларға арнайы міндеттер жүктеледі. Кейде адамдардың психикасына қатты әсер етеді. Мұндай жағдайда тиісті аудитория таңдалып алынады, көрушілерге шектеулер қойылады. Ондай әдістерге төмендегілер жатады.

Шындықты бұрмалай қабылдау үдерісінің эффектiсі: Көріністерді бірнеше қайталау арқылы көрерменді өзіне тарту, өздері қалаған әрекетті жасауға бағыттау. Әдіс сайлау алдындағы жарнамалық рольдерде жиі пайдаланылады. Музыканың сүйемелдеуі, қысқа мерзімде көрсетілетін дайындалған көріністер арқылы эмоциялық аяушылық сезімін туғызу. Бағытталған психикалық ықпалды күшейту т.б. Әлеуметтік педагог БАҚ-тың пайдалы да, зиянды да ықпалы болғандығын есте ұстауы керек.

Пайдалы жағы: Көпшілікті өзіне тартады. Дүние жүзі жайлы білім береді. Ақпаратты беру жылдамдығы жедел. Белгілі өмір тәжірибесі жайлы мәлімет береді. Көп мөлшерде фильм көруге болады. Еркін, үй жағдайында пайдалануға болады.

Зиянды жағы: Ойлануда, сезінуде бір сарындылық. Білім иллюзиясы, ішкі ритмнің бұзылуы, автоматты өңдеу. Ақыл-ойдың тоқырауы, эмоцияға берілгіштік. Оңашалану иллюзиясы. Өнердің әрбір түрлеріне талғамның төмендеуі қалыптасады. Жоғарыда айтылған жағдайлар өскелең ұрпақты тәрбиелеу кезінде олардың қандай ақпараттық бағдарламаларды көретіндігін назарда ұстау қажеттігінен хабар береді. Балаларға әлеуметтік дамуына қозғау салатын, маңызды хабарлар қажет. Олар дүниетанымын кеңейтетін бағдарламаларды көбірек көргендері дұрыс. Адамның әлеуметтік даму кезінде ақпаратқа мұқтаждық қалыптасады. Жалпы БАҚ қазіргі таңда, яғни жаһандану мен ақпараттану заманында тұлға әлеуметтенуіне әсер етуші негізгі ықпалдардың бірі болып отыр деуге болады. Сондықтан өскелең ұрпақты табысты әлеуметтендіру үшін ақпараттық-педагогикалық мәдениетін көтеруді басты назарда ұстаудың маңызы зор.

1. Кусжанова А.Ж. Социализация молодежи: проблемы и перспективы. -- Оренбург, 1993. - С.12.

2. Москаленко В.А. Социализация личности. -- Киев: В.школа, 1986 -- С.112.

3. Мудрик Л.В. Социализация человека. -М., 2006.- С.89.

Резюме

В статье автор рассматривает социально-педагогические возможности СМИ в формировании личности. А также раскрывает роль материалов СМИ в успешной социализации молодежи.

Summary

In article the author considers socially-pedagogical possibilities of mass-media in formation of the person. And also opens a role of materials of mass-media in successful socialisation of youth.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

А.Т.Искакова–

к.п.н., и.о. доцента кафедры дошкольного и начального образования
КазГосЖенПУ

Образование и воспитание детей младшего возраста – самая первая из шести целей стратегии «Образование для всех», которые должны быть достигнуты к 2015 году во всем мире. В данном контексте переход к 12-летнему обучению является первой и очень сложной реформой в отечественной системе образования, требующий глубокого изучения опыта ведущих зарубежных стран. Хорошо известно, что зарубежный опыт не может быть механически перенесен на казахстанскую почву: он требует анализа на основе достоверной информации. В данном контексте, с нашей точки зрения, опыт развития дошкольного образования в Японии представляется весьма уместным.

Осмысливая процессы, происходящие в современной Японии, с позиции погружения в социокультурный контекст ее собственной и всемирной истории, мы выходим на две сложно переплетенные между собой реальности. С одной стороны, японцы славятся своим умением заимствовать чужие достижения. Оригинальные разработки, новые формы организации производства и учебной деятельности, созданные в других странах, нередко находят широкое применение в Японии гораздо раньше, чем у себя на родине. Но с другой стороны, заимствованные внешние формы наполняются своим, национальным содержанием, что позволяет достичь феноменальных результатов.

Все компоненты образовательной системы (дошкольное, школьное, а так же высшее обучения) взаимосвязаны и подчинены единой цели - передать подрастающему поколению традиционные моральные и культурные ценности современного японского общества (коллективизм, уважение к человеку и природе, стремление к максимальной творческой самоотдаче).

Японская система дошкольного образования не придерживается определенной теории: заимствуются наилучшие достижения, удачные модели, эффективные методы; при этом приоритетными **остаются традиционные ценности**. Согласно утверждениям психологов, до семи лет человек получает 70% знаний и только 30% - за всю последующую жизнь. В детстве закладывается умение ребенка контактировать с другими людьми, а это в японском обществе, сориентированном на ценности коллектива, очень важно. Дошкольное образование по традиции начинается в семье. И.О. Тихоцкая пишет: «Для японских женщин главным по-прежнему остается материнство. После рождения детей жизненные вехи японки, чаще всего, определяются фазами жизни ее детей (дошкольный период, школьные годы, поступление в университет и т. д.)» [1] Многие из японок говорят о том, что воспитание детей – это все что им необходимо сделать, чтобы их жизнь была «икигаи» – имеющая смысл. Японка рассматривает эмоциональный контакт с ребенком как свое основное средство контроля. Символическая угроза потери родительской любви является для ребенка более воздействующим фактором, чем слова осуждения. Взаимодействию с другими людьми дети учатся в семье, наблюдая за своими родителями, однако практика приобщения детей к групповым ценностям осуществляется в детских садах и школах. В Японии детский сад не является обязательной образовательной ступенью. Дети поступают сюда по желанию родителей – обычно с четырехлетнего возраста. Иногда, как исключение, при сильной занятости родителей, ребенка могут взять в садик с трех лет. Есть в Японии и ясли для малышей, которым еще только годик. Но отдавать детей из семьи так рано не рекомендуется. Чтобы поместить ребенка в подобное заведение, родители должны писать специальное заявление и обосновывать невозможность воспитывать малыша дома до трех лет очень вескими причинами.

Все детские сады в Японии частные. Среди них особое место занимают так называемые элитные сады, находящиеся под опекой престижных университетов. Если ребенок попадает в такой детский сад, его будущее можно считать обеспеченным: по достижении соответствующего возраста он переходит в университетскую школу, а оттуда без экзаменов поступает в университет. В Японии существует достаточно острая конкуренция в сфере образования: университетский диплом является гарантией получения престижной, хорошо оплачиваемой работы – в министерстве или в какой-нибудь известной фирме. А это, в свою очередь, залог карьерного роста и материального благополучия. Поэтому попасть в садик при престижном университете очень сложно. Родители платят за поступление ребенка огромные деньги, а сам малыш, чтобы быть принятым, должен пройти достаточно сложное тестирование. В большинстве же детских садов главная задача воспитателей – научить детей быть послушными. Домашнее

воспитание у японцев чрезвычайно мягкое, детям редко что-то запрещают. Но по отношению к чужим людям – на улице, в присутственных местах – японская традиция строжайше требует выражения предельного почтения, в том числе и со стороны маленьких детей. Поэтому много времени в детском саду отводится воспитанию манер и знакомству с ритуальной стороной жизни. Дети должны овладеть множеством этикетных формул и знать, где и когда их нужно применять.

Несмотря на уникальность и особую неповторимость японской культуры и традиций, а также своеобразие менталитета японцев, в Японии также имеет место разнообразие подходов к воспитанию и образованию дошкольников. Как мы отмечали выше, данные исследований около 10% детских садов, проведенных японским Министерством просвещения, науки и культуры в 1985 году, позволили выделить восемь различных подходов в зависимости от применяемых методов. Определенную известность в конце 1980-х годов получил в нашей стране подход, направленный на формирование группового сознания маленьких японцев (1970-е, Япония).

Перед дошкольными учреждениями Японии ставятся следующие задачи:

- помочь ребенку в установлении хороших отношений со взрослыми и детьми, в овладении навыками социального поведения;
- воспитать уважение к природе;
- помочь приобрести здоровые жизненные навыки;
- оказывать помощь родителям в воспитании ребенка неизбалованным, способным к сотрудничеству с другими детьми;
- предоставить всем детям равные условия;
- воспитать терпение и усидчивость;
- сформировать умение зависеть от других и понимать их[2].

Считается, что важна не одаренность, а целеустремленность и настойчивость. В детях воспитывается внимание к тем, кто находится рядом, к их занятиям и настроению, подчинение общим правилам и терпимость. Конечной целью воспитания видится органическая сбалансированность между индивидуальностью и чувством коллективизма, четким выполнением обязанностей и развитием эмоциональной сферы чувств, определение соотношений между детским садом, семьей и обществом. Детские сады Японии находятся в ведении Министерства образования, науки и культуры, а центры дневного ухода – под руководством Министерства здравоохранения и социального обеспечения. Между этими типами дошкольных учреждений существуют и другие отличия.

Учебный год в Японии начинается 1 апреля. В этот день во всех учебных заведениях – от детского сада до университета – проводится торжественная церемония открытия. И директор детского сада приветствует своих маленьких воспитанников с точно такой же серьезностью, как и ректор университета – своих студентов.

Все учебные заведения страны занимаются по единому графику: учебный год разделен на три семестра. Между семестрами – каникулы и для студентов, и для школьников, и для воспитанников детских садов.

В каникулы маленькие дети могут приходить в детский сад, чтобы поплавать в бассейне (бассейны есть практически в каждом детском саду) и немного побеседовать с воспитателем о жизни. Но занятий в это время не проводится.

Вообще в Японии большое внимание уделяется сохранению здоровья детей: в каждом учебном заведении работает коллектив медицинских работников – доктор, медицинская сестра, стоматолог, фармацевт, куратор здоровья.

Чтобы стать воспитателем детского сада, нужно отучиться два года в институте или университете. Квалификация присваивается по результатам письменного тестирования. С помощью тестов проверяются информированность и память. Японское государство проводит политику строгого отбора выпускников вуза при назначении на должность педагога. В отличие от других стран, для того чтобы стать педагогом, японский гражданин должен получить диплом и пройти экзамены при назначении на должность. Однако Япония – единственная из развитых стран мира, где зарплата педагогов выше зарплаты чиновников местных органов власти.

Японские воспитатели, обучая детей взаимодействию, формируют их в маленькие группы (хан), что является наиважнейшей отличительной особенностью организации дошкольного воспитания. Эти группы имеют свои столы, свои собственные имена, выбираемые самими детьми, что побуждает их

принимать решения, учитывая желания всех членов группы, и служат своеобразным подразделением для совместной деятельности.

Группы (6–8 человек обоих полов) формируются не по способностям, а в соответствии с тем, что может сделать их деятельность эффективной. Детям прививается множество навыков: как смотреть на собеседника, как выразить себя и учесть мнения сверстников. Состав этих групп не постоянный. Каждый год группы формируются заново. Постоянная смена детского состава связана с попыткой предоставить малышам как можно более широкие возможности для социализации. Если у ребенка не сложились отношения в конкретной группе, не исключена возможность, что он приобретет себе друзей среди других детей.

Таким образом, радость и удовлетворение от «общего дела» – необходимый элемент работы по формированию «группового сознания». Для этого подхода характерна работа с гомогенными по возрасту группами детей, однако внутри основных или «жизненных» групп воспитатели формируют так называемые группы «целенаправленной деятельности». Это – временные малые группы, создаваемые для решения конкретных задач, а результаты их деятельности обсуждаются и обобщаются всеми детьми «жизненной группы». Основным принципом организации «целевых групп» служит сходство определенных личностных качеств детей: их умение (или недостаточное умение) выражать свои мысли, чувства, мнения, волю; отстаивать свою точку зрения; степень развития их способности к активным действиям. Педагоги считают, что совместная работа детей в малых группах, подобранных по этому принципу, поможет детям преодолеть стеснительность и пассивность или же, наоборот, излишнее стремление к самоутверждению и пренебрежение интересами окружающих и научиться более активно проявлять себя, свободно высказывать мнение и осуществлять собственные намерения; активизировать словесное общение с партнерами, а также приобщиться к выполнению общих задач и научиться действовать в соответствии с общим течением процесса, не забегая вперед. Этот метод организации деятельности детей также служит достижению основной цели формирования группового сознания.

Воспитателей меняют для того, чтобы дети не привыкали к ним слишком сильно. Сильные привязанности, считают японцы, рожают слишком сильную зависимость детей от своих наставников, а последних обременяют слишком серьезной ответственностью за судьбу воспитанников. Если же педагог по каким-то причинам невзлюбил ребенка, эта ситуация тоже не будет очень тяжелой. Возможно, с другим воспитателем у ребенка сложатся дружеские отношения, и он не будет думать, что все взрослые его не любят.

Воспитание маленьких детей в Японии не всегда благоприятствует развитию творческих способностей человека, но умело формирует в ребенке понятие о человеческом общежитии, воспитывает физически и психически здорового человека, умеющего работать в коллективе, четко выполняя предписания и не мешая окружающим.

1. Андреев В.И. Система образования в Японии. – Мн.: НИО, 1995
2. Столяренко А.М. Сравнительная педагогика. – М., 1992
3. http://www.ined.fr/fr/ressources_documentation/publications/pop_soc/bdd/publication/

Түйін

Бұл мақалада Жапониядағы мектепке дейінгі білім беруді дамытудың тәжірибелері, мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеудің ерекшеліктері және оның әдіс-тәсілдері туралы сөз болады.

Summary

In this article is represented the experience of pre-school education in Japan, where typical peculiarity is considered to differences of accesses for upbringing and training pre-school aged children.

ЛИНГВО-СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.Б. Нуртаева -
КазГосЖенПУ

Проблемы МКК мало изучены, чтобы ответить на вопрос, в чем заключается учет инокультурного адресата и как он проявляется в речи, надо выяснить, каковы основные области межкультурных коммуникативных расхождений, в чем проявляется специфика речевого поведения народов. Следует отметить, что данная проблема интенсивно разрабатывалась в последние три десятилетия за рубежом, в основном, американскими этнолингвистами и антропологами. В последнее время она привлекает к себе все большее число и российских специалистов, в основном психолингвистов и лингвистов. (Е. М. Верацагин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Г. Д. Томахин, А. Д. Райхштейн, И. Ю. Марковина, В. И. Жельвис и др).

Проблему специфики межкультурного общения с целью учета адресата можно рассмотреть в трех аспектах: социолингвистическом, психолингвистическом и лингвориторическом.

Рассмотрим данную проблему в социокультурном и социолингвистическом аспекте.

Речевое общение, как и речевое действие вообще, принято рассматривать не только в системе внутренних, но и внешних координат [1] т. е. с точки зрения социального фона, на котором она происходит. Здесь особую важность приобретает то, каким образом, и в какой степени общающиеся представители разных лингвоэтнических групп видоизменяют и форму и содержание своих высказываний, чтобы обеспечить эффективную коммуникацию.

Речевое поведение как процесс выбора варианта для построения социально корректного высказывания изучает социолингвистика, т. е. речь идет о высказывании, приемлемом и не только вразумительном, но и культурно оптимальном. Поскольку выбор речевых средств обусловлен общепринятыми в данной лингвистической общности условностями [2] семантического и прагматического характера, вытекающими из различий в социальном контексте общения.

Эти ограничения носят экстралингвистический характер, но коррелируют с речевыми модификациями. Игнорирование социокультурных ограничений, присущих этнолингвистической общности адресата речи, ведет так называемому этноцентризму, т. е. тенденций механического перенесения стандартов, свойственных родной культуре, на другие культуры. Этноцентризм чреват опасностью межкультурных конфликтов, нарушений коммуникаций или, по крайней мере, создания всякого рода недоразумений, неловких и затруднительных ситуаций.

По мнению Э. Гоффмана наипервейшая цель любого эмпирического исследования, какой – либо социальной системы – это выяснение того, кем и в каких ситуациях может испытываться неловкость. Источники замешательства как считает Э. Гоффман, могут быть разные: всякого рода «ложные шаги», «вмешательства», «сцены», «неверные жесты» и т.д.

Разнообразны и типы коммуникативных промахов. Попыткой выделения коммуникативных неудач являются типы коммуникативных ошибок, описанные Э. Гоффманом: так называемые «graffs» (оплошности, ложные шаги) и «boners» (промахи, глупые оплошности) разрушение образ говорящего в его собственном речевом коллективе, и ошибки типа «bricks» (ляпсусы), разрушающие образ говорящего, сложившейся в чужом по отношению к нему коллективе. В условиях интеркультурного общения подобного рода промахи приобретает характер межкультурных коммуникативных ошибок.

Как известно, проблемой коммуникативных промахов занимается теория речевых актов, однако там до сих пор не рассматривались промахи в условиях межкультурного общения.

В своей совокупности речевые роли, присущие данному обществу, составляют матрицу общения, свойственную общественному коллективу. Матрица общения отдельных общественных коллективов могут не совпадать [3] что в полной мере относится и к таким коллективам, как наций.

Специфика коммуникативных проявлений национального характера, как отлично Н.И. Смирновой, отражается на несходных у разных народов ожиданиях относительно социальных ролей, т.е. различным может быть комплекс вербальных и невербальных действий, связанных с той или иной «ролью» (например ролью переводчика, стюардессы, официанта и т.п.). [5] Так англичане зачастую приписывают нам невежливость и нелюбезность только на том основании, что у них на лицах отсутствует улыбка.

Д. Хайме называет семь компонентов коммуникативной ситуации: 1)отправитель, 2)получатель, 3)форма общения, 4)канал, 5)код (социалект), 6)тема, 7)обстановка (в физическом понимании) [6] Причем не все компоненты, по его мнению, в равной степени оказывает влияние на языковое оформление высказывания. По наблюдениям Д. Хаймса для разных социальных этнических групп такие корреляты в виде речевых правил неодинаково связаны с различными компонентами речевой коммуникации; в одних общностях речевые правила больше зависят от обстановки, в других – от участников акта коммуникации, в третьих – от темы общения [7]. Иными словами, для организации эффективной коммуникации с представителями конкретной этнолингвистической общности следует четко очертить и хорошо представлять себе круг социоллингвистических факторов оказывающих влияние на вариативность речи говорящего. Под речевым правилам Д. Хаймс понимает пути ассоциации говорящими речевых способов, тем и форм сообщения с конкретными ситуациями и видами деятельности. [7]. Участникам любой коммуникации необходимо осознать все эти факторы межкультурных расхождений, поскольку опора на существующие в сознании адресата коммуникативные стереотипы облегчает восприятие сообщения и способствует тому, что говорящий производит на партнера по общению благоприятное впечатление.

С особой яркостью суть той или иной культуры воплощается в национальной системе ценностей, которая в значительной степени мотивирует поведение людей.

Эффективность интеркоммуникаций будет зависеть от того, насколько то, что излагает, защищает, предлагает говорящий, будет вписываться в систему ценностей адресата. Должная оценка культурных ценностей другой стороны помогает установить взаимопонимание и рабочие отношения с инокультурным, а неумение показать, что у говорящего и его партнера существует общие ценности, является по мнению Дж.Гамперца, одной из причин коммуникативных неудач с нашей точки зрения ценностная компетентность дает возможность говорящему быть более убедительным, предлагает действительно значимые для адресата аргументы, располагать к себе аудиторию.

Знание национально – культурных антиценностей поможет избежать коммуникативных неудач, нежелательную реакцию со стороны адресата, а также в ряде случаев даст возможность прогнозировать реакции адресата на определенные слова, даже, несмотря на отсутствия соответствующих коннотативных полей в словаре.

Вышеуказанные социокультурные факторы находят свое проявление в межнациональных расхождениях в различных областях речевого общения.

Принятые в данной общности особенности социальных функций коммуникации являются теми социально – культурными ограничениями, которые обслуживают организацию содержания высказывания.

Так, по свидетельству вьетнамцев, в их культуре комплименты партнеру по общению не является коммуникативным императивом, в других культурах дело обстоит иначе.

По свидетельству Б. Малиновского, носители англоязычной культуры, молчание собеседника действует на многих неблагоприятно как проявление недружелюбия. В то время как у некоторых индейских племен – это естественная форма общения. Наблюдения показывают, что лингвокультурные общности различаются своими поролингвистическими нормами поведения.

Для успешности М.К.К. немаловажно практическое владение национальной спецификой и других видов невербального поведения: нормами проксемики, зрительного контакта и жестами. Национальная специфика пространственных ощущений изучается проксемикой. Известно, например, что американцы считают, что арабы и французы подходят слишком близко к собеседнику, а англичане такого же мнения о самих американцах.

По свидетельству Л. Лавдея, арабы не испытывают к собеседнику чувства дружбы и солидарности, если не ощущают его дыхание.[10]

Большое значения для оптимального протекания межкультурной коммуникации имеет уместное, с точки зрения адресата, поведения говорящего в области зрительных контактов. Если североамериканцы больше доверяет тем, кто не уклоняется от их прямого взгляда, то у некоторых восточных народов нормальным в общении является избегание прямого и длительного зрительского контакта, который вызывает дискомфорт и может даже восприниматься как вызов (например, у японцев).

Национальной окрашенностью обладает и такая форма коммуникативного поведения, как жесты и

телодвижения. Следуя формуле Л. Лавдея «omit – adapt - adopt» исключить из своего коммуникативного поведения жесты – табу в культуре адресата; устраняя интерференцию родной жестикуляций, адаптировать ее к реципиенту, т.е. правильно использовать жесты, имеющие в культуре адресата иное значение.

При обучении иностранному языку, к сожалению, практически не уделяется внимание правилам невербального общения, незнании которых также приводит к ухудшению атмосферы общения.

Как известно в русскоязычной культуре одобрение, как правило, выражается публичкой в виде аплодисментов, а неодобрение – свистом, в США же свист значит одобрение лектору.

В западной Европе в этом случае стучат костянками пальцев по столу.

Другой пример, смех или улыбка являются проявлением радости далеко не у всех народов: у японцев они выражают также смущение.

Социолингвистическим аспектам учета адресата в межкультурном общении являются те факторы, которые обуславливают конкретные области этнокультурных расхождений в речевом общении, и сами эти расхождения.

Таким образом, умение чувствовать и распознавать все эмоционально-экспрессивно-оценочные оттенки при контакте представителей различных культур с учетом психологических аспектов общения определяет степень культурно коммуникативной компетентности личности.

1. Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. - М., 1977. -255 с..
2. Hymes D. *Models of Interaction of Language and Social life*. 1964, 138 стр.
3. Верецагин Е. М. Лингвострановедение и принципы коммуникативности. - М., 1983.
4. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема. - М.: Наука, 1977.
5. Смирнова Н.И. Невербальные аспекты коммуникации. - М., 1977.
6. Hymes D. *The Ethnography of Speaking // Language Culture and Society*, 1974.
7. Hymes D. *New York: Holt, Rinehart Winston*, 1972.
8. Loveday L. *The Sociolinguistics of Learning and Using a non-native Language*, 1982.

Түйін

Мақала мәдениаралық құзырлылықтың лингво-элеуметтік ерекшеліктері мен сипатын теориялық тұрғыдан саралауға арналған.

Summary

The article deals with the lingo-social and theoretical peculiarities of intercultural communication.

УДК 502.12:577.22

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОТВЕТСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

Е.В.Пономаренко -

ЮКТУ им. М.Ауезова, г. Шымкент

Не вызывает сомнения тот факт, что на современном этапе развития системы непрерывного образования, в условиях все более обостряющегося экологического кризиса, формирование экологически ответственной личности должно стать целью и результатом экологического воспитания. Однако результаты анкетирования более двухсот учителей школ, а также собственный педагогический опыт убеждают, что система школьного экологического воспитания сегодня не ставит перед собой такой цели, не в полной мере выполняет свои функции. Экологическое воспитание школьников отождествляется с природоохранной деятельностью, внеклассные и внешкольные мероприятия проводятся в основном формально, бессистемно и не на должном уровне, а формирование экологических знаний, умений и навыков, или, иными словами, просвещение в сфере экологии, в целом выступает синонимом экологического образования.

Причин такого положения дел можно указать множество: недостаточная обеспеченность школ подготовленными кадрами; отсутствие в школьном расписании предмета «экология»; загруженность учителей и учащихся; равнодушие родителей; слабая методическая подготовка педагогов и др. Основным же источником противоречия между необходимостью формирования экологической ответственности у старшеклассников и реальным положением дел в практике школьного экологического воспитания, на наш взгляд, является то, что методологические основы экологического воспитания, сформированные несколько десятилетий назад, долгое время не подвергались критическому осмыслению, системному анализу и обновлению [1].

В роли методологической основы, позволяющей разработать модель любой педагогической системы, много лет выступала диалектика, поскольку моделирование требовало всестороннего исследования педагогических процессов, отличающихся, в свою очередь, своеобразием, противоречивостью и объективными тенденциями развития. Такой подход называют классическим, он основан на традиционных, линейных представлениях. В силу последнего утверждения, применение к исследованию процесса формирования экологически ответственной личности одного только лишь диалектического подхода требует считать полученные знания относительными. Многообразие сторон, отношений, условий, а также внутренних и внешних факторов функционирования и развития названного процесса определяет необходимость его системного изучения на основе современных представлений.

Анализ основных положений синергетики, теории систем, а также осмысление результатов научно-педагогических исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет утверждать, что методом анализа процесса формирования экологически ответственной личности с позиций самоорганизации является системно-синергетический подход. Таким образом, мы предлагаем диалектические представления об исследуемом процессе дополнить идеями системного синергизма.

Научное обоснование этого кроется в следующем. Экологическое воспитание как открытая, нелинейная и динамическая система, испытывает воздействие множества факторов. С одной стороны, экологическое воспитание традиционно, с другой – следует за изменениями, происходящими в мире. С одной стороны, существует жесткая, технологичная, структурированная система, а с другой – неоднократные попытки реформирования. Планирование и контроль приводят систему экологического воспитания в структурированное состояние, в то время как педагогические эксперименты направляют ее к неустойчивости. В этих условиях именно системно-синергетический подход к исследованию проблемы формирования экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы может выступить методом её анализа с позиций самоорганизации.

Можно указать на два преимущества в использовании системно-синергетического подхода. Первое: существуют аспекты, которые можно осмыслить только с его помощью. Так, в силу того, что педагогические явления и процессы, выступающие в качестве систем, обладают свойствами самоорганизации, актуализируется задача осуществления самоорганизации в социально-востребованном

направлении. Второе: вне системно-синергетического подхода невозможно вскрыть сущность и определить содержание процесса формирования экологически ответственной личности. Указанные преимущества выявлены на основании использования положений и идей системного и синергетического подходов в комплексе. Рассмотрим их подробнее.

Системный подход не раз применялся к исследованиям в области экологического воспитания. Так, Г.К.Длиббетова указывает, что применительно к исследованию экологической опасности системный подход может быть «средством познания сложных объектов с большим количеством элементов и переплетением внутренних и внешних связей, детерминирующих его поведение в окружающей среде» [2]. Если же говорить о процессе формирования экологически ответственной личности, то, на наш взгляд, системный подход в этом случае является показателем поиска философско-методологического обоснования построения воспитательного процесса, связанного с необходимостью решения поставленных задач. Однако, по мнению В.Н.Садовского, «в системной и рациональной форме можно лишь обозначить структуру цельного опыта и любого его предмета (в том числе и человека), но не исчерпать содержание» [3], что указывает на некоторую ограниченность системного подхода.

Согласно современным научным достижениям, жизнь есть «проявление когерентной диссипативной активности материи, находящейся в неравновесном состоянии, а не бесперспективная борьба со вторым началом термодинамики, отождествляемым с хаосом и беспорядком» [4]. Изучением процессов совместного поведения и явлений самоорганизации диссипативных систем произвольной природы (живых, технических, экономических, социальных и любых других) занимается синергетика. Сегодня интеграционные процессы необычайно ускорились, и с этой точки зрения экологическое воспитание, опирающееся на концепцию синергетики, имеет практически неограниченные возможности для самосовершенствования. По мнению И.Пригожина и И.Стенгера, «синергетические методы позволяют сжать информацию, перегруженную огромным количеством частных деталей, и затем превратить ее в небольшое число законов и концепций, отражающих макроскопические свойства соответствующих систем» [5].

Развитие синергетических систем сопровождается прохождением через особые неустойчивые состояния, называемыми бифуркационными. Термин «бифуркация» буквально означает «раздвоение» и употребляется в широком смысле для обозначения различных качественных перестроек или метаморфоз различных объектов при изменении параметров, от которых они зависят. По мысли М.С.Молдабековой, бифуркация – это «приобретение нового качества движениями динамической системы при малом изменении ее параметров» [6]. Можно сказать, что в момент бифуркации небольшие, зачастую случайные воздействия приводят к появлению новых структур, новых уровней организации системы, которые будут воздействовать на уже существующие и трансформировать их.

В проекции на предмет нашего исследования, термин «бифуркация» означает, что развитие личности представляет процесс адаптационных и бифуркационных этапов, т.е. нелинейный процесс. Содержание бифуркации – отбор значимой для развития субъекта информации, на основе которой будет происходить дальнейшее саморазвитие. Кроме того, изменения параметров среды (образовательной, воспитательной, информационной, социально-природной и т.д.) неизбежно приведут к различным качественным изменениям педагогических систем, процессов и явлений. Поскольку «наиболее эффективным воздействие на систему будет именно в точке бифуркации» [7], необходимо создать бифуркацию (в ее роли может выступить, например, проблемная ситуация, конфликт) и добиться резонанса, не забывая при этом, что воздействие должно быть адекватным состоянию субъекта.

Исходя из такого понимания, разрабатываемые нами модель экологически ответственной личности и модель педагогической системы ее формирования можно отнести к своего рода аттракторам, поскольку они, во-первых, обладают набором оптимальных характеристик, к которым стремятся структуры менее совершенные, не выдерживающие давления со стороны среды в конкуренции с другими, себе подобными, и, во-вторых, отражают наши идеальные представления о реальных объектах.

Таким образом, синергетический подход, в котором делается акцент на межсистемном взаимодействии, также можно считать методологическим подходом к исследованию проблемы формирования экологически ответственной личности. Однако использование синергетики имеет ряд существенных ограничений. Во-первых, методологический подход с точки зрения педагогики есть совокупность определенных принципов, положений и способов деятельности; синергетический же подход

предполагает использование нелинейных дифференциальных уравнений, не применимых к описанию педагогических явлений и процессов. Во-вторых, изменения структуры и свойств системы в период бифуркации имеют революционный характер; при моделировании же педагогических систем в силу их гуманной направленности нужно ориентироваться на умеренность. В-третьих, если в синергетических моделях действуют положительные обратные связи, позволяющие фиксировать изменения саморазвития системы, то в педагогике необходима и отрицательная связь.

Следовательно, и системный, и синергетический подходы имеют свои недостатки и ограничения. Но есть и достоинства, и их целесообразно объединить. Прежде всего, это принципы системности, развития, изоморфизма, а также типология систем. Синергетика впитала в себя все значимые для исследования процессов самоорганизации теоретические и методологические выводы системных исследований. Если системный подход дает возможность выявить изменения структуры процесса, учесть целостность и интегративность его свойств, исследовать его изменение и поведение как целого, то второй позволяет адекватно реагировать на изменения в среде и активно влияет на ее структуру. Следовательно, для анализа процесса формирования экологически ответственной личности необходима комплексная модель - единство синергетического и системного подходов.

Впервые системно-синергетический подход был использован как метод анализа педагогических процессов с позиций самоорганизации и нелинейности М.С.Молдабековой. Такое понимание позволило автору говорить о новом решении проблемы субъекта и объекта, когда «особый интерес представляет анализ современной личности с позиций идеи диалога, открытости и терпимости, с помощью идей и понятий, созвучных синергетическому пониманию мира» [6]. О пользе сочетания системного и синергетического подходов для педагогики пишет и Т.Т.Галиев: системно-синергетический подход ориентирован «на изучение и целенаправленное использование (с точки зрения поставленных задач) законов эволюции и самоорганизации сложных систем, на формирование и продуктивную реализацию нового мышления, поведения и творческой деятельности обучаемых и специалистов» [8].

Применение системно-синергетического подхода поможет создать необходимые предпосылки для реализации эколого-гуманистических идей, установления равновесия, гармонии между гуманитарным и естественнонаучным типами мировоззрения. Существенно то, что, раскрывая объективные законы взаимодействия человека и общества, которые сами по себе являются самоорганизующимися системами, можно выработать и эффективно применить методы достижения общечеловеческих ценностей. Как следствие, системно-синергетический подход позволит создать язык общения между гуманитарной и естественнонаучной системами знаний, помочь достичь гармонизации в мировоззрении личности выпускника школы. Это и будет, по сути, шагом к гуманизации экологического воспитания.

Нами определены условия и процедуры адекватного включения полученных с помощью системно-синергетического подхода знаний в теорию и практику формирования экологически ответственной личности. На основании того, что формирование личности есть нелинейный процесс, и наиболее эффективным воздействием на систему будет в точке бифуркации, необходимо создать бифуркацию и добиться резонанса. При этом педагогическое управление должно стремиться к налаживанию обратных связей, а также опираться на субъекты, обеспечивающие переход на выигрышный аттрактор.

Для повышения эффективности процесса формирования экологически ответственной личности образовательная среда должна основываться на принципах сложности, открытости и нелинейности, т.е. быть синергетической. Принцип сложности понимается как возможность создания конкретного проблемного материала, принцип открытости – как обмен с внешней средой, принцип нелинейности предполагает нелинейный характер деятельности. Только в этом случае среда приобретет целостный характер, и будет способствовать самоорганизации. Современное экологическое воспитание при таком подходе должно пониматься как система, создающая у выпускников школ научную картину мира. Открытость такой системы предполагает перенос акцентов с усвоения знаний на их генерирование, что приводит к формированию нелинейного типа мышления.

С позиций саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования личности, ее мотивационной, когнитивной, поведенческой и других сфер, системно-синергетический подход позволяет

конкретизировать основные составляющие процесса формирования экологически ответственной личности выпускника общеобразовательной школы: выявление наиболее актуальных противоречий; поиск и обоснование условий разрешения (или минимизации) выявленных противоречий; разработка эффективной и современной модели, нацеленной на совершенствование педагогической деятельности; реализация разработанной модели в реальной образовательной практике и последующая ее коррекция; утверждение наиболее перспективных направлений дальнейшей педагогической деятельности. Данные положения будут использованы при обосновании педагогических условий формирования экологически ответственной личности.

1. Пономаренко Е.В. *Методология экологического образования // Достояние нации.* – 2007. – № 2 (2). – С. 169-174.
2. Длимбетова Г.К. *Экологизация процесса обучения в вузе (дидактический аспект).* – Алматы: НИЦ «Гылым», 2001.
3. Садовский В.Н. *Основания общей теории систем.* – М.: Наука, 1974.
4. Корсунцев И.Г. *Философия развития.* – М.: Мир, 1995.
5. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. Ю.А.Данилова. Общ. ред. В.И.Аришинова.* – М.: Прогресс, 1986.
6. Молдабекова М.С. *Фундаментализация подготовки учителя физики как основа профессиональной деятельности: Системно-синергетический подход.* – Алматы: Қазақ ун-ті, 2000.
7. *Переходы и катастрофы / Под ред. Ю.М.Осипова, И.Н.Шургалиной.* – М.: Прогресс, 1994.
8. Галиев Т.Т. *О новом подходе к развитию и интенсификации экологического образования // Высшая школа Казахстана.* – 1998. – № 3. – С. 115-118.

Түйін

Өршіп тұрған экологиялық дағдарыс жағдайында жауапты жеке тұлғаның экологиялық қалыптасуы экологиялық тәрбиенің нәтижесі мен мақсаты болуы керек. Алайда мектептегі экологиялық тәрбие өз алдына мұндай мақсатты қоймайды, өз қызметтерін толық деңгейде орындамайды. Мұның негізгі себебі экологиялық тәрбиенің методологиялық негіздері ұзақ уақыт бойы жанартылмаған. Бұл мақалада жүйелі синергетикалық әдіс өзін-өзі басқару тұрғысынан жауапты жеке тұлғаның экологиялық қалыптасу үрдісін талқылау әдісі ретінде қарастырылған.

Summary

In the conditions of increasing ecological crisis the formation of ecologically responsible personality should be the aim and result of ecological education. However ecological education at school today doesn't pursue this aim, and performs a function not to the full extent. The main reason of this is that methodological bases of ecological education haven't been updated for a long time. The given article considers system-synergistic approach as a method of analysis of formation process of ecologically responsible personality from the position of self organization.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

А.Г.Сон -

к.п.н., доцент КазНТУ им. Сатпаева

Важным средством дистанционного обучения являются компьютерные обучающие системы. При их создании и применении особое внимание должно быть уделено качеству представляемого учебного материала. Дистанционная форма обучения, в отличие от традиционной, при организации учебно-познавательной деятельности обучаемых опирается, в основном, на самостоятельную работу. Поэтому при структурировании учебного материала важно учесть психологические аспекты самостоятельной познавательной деятельности обучаемого, закономерности восприятия информации человеком, его индивидуальные особенности.

В соответствующей педагогической литературе определяется последовательность функций управления, позволяющих добиться гарантированного овладения всеми обучаемыми программным материалом. Так, последовательность замкнутого цикла прохождения информации состоит из четырех стадий: получение информации и задания, выполнение задания, проверка выполненного задания, коррекция ошибок, если они допущены. В совокупности они представляют собой микроэтап, то есть шаг обучения в овладении обучаемым некоторой единицей знаний или действий. Реализация цели, задач обучения, обеспечение познавательной активности обучаемых в процессе усвоения знаний, умений и навыков во многом будет зависеть от того, как будет решена проблема шага.

Анализ современных подходов к обучению, с помощью которых можно вовлечь обучаемых в поиск и приобретение знаний - проблемного и программированного обучения, позволил сделать вывод, что ни тот ни другой, несмотря на достоинства каждого, нельзя считать универсальным при разработке обучающих программ.

Говоря о проблемном обучении неправомерно, на наш взгляд, делать акцент на противоречия, порожденные самим характером учебного материала. Проблемой является сложный, центральный, узловоей вопрос, а проблемные задачи - это крупные познавательные задачи, разрешаемые течением ряда лет обучения на большом числе частных познавательных задач. Все зависит от знаний обучаемых и той учебной ситуации, в которой этот вопрос или задача используется. Какой бы он ни был сложный вопрос или задача, они не являются проблемными, если обучаемый знает ответ или решение. И наоборот, многие вопросы могут стать проблемными, надо лишь исходить из знаний обучаемого. То есть это противоречие между знанием и незнанием. Поэтому неправильно утверждение, что проблемные вопросы в отличие от обычных - это только те, которые открывают возможность неоднозначного решения, а проблемные задачи - это поисковые задачи. Понятие проблемности субъективно, и проблема перестает быть таковой, как только обучаемый приобретает соответствующие знания и умения. Задача не будет являться проблемной и в том случае, когда обучаемый не осознал проблему и недостаток своих знаний для понимания сущности явления.

Под учебной проблемой понимается вопрос или задача, которые, с одной стороны, вытекают из имеющихся знаний, а с другой стороны - представляют познавательную трудность и их решение дает обучаемому объективно или субъективно новые знания или действия.

Проблемное обучение, как известно, реализуется посредством трех методов: проблемное изложение знаний, поисковая беседа, исследовательский метод [1,2]. Эти методы различаются по степени познавательной самостоятельности. Серьезным недостатком проблемных методов является то, что они не могут обеспечивать самостоятельных действий каждого обучаемого, не позволяют включать в активную умственную работу всех обучаемых. При проблемном обучении во многих случаях отсутствует самоконтроль - обучаемые не могут проверить степень усвоения, понимания теории, правильность хода решения задач. Отсутствие самоконтроля затрудняет процесс усвоения знаний, часто приводит к непроизводительной затрате времени.

Одним из эффективных способов управления самостоятельной познавательной деятельностью является программированное обучение [3]. Поэлементное усвоение новых знаний, наличие обратной связи при выполнении каждого задания, индивидуализация процесса обучения - все это создает такие условия, которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний. В то же время программированное

обучение имеет свои недостатки. Процесс творческой деятельности в условиях программированного обучения ограничен. Обучаемый не имеет условий для самостоятельной мыслительной деятельности, действует по готовой схеме. Если допустил ошибку, то получает разъяснения, подкрепления и т.д. до тех пор, пока не получит нужного ответа. В результате такой работы обучаемый начинает понимать, как нельзя выполнять задания, но не усваивает причину неправильного ответа. У обучаемого нет возможности из имеющейся информации выделить путем анализа, сравнения то, что ему нужно для решения задачи.

В процессе работы над созданием обучающих программ и их апробации нами выявлено, что интегрированный подход при разработке так называемых проблемно-программированных обучающих программ, является наиболее эффективным средством организации творческой деятельности обучаемого. В нашем случае обучающие программы – это разработки по определенным темам учебного материала, представляющие собой систему вопросов, заданий (задач), указаний. Следуя им, обучаемые самостоятельно изучают новый материал.

Возможность управления решением учебной проблемы обусловлена тем, что проблемная задача является искусственной конструкцией и специально строится в учебных целях. Зная ход решения и возможные варианты, можно предусмотреть характер деятельности решающего и управлять процессом решения. Задача нами рассматривается в контексте деятельности обучаемого: если обучаемый знает, как решить задачу данного типа, то его деятельность в ходе решения носит репродуктивный характер. Если же задача данного типа встречается ему впервые, и даже если решение ее может быть достигнуто посредством несложного алгоритма, его деятельность приобретает эвристический характер.

Уровень проблемности зависит от знаний обучаемых, учебной ситуации, в которой этот вопрос или задание используется, от условия познавательной задачи и методики ее постановки перед обучаемым. При построении системы вопросов и заданий важно понимать, какие внутренние мыслительные процессы они могут вызывать у обучаемых, какие из них опираются на репродуктивную деятельность, а какие – на творческую. При одних условиях они активизируют мыслительную деятельность и содействуют развитию у них самостоятельного мышления, при других – вызывают простое воспроизведение знаний, а при определенных условиях являются формой выражения проблемности.

Методически правильной постановкой учебных задач можно регулировать уровень трудности задачи, систему подготовки учащихся к самостоятельному решению задач. Процесс решения задачи, его трудности можно контролировать через продуманную организацию процесса ее решения.

Ю.М.Колягин в символической записи модель задачи обозначает АСЯВ и в зависимости от числа компонентов, являющихся неизвестными и придающими ситуации проблемный характер, выделяет три типа задач: обучающие, поисковые и проблемные [4].

При построении обучающих программ большинство заданий должны носить проблемный или эвристический характер. Если же задания будут требовать от обучаемого только репродуктивных действий, то вряд ли произойдут сдвиги в его умственном развитии. Задания должны требовать для своего решения интеллектуальных умений: сравнения, анализа, синтеза, выделения существенного и т.д. Первый вопрос должен быть достаточно высокого уровня проблемности. Это позволит обучающимся с высокими познавательными возможностями выполнять задания на оптимальном для них уровне. Если же сложность задания не соответствует уровню подготовленности обучаемого, то оказывается дополнительная помощь, снижающая уровень проблемности задания. Помощь может содержать некоторые указания эвристического характера, подталкивающие обучаемого к верному решению, это может быть дополнительная задача, правильно ответив на которую, ученик вновь берется за основную. Помощь может оказываться в виде разъяснения путем переформулировки условия задачи, или представляет собой алгоритмическое предписание, показ решения задачи и т.д. Последовательное предъявление заданий с постепенным понижением уровня требований, с понижающейся степенью сложности и трудности побуждает всех обучаемых к активной и напряженной деятельности.

Таким образом, блок схема выполнения задания в обучающей программе будет следующей:



Процесс обучения в обучающей программе создает условия для индивидуального продвижения вперед. Здесь никто никого не торопит, каждый работает в доступном ему темпе, стремясь полностью реализовать свои возможности. Активизация мышления обеспечивается за счет дифференциации содержания поисковой деятельности обучаемых, включающей дифференциацию основной задачи путем применения таких структурных элементов как помощь, разъяснение, указание. При этом улучшается осмысление и запоминание учебного материала благодаря включению в него мыслительных операций: анализа, сравнения, обобщения и др. Поэтапное продвижение к цели по линиям различной степени трудности позволяет индивидуализировать процесс обучения, а также дает возможность управлять познавательной деятельностью обучающихся и тем самым развивать творческие качества.

Таким образом, использование проблемно-ориентированных обучающих программ в учебно-воспитательном процессе, а также правильная организация работы с ними позволяет повысить качество знаний, умений и навыков, оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс.

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации, мышление и обучение. - М., 1972.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.
3. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы - М., 1970.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математики. - М.: Просвещение, 1977.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.
6. Занков Л.В. Обучение и развитие: Эксперим.-пед.исследование /Под ред. Занкова Л.В. - М.: Педагогика, 1975.

Түйін

Мақалада білім, білік және дағдылар сапасын жоғарлатуға, оқу үрдісін оңтайландыруға және қарқынды жүргізуге септігін тигізетін проблемалық-бағдарламалық оқыту бағдарламасын құрудың психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылады.

Summary

In this article psychology-pedagogical aspects of building of problem-programing teaching programs which let to increase the quality and habits, to optimize and intensify the studying process.

РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІК ТӘРБИЕСІНІҢ НЕГІЗГІ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.М.Усенова -

*тәрбие жұмыстары және мемлекеттік тілді дамыту бөлімінің бастығы,
педагогика кафедрасының оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ*

*«Отбасында, мектепте, қоғамдық орындарда үлкендер
мен бала арасындағы сыйластық, махаббат пен мейірімділік,
шапағат шуағы мен ізгілік нұрына бөленуі тиіс.*

*Өйткені біз баланы адал еңбек етіп, елін,
халқын сүюге тәрбиелеп отырмыз.*

*Сондықтан ұл-қызымызға көзбе-көз айтқан сөзіміз,
берген тәрбиеміз жүректен жүрекке жетсе, қандай ганибет!»*

С.А.Назарбаева

Бүгінгі таңдағы сұраныс қоғамды ізгілікке, руханилыққа бет бұрғызып, оқу-тәрбие жұмысын рухани-адамгершілік тәрбие негізінде ұйымдастырып, білімалушы студенттің рухани-адамгершілік тәрбиесін қалыптастыру қажеттілігін айқындап отыр. Ел ертеңін қолға ұстар студент жастардың өнегелі тәрбиесі бүгінгі күн тәртібінде тұрған маңызды мәселелердің бірі. Олардың отансүйгіштік сезімін, білім мен біліктілік, дағдысы мен шеберлігін, асқақ адамгершілік қадір-қасиеттерін, жаңа дүниестанымдық көзқарастарын салауаттылық дағдыларын, ұнамды мінез-құлық нормаларын рухани-адамгершілік құндылықтар арқылы қалыптастыру үлкен қажеттілік. Осы тұрғыда, біздің ойымызша қай заманда болмасын, сол қоғамға сай азаматты тәрбиелеудің бірден-бір жолы адамның рухани байлығын арттыру. Жалпы білім беру оқу орындарының басты мақсаты-орта білім беретін мектептің педагогикалық құрылымының негізгі құндылығы болып саналатын студентті жеке тұлға ретінде қарау және оның ішкі жан дүниесінің ерекшелігін дамыту. Студенттерді рухани-адамгершілік сапа-қасиеттерге тәрбиелеу қаншалықты қиын болса, ол соншалықты маңызды да. Рухани-адамгершілік тәрбие студенттердің сана-сезімін, тәртібін және рухани дағдысын қалыптастырады. Яғни, ол-адамның ішкі жан дүниесінің ерекшелігін көрсететін адамгершілік деңгейін, сипатын анықтайтын оның тұрақтылығы мен үздіксіздігін, дамуын, әлеуметтану дәрежесін, қоғамдық мәнін айқындайтын жеке тұлғаның ең маңызды ішкі жан дүниесінің бір бөлігі. Адамгершілік-қоғамдық сананың ең басты белгілерінің бірі болғандықтан, адамдардың мінез-құлқы, іс-әрекеті, қарым-қатынасы, көзқарасымен сипатталады. Олар-адамды құрметтеу, оған сену, әдептілік, кішіпейілділік, қайырымдылық, инабаттылық, жанашырлық, ізеттілік, қарапайымдылық тағы да басқа қасиеттермен мінезделінеді.

Адамгершілік-ең жоғары құндылық деп қарайтын жеке тұлғаның қасиеті, философиялық және психологиялық категория. 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. Асыл да ізгі адамгершілік қасиеттерді бойына сіңірген, ұлағатты азамат болып шығу-адмға қойылатын басты талап. Өйткені адам-өзінің адамгершілігімен, қайырымдылығымен, адалдығымен және әділеттігімен ардақты. Адамның рухани арқауы бұл- адамгершілік. Яғни, ата-ананы құрметтеу, үлкенді сыйлау, шыншыл да әділ болу, өзгелердің алдында өзін-өзі ұстай білуі тиіс. Бәріміз белгілі адамгершілік құндылықтар-адамның рухани байлығы, болашақ ұрпақты ізгілік бесігіне бөлейтін руханият дәуіріне жаңа қадам болып табылады.

Рухани- адамгершілік тәрбие-бұл адами ізгілікті қарым-қатынас ұстау дағдыларының нормалары, ұйымдағы қарым-қатынас мәдениетінің тұрақтылығын қалыптастырады. Жеке тұлғаның адамгершілік санасының дәрежесі оның мінез құлқы мен іс-әрекетін анықтайды. Құнды қасиеттерге ие болу, рухани бай адамды қалыптастыру оның туған кезінен басталуы керек.Адамгершілік тәрбиесінің әрқайсысының ерекшеліктерін жетік білетін ұстаз халық педагогикасындағы 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 жалғасып келеді. Адамгершілік тақырыбы ешқашан ескірмейді ол-мәңгілік. Адамгершілік әр адамға тән қасиет болғандықтан жас ұрпақтың бойына адамгершілік қасиеттерді сіңіру-ата-ана мен ұстаздардың басты және ең негізгі міндеті. Әр адам адамгершілікті күнделікті тұрмыс-тіршілігінен, өзін қоршаған ортадан, табиғаттан сіңіреді. Мұндай мақсатқа бағытталған педагогтың жұмысы еңбек сүйгіштікке, ізгілікке, ұжымдық пен патриотизмдік сезімдер мен рухта тәрбиелеуге, елін, жерін, тілін, сүйеге мемлекетінде жасалған өркениетті іс-шараларға қуана білуді дамытуға, үлкендер еңбегінің нәтижесін бағалауға, тәрбиелеуге мүмкіндік жасайды. Адамгершіліктің қайнар бұлағы-халқында, отбасында, әдет-ғұрпында.

Адамгершілік адамзат қоғамының даму тарихы арқылы қалыптасып, әрбір дәуірдің өзіндік қайшылықтарымен біте қайнасып, әлі де жетіліп келеді. Жомарттық, батылдық, шыншылдық, сыпайыгершілік категориялары сонау көне дәуірден басталып, күні бүгінге дейін өз маңызын еш жоғалтпай келеді. Сондай-ақ, адамзаттың ішкі рухани адамгершілік дүниесінің негізгі формалары-үміт, сенім және махаббат үнемі даму үстінде. Ізгілікті адамгершілік қаруымен қаруланған адам өзгелердің қайғы-қуанышына ортақтасып, оларға қиын жағдайларда қол ұшын береді. Ол-өзгелердің жақсы мінез-құлықтарын, әдет-дағдыларын өз бойына сіңірудің, өмірдегі ең асыл да игілікті қажеттіліктерді күнделікті тұрмысқа енгізудің үлгісін көрсетуші. Жас ұрпақ өз халқының мәдениетін түбірінен түйсінуі қажет, оның ерекшелігі мен артықшылығын айқын ажыратып, аялай білуі тиіс. Өз халқының салт-дәстүрі мен мәдениетінің тұғырында өрбіп, жетіліп, өмірден өз орнын табуы және оның құндылықтарын молайтып болашақ ұрпаққа аманат етуі қажет.

Қазіргі таңдағы адамгершілік тәрбиесі жалпы халықтық құндылықтарға, атап айтқанда-адам, отбасы, Отан, туған жер, адамзат, әлем ұғымдарына сүйенеді. Жалпы халықтық құндылықтарды түсіну мәселесінің алдыңғы орынға шығуының өзі жас жеткіншектің рухани мәдениетін қалыптастыруда шешуші ролін атқарады, қоғамдағы әлеуметтік-этикалық нормалар мен мәдени қарым-қатынастарды орнықтырады.

Қорыта келгенде, жас ұрпақты тәрбиелеуде алға қойып отырған негізгі мақсатарының бірі-қоғамға өзіндік орны бар, өз елінің қамын ойлайтын, үлкенге құрмет көрсетіп, кішіге қамқор бола білетін, мемлекетіміздің болашағы жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру. Себебі, білім берудің шынайы мақсаты-адамға белгілі бір білімді жеткізу ғана емес, сондай-ақ оның рухани, адамгершілік тұрғыдағы мәнін дамыту. Қазіргі педагогика ғылымы тәрбие саласындағы басым міндеттердің бірі ретінде жас ұрпақты ғасырлар бойы жинақталған халық даналығының жалпы адамзаттық құндылықтарын меңгерту негізінде тәрбиелеу қажеттігін дәлелдеп отыр.

1. *Өзіндік таным.* – 2007. - №2 ; - 2006. - №5-6.
2. *Имам Ғазали. Бақытқа жету әліппесі.* - Алматы, 2003.
3. *Иманбекова Б.И. Тәрбиеге жетекші.* - Алматы, 2004.
4. *Поляков С.Д. Воспитательная деятельность педагога.* - М., 2005.

Резюме

В статье раскрываются особенности нравственного воспитания, рассматриваются цель, основные категории нравственного воспитания в современных условиях.

Summary

The peculiarities of moral upbringing is revealed in the article. The aim and principal categories of moral upbringing are considered in modern terms.

ПРОБЛЕМА СВОБОДЫ И ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В НЕКОТОРЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Н.С.Шадрин -

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

Согласно современным представлениям, гуманистическое направление в психологии и педагогике возникло как оппозиция господствовавшему в начале XX века представлению о греховности и несовершенстве человеческой природы, которое присутствовало в психоанализе Фрейда, в бихевиоризме и восходило к постулатам церковного христианства. Сначала эта оппозиция была философской и связана с доктриной экзистенциализма (здесь можно отметить работу Сартра 1946 года с характерным названием «Экзистенциализм – это гуманизм»). И «лишь во второй половине XX века к этой философской гуманистической оппозиции примкнули психологи и психотерапевты (А. Маслоу, К. Местакес, Р. Мэй, К. Роджерс)» [1, с.28]; затем гуманистические подходы были реализованы и в педагогике.

В целом гуманистическую парадигму, сложившуюся в качестве теоретической модели в психологии личности, в теории воспитания и обучения, а также в качестве практической системы в сфере образования, психоконсультировании и психотерапии, отличают две основные черты:

1. *Вера в человека*, в возможности его духовного роста и полной реализации своего потенциала.
2. Понимание реальности *отчуждения* личности в современном мире (включая признание его возможности в сфере социальных отношений, в педагогическом и даже в психотерапевтическом процессе) и *поиск путей его преодоления*, без чего *немыслимо* формирование *свободной*, способной к непрерывному росту и развитию личности.

Феноменологически отчуждение обычно характеризуется раздробленностью, расщепленностью «Я» человека (его отделенностью от своего целого), ощущением пустоты его существования, бессмысленности выполняемых им трудовых функций и т.д. Г.С. Абрамова связывает отчуждение с «фантомным» или «мертвым» сознанием (отталкиваясь от известного в психологии феномена «фантомной конечности»). Отчуждение связано также с синдромом потери смысла жизни – состояние, именуемое В. Франклом «экзистенциальным вакуумом». (В версии российского психолога Е.Н. Осина отчуждение сопряжено с процессом «смыслоутраты»). Многие психологи (А.Б. Дорбрович и др.) говорят об отчужденных формах *общения*. При любом понимании отчуждение связано с воздействием на человека неких абстрактных, анонимных сил, чуждых интересам развития его свободной индивидуальности и *противостоит* свободе.

Сам термин «отчуждение» (*Entfremdung*) был введен в оборот *Гегелем* в его «Феноменологии», где он говорил о «самоотчуждении духа» в его историческом развитии. В какой-то мере эта линия анализа была продолжена в XIX веке Фейербахом и К. Марксом, а уже в XX веке во Франкфуртской школе социальной философии и в работах «гуманистических психоаналитиков» Э. Фромма, К. Хорни и др.

Общую логику отчуждения *Гегель* связывает (на уровне биологии) с отделением «частной системы организма» (его *отдельной* сущностной силы) «от всеобщей физиологической жизни» (от *родовой* сущностной силы), когда «организм раскрывается в своей конечности, бессилии и зависимости от *чуждой* силы» в случае какой-либо болезни. То есть в состоянии болезни организм «отчуждает» от самого себя некоторые свои функции, оказывающиеся в зависимости от чуждых ему сил (от источника болезни и т.д.) [2, с.164]. Эту идею Гегель формулирует в контексте анализа «магнетизма» (гипноза), считая его формой отчуждения, похожей на болезнь.

Эрих Фромм также рассматривает гипноз не только как особое «наведенное» состояние, но и как *обобщенную модель отчуждения*. По Фромму, в ходе гипноза можно искусственно вызывать у человека нужные нам *желания*, совершенно *чуждые* его личности; хотя при этом он будет считать их «своими» и находить для них «рациональную» основу [3, с.164].

Та же логика присутствует в понимании отчуждения у молодого *Маркса*, когда частное проявление человеческих *сущностных сил* в процессе производства (в форме рабочей силы и т.д.) превращается в некий абстрактный, *обособленный момент*, подчиняющийся в конечном счете действию *чуждой* человеку силы (воспроизводство рабочей силы становится подчиненным моментом самодвижения капитала); при этом сущность человека превращается «лишь в *средство* для поддержания его *индивидуального существования*» [4, с.94].

Итак, исторически первая парадигма понимания отчуждения (развитая Гегелем и Марксом) связывает его с таким односторонне-ущербным проявлением родовой сущности в индивидуальном существовании, когда она оказывается в зависимости от чуждых человеку абстрактных «сил».

Маркс, на наш взгляд, в 6-ом тезисе о Фейербахе определил не саму сущность человека, а «человеческие сущностные силы» индивидов в их «действительности» (Wirklichkeit), то есть в их реальном действии (Wirken) и состыковке друг с другом. Такой действительностью и выступает «совокупность» (в подлиннике: «ансамбль») общественных отношений индивидов друг с другом [4, с. 262]. Что касается самой сущности человека (основная проблема любой антропологии!), то Маркс, хотя и понимал ее довольно абрисно, но трактовал как «природу человека», его «духовное родовое достояние», совокупность его способностей, «влечений» и т.д.

Идея о том, что человеческая сущность (чем бы она ни была!) раскрывается «в своей действительности» в общественных отношениях в целом довольно разумна. Раскрытие сущности человека в общественных отношениях есть нечто более реальное и весомое, чем ее проявление в актах «экзистенциальной коммуникации»; хотя при определенных условиях она также и отчуждается при реализации этих отношений. (Все мы знаем, что при плохой организации управленческих отношений развертывание наших «сущностных сил» в ходе труда становится проблематичным).

Эрих Фромм недвусмысленно указывал, что «основы для понимания этой проблемы отчуждения были заложены еще Гегелем и Марксом» [3, с.149]. Корни отчуждения он усматривает в идеологии христианства и особенно протестантизма (Лютер, Кальвин), но именно при капитализме оно достигает значительных масштабов: «Капитализм, – писал Фромм, – отвел новую роль экономической деятельности, успеху и материальной выгоде. Все человеческие усилия должны быть направлены на увеличение темпов роста экономической системы, умножения капитала, причем не ради собственного благополучия, а ради самого капитала» [3, с.137]. В данных условиях «характер отчуждения проник не только в деловые отношения, но и в межличностные; вместо нормальных человеческих отношений они стали напоминать, в некотором роде, отношения вещей... Рабочий продает свою физическую силу; предприниматель, врач, работник умственного труда продают свою «личность». Эта «личность» должна обладать всеми качествами товара» [3, с.149]; поэтому одной из форм отчуждения предстает «рыночный характер». Конформизм есть также форма отчуждения индивида, ибо, «превратившись в нечто, что, как губка, впитывает чужие мысли и чувства, он в значительной мере теряет самого себя» [3, с.254].

По сути логика первого понимания отчуждения в особом виде присутствует и у родоначальника психосинтеза Р. Ассаджоли, и у основателя экзотерической психологии и психотерапии Г.И. Гурджиева и др.

Правда, у того же Гурджиева разобщение человеческой сущности фиксируется на индивидуально-психологическом уровне, когда в один момент личность существует как одно частичное «Я», в другой момент – уже как другое и т.д. (У Маркса же «частичные» формы существования человеческой сущности «растасканы» по разным социальным формам индивидуальности). Так, характеризуя идеи Гурджиева, А.Б. Орлов отмечает: «Согласно Г.И. Гурджиеву, у каждого взрослого есть множество Я, каждое из которых пользуется словом Я для самоописания. В один момент присутствует одно Я, в другой – другое, которое может испытывать, а может не испытывать симпатию к предыдущему Я. Это Я может даже не знать, что другие Я имеются, поскольку между различными Я имеются относительно непроницаемые защиты, называемые буферами. Кластеры Я образуют субличности, связанные ассоциативными связями – одни для работы, другие для семьи, иные для церкви или синагоги... Одно Я может пообещать, а другое Я ничего не будет знать об этом обещании из-за буферов, и поэтому у него не возникает намерение выполнить это обещание... Человек не может выбрать, каким Я ему быть... выбирает ситуация» [1, с.75]. На тренингах по психосинтезу наши студенты могли отобразить на листе бумаги множество своих «частных», частичных «Я», но не могли свести их к «общему знаменателю», или истинному «Я», по Р. Ассаджоли, которое оказывалось как бы утерянным; восстановление целостности «Я» (преодоление его отчужденности) и является основной задачей психосинтеза.

При втором понимании отчуждения (экзистенциализм, гуманистическая школа) значим тезис Хайдеггера и Сартра о том, что «человеческая реальность» (способ бытия человека) является «онтико-онтологической»: человек, будучи конечной формой существования (онтический план), должен быть как-то ориентирован на тотальное Бытие (онтологический план). Причем Сартр переводит проблему

отчуждения с *сущностного* уровня (характерного для первой парадигмы) на *бытийный* уровень, отталкиваясь от того, что, по Гегелю, «сущность есть то, что было».

При этом вопрос о *сущности* человека трансформируется в вопрос о *смысле бытия*, «проявленного» на личностном уровне.

В этой парадигме отчуждение выступает как *отчуждение существования личности от Бытия* (от «бытия-в-мире»); мир отчуждения предстает как «отчуждение (личности) от мира», как ее ориентация на массовые стереотипы сознания и поведения, затеняющие «образ мира» и т.д.

Мир в целом (Бытие) предстает в рамках этого понимания как бесконечная (тотальная) совокупность причинно-следственных связей между конкретными объектами, процессами, явлениями того или иного характера и уровня. Понятно, что субъект не может вступать с тотальным Бытием в некие причинно-следственные взаимоотношения (например, на практическом уровне). Однако ему может быть дан «смысл» Бытия в форме тех или иных установок (ориентаций) сознания на «присутствие» тотальности Бытия, что происходит в виде эмоций «страха», «тревоги» и порождает *свободу*.

Такая *свобода* предстает как «головокружение» перед лицом Бытия как пространства *возможных* действий и поступков человека». Эти установки сознания по сути дела носят характер «ничто» (Сартр). И в этом есть своя логика, так как, по выражению Г.Г. Шпета, идея, «которая не может разрешиться вовне» (а именно такой является идея или интенция тотального Бытия в сознании), есть «ничто». Так как *вопрос* о смысле человеческого бытия встает в самом этом бытии, «порождается» им, то «подлинное» бытие личности есть «бытие-для-себя». (Более четким нам представляется синонимичный термин, предлагаемый А. Менегетти – «бытие-для-бытия!»).

Отчуждение здесь коренится в феномене со-бытия, или «Бытия-при» (Mitsein), по Хайдеггеру, поскольку человек существует *совместно* с другими. (Представление о «бытии-событии» было развито в работе Бахтина «К философии поступка» [5]; о двух уровнях *сосуществования* индивидов («симбиоз» и «со-бытие») пишут и В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [6]).

Пытаясь постичь смысл Бытия *через* сознание других, человек движется в направлении того, что говорят, вещают другие, стремясь найти в их суждениях что-то общее, касающееся мира в целом. Тут возникают такие феномены «массовидной психики», как «молва», слухи, сплетни («растолкованность»), различные стереотипы сознания и поведения как форма «ниспадения» человека (Хайдеггер). Такое «ниспадение» или «падение» (Verfallen), *выступает формой отчуждения личности*, которая учитывается не только всеми философами-экзистенциалистами, но и почти всеми представителями гуманистической школы в психологии. По словам самого Хайдеггера, «падающее» бытие-в-мире «месте с тем *отчуждающе*».

В «ниспадении» дан также момент «отказа» от принципа «уникальности» и «самобытности» (Р. Мэй) личности. Человек бездумно принимает те или иные шаблоны поведения, ибо «так говорят, так пишут, так поступают, так делают» другие (понятия *Man* у Хайдеггера, *он* у Сартра, понятие «стереотипов» у итальянского психотерапевта и педагога Менегетти, на преодолении которых дедает упор его *онтопедагогика* [7]).

Похожих позиций придерживается и О. Больнов, который «главную задачу педагогики ... видит в раскрытии и развитии личностных качеств "в сопротивлении внешним воздействиям", противодействии "массовости"» [8, с.109].

С позиций *второго взгляда* отчуждение предстает *также* как погружение смысловой сферы индивида в «фактичность», текучку, рутину существования. Хайдеггер сближал «фактичность» (Faktizität), с понятием «заброшенности» или «брошенности в мир» (Geworfenheit) как одной из характеристик бытия личности (тут-бытия) [9].

В ранних работах Хайдеггер, видимо, трактовал «заброшенность» как аспект «бытия не по себе» [10, с.305-308], косвенно связанный со «страхом» (Angst), отличным от боязни (Furcht), как боязни чего-то конкретного. Страх – это «такая боязнь, которую уже нельзя назвать боязнью... На нас может «напасть» страх посреди совершенно освоенного окружающего мира; зачастую для этого не требуется даже обычных сопровождающих это состояние феноменов темноты или одиночества. Тогда мы говорим: мне стало не по себе. В окружающем мире... мы оказываемся как бы не у себя дома», при этом «в страхе само бытие-в-мире оказывается не-дома». Предметом страха оказывается «сам мир в его «мировости», когда «под угрозой» оказывается «не та или иная озабоченность, но *бытие в мире как таковое*» [10, с.305-306].

По Хайдеггеру, фактичность – это «вид бытия, конститутивный для местоположения. В некотором радикальном смысле – в смысле фактичности – вот-бытие «налично». Оно находится где-то... как наличное в смысле основания и почвы того, что оно существует, но это основание является экзистенциальным, то есть разомкнутым основанием» [10, с.307]. Основа существования индивида – это его тело, находящееся в данном месте и в данном гомеостатическом состоянии, его ближайшее, жизненное окружение, в том числе предметная среда и т.д. Но, упрочивая свое «локализованное» существование через «фактичность», реагирование на конкретику актуально-значимых фактов, обстоятельств, индивид сохраняет *потенцию* «открытости» Бытию, что обусловлено его «экзистенциальностью».

Согласно Полю Сартру, проявлением свободы пред лицом «смысла» Бытия выступает «тревога» (angoisse), в чем-то напоминающая «страх» Хайдеггера; она «может быть охарактеризована через существование некоторого *ничто*, которое вкрадывается между мотивами и действием» [11, с.71]. По сути *тревога* – это тревога перед возможностями «я» в Бытии, она есть «головокружение свободы». «Головокружение есть тревога в той мере, в какой я опасюсь не свалиться в пропасть (Бытия – Н.Ш.), но самому броситься в нее» [11, с.71]. Через тревогу повышается ответственность личности перед лицом непостижимо сложного бытия (один из приемов экзистенциального психоанализа – это «работа с ответственностью»).

Однако в своем анализе Сартр уделяет внимание не только эмоциональной, но и мотивационной сфере личности.

Свободно «выдергивая» из бытия-в-себе какие-то условия, обстоятельства, «данности», становящиеся *основой* реализации его «проекта» существования, индивид в известной мере должен делать эти «данности» (например, социальные) своими *мотивами* (ощущая в то же время случайную «привязку» к ним как проявление *своей свободы!*). Поэтому «данность» или «**фактичность**» элементов ситуации «всегда обнаруживается как *мотив*», ибо человек имеет проект своего существования на основе этой ближайшей ему «данности» [11, с.568]. С большими оговорками, мотив у Сартра оказывается формой *полевого поведения* (в понимании К. Левина).

Как пишет Сартр, «для-себя (существование личности – Н.Ш.), углубляющееся в себя как сознание бытия здесь (là), никогда не будет обнаруживать бытие-в-себе иначе, как свои *мотивации*, иными словами, оно будет постоянно ссылаться на само себя и свою постоянную свободу (“Я существую здесь для того, чтобы...”)). Но случайность, которая переносит (transit) эти мотивации, в той мере, в какой они полностью основывают сами себя, и есть фактичность для-себя» [11, с.126].

Сам термин «**фактичность**» выбран экзистенциалистами, видимо, потому, что основание «локализованного» существования индивида сопряжено с «*фактами*», *факторами* его ситуации. Существование же, ориентированное на бытие-в-мире, *не может* выражаться в каких-то фактах!

Сартр включает в определения *фактичности* особенности «моего тела» (mon corps), поскольку оно познается и используется другими [11, р. 405-418], влечения человека [12, с.90-91], неконтролируемые вспышки гнева [11, р. 125-126] и иные проявления несвободы человека и его биологической природы, а также реакции индивида на непосредственное окружение без учета параметра «бытия-в-мире». *Экзистенциальность* же «размыкает» фактичность существования и связана с «открытостью миру».

В этом плане, характеризуя свободу человека, вытекающую из экзистенциальности, Франкл, отмечал, что она проявляется: 1) в свободе по отношению к влечениям; 2) в свободе по отношению к наследственности; 3) в свободе по отношению к среде [13, с.98]. При этом «свобода стать личностью» выступает именно как «свобода от своей фактичности, свобода своей экзистенциальности» [13, с.112].

Другой вид мотивации, «мобиль» (*mobile*) (этот термин переводится также и как «движущая сила») выступает, по Сартру, проявлением надситуативных, «идеальных», «не-фактичных» мотивов деятельности, сопряженных с *ценностями* личности и ориентированных на *смысл* (Бытия) и, следовательно, на *свободу*. Ценности же несут в себе «смысл бытия» потому, что нацелены на «возвышение» бытия (в направлении Красоты, Справедливости, Гармонии и т.д.). Таким образом, «смысл» мира, бытия (как основа свободы) открывается, по Сартру, не только через *тревогу* (эмоция), но и через *ценности* (форма мотивации).

Психотерапевт гуманистической школы Ролло Мэй предложил *концепцию свободы личности*, близкую к сартровской. Тотальность причинно-следственных зависимостей Бытия, если индивид ориентирован на нее (по Сартру, это происходит через тревогу, ценности и т.д.), становится *основой* его

свободы. Поэтому, по Мэю, чем шире круг детерминистских связей мира, «данный» индивиду, тем выше его свобода. Как пишет Д.А. Леонтьев, у Мэя «любое расширение свободы рождает новый детерминизм, а любое расширение детерминизма рождает новую свободу» [14, с.19].

По Мэю, «причинно-следственный детерминизм (заданность поведения «комплексами», обстоятельствами – Н.Ш.) имеет силу лишь в ограниченной сфере, а именно в сфере невроза» [15, с.19]. Здоровая, творческая личность выходит за пределы такого детерминизма.

Д.А. Леонтьев указывает, что *любая концепция свободы* должна раскрывать три ее аспекта: «осознанность, опосредованность ценностям “для чего” и управляемость в любой точке» [14, с. 22]. Что касается «управляемости в любой точке», то концепция свободы Сартра отвечает этому критерию: «Человек не может быть то свободным, то порабощенным: он целиком и в каждый отдельный момент времени свободен, или его не существует вовсе» [11, p.516].

Аналогично понимание свободы и у Р. Мэя: «Вне зависимости от того, какое количество сил действует на какого-нибудь Джона, все равно существует некий элемент, посредством которого этот Джон из наследственного материала и влияний среды создает собственный, уникальный паттерн (позволяющий ему в любой момент времени реализовать свободное действие – Н.Ш.). Возражения против свободы являются лишь очередными доказательствами ее существования» [15, с. 49]. Что касается «свободы для», то ее связь с *ценностями* подчеркивается Сартром, Франклом; у Мэя же свобода основана на особой *ценностной устремленности* – «религиозным напряжении» [15, с. 66-70].

Особым аспектом свободы индивида выступает *трансценденция*, то есть «выход за пределы самого себя». В этом плане свобода противостоит погружению в «фактичность». Трансценденция, в свою очередь, обусловлена наличием ценностей (триада «ценности – трансценденция -- свобода»).

Но, по Сартру, «самообман» (частично заданный «взглядом другого» на ситуацию индивида) мешает проведению *четкой границы между его потребностями* (аспект «фактичности») и *ценностями* (трансценденция). Если придание *потребностям* смысла характера *ценностных смыслов* есть искажение смыслообразования, то этот «самообман» невозможен без отчуждающих *коммуникативных воздействий* со стороны «другого». Так, в примере Сартра, соблазняемая мужчиной женщина вначале критично относится к уверениям о его возвышенных чувствах, но потом уступает. При этом именно в *самообмане* она «понимает желание (*desir*) как являющееся тем, чем оно не является, то есть трансценденцией» [4, с.90]. Тут проявляется «двойное свойство человеческой природы – быть и фактичностью и трансцендентностью».

Эти две стороны человеческой реальности могут и, по правде говоря, должны быть восприимчивы к реальной координации. Но самообман не хочет ни координировать их, ни преодолевать их в синтезе. Для него речь идет о том, чтобы утверждать их тождество, полностью сохраняя их различие..., чтобы можно было бы в тот момент, в который постигают одно, находиться против другого» [12, с.91].

Механизм «ценностного оформления потребностей», по Д.А. Леонтьеву, *аналогичен* и связан с особым характером *коммуникативных контактов* внутри *асоциальных групп* [16, с.344]. Здесь также происходит «самообман», ведущий к подмене ценностей «потребностями существования».

Рассмотренное выше понимание отчуждения и свободы личности имеет немалое значение для теории и практики воспитания. Так, А.Б. Орлов [1], В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [6] и другие аргументировано проследили пути внедрения гуманистических подходов в российскую педагогику.

Вариантом внедрения этих подходов в педагогику является «экологический гуманизм». Его сторонники в российской и казахстанской педагогике считают, что ориентация экзистенциализма на *формирование личности нового типа*, способной ощутить «*бытие в целом*» и свое «*бытие-в-мире*», «не погрязая» в «фактичности», актуальна в условиях приближения глобальной экологической катастрофы. Так, казахстанский педагог А.К. Сатынская пишет: «Эта философия, которая в лице экзистенциализма, прежде всего М. Хайдеггера, ... выдвинувшего в качестве главенствующей задачу “вопросения бытия”, подошла в XX веке к пониманию важнейшего значения природной среды для существования и развития человечества. Выход М. Хайдеггера к бытию – философская основа экологической идеологии» и соответствующей стратегии воспитания [17, с.143].

Педагог Н.Н. Ниязбаева считает, что «экзистенциальной ценностью» гуманистической педагогики должна стать *уникальность* человека. При этом «именно в отношениях с другим происходит утверждение индивидуальности человека. И, если человек неспособен самоутвердиться, он не способен к подлинным

отношениям с другим человеком (Мэй Р.)... Но толпа (или масса), в отличие от сообщества, не терпит индивидуальности. Растворяясь в толпе, человек теряет и чувство достоинства, и чувство ответственности».

В то же время, «смысл и ценность человеческой личности всегда связаны с людьми, рядом с которыми существует человек. В педагогическом контексте эта мысль чрезвычайно важна. Ребенок, особенно в подростковом возрасте, должен понимать, что его стремление к отличию – это его развитие, и, что отличие позитивно, когда оно направлено по отношению к другим людям, когда он сам... представляет для них ценность» [18, с.390].

Однако понимание свободы и отчуждения в рамках второй парадигмы содержит и ряд проблемных моментов и недочетов. Так, здесь слабо прописан *социальный аспект* отчуждения и свободы. Далее, «бытие в целом», «бытие-в-себе» здесь имеет характер *конгломерата*, где смешаны физический, биологический и интегрирующий их социальный уровни бытия.

Хотя, к примеру, для решения задач сохранения среды обитания, вытекающих из «зова бытия», нужна такая организации *социального пространства* (социального бытия!), которая обеспечила бы полноценное воспроизводство бытия на *нижележащем*, биологическом уровне.

Вычлняя в ходе анализа *экзистенциал* «пространственности бытия» (а не только «временности», как полагают!), Хайдеггер справедливо считал, что без рассмотрения *понятия пространства* нельзя глубоко осмыслить и «мир в его мировости» (то есть всю тотальность бытия-в-себе!) как основное условие достижения свободы. При этом он дает понять, что «отдаление» бытия индивида от себя самого (трансценденцию), его «*ориентацию*» в мире можно понять лишь тогда, когда окружающее пространство рассматривается как *метрическое* («гомогенное») пространство, а не топологическое [9, с.239-248]. Однако эти моменты не доведены у него до логического конца.

С другой стороны, сама «*открытость миру*» (глубоко анализируемая также М. Бубером, А. Геленом, Х. Пlessнером, М.М. Бахтиным) как условие снятия отчуждения, может быть четко понята лишь тогда, когда будет учтено различие «*замкнутых*» и «*открытых*» пространственных множеств (топологий) применительно к сфере жизнедеятельности личности и ее смысловой и мотивационной сфере.

В связи с этим, по-видимому, следует развить особую «пространственную» парадигму анализа жизнедеятельности личности и уровней ее мотивационной сферы [19, с.76-104].

1. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа /Отв. ред. Е.П. Ситковский. – М.: Мысль, 1977. – 472 с.
3. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя /Пер. с англ Д.Н. Дудинского. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – 536 с.
5. Бахтин М.М. К философии поступка //Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С.80 – 160.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы антропологической психологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности /Учеб. пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
7. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии /Пер. с итал. – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1997. – 592 с.
8. В.Б. Куликов. Больнов // Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Т.1. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993.
9. Heidegger, Martin. Sein und Zeit. Siebente unveränderte Auflage. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1953. – 537 S.
10. Хайдеггер М. Прелегомены к истории понятия времени. – Томск: Изд-во «Водолей», 1998. – 384 с.
11. Sartre J.-P. L'être et le néant. Esse d'ontologie phénoménologique. – Paris: Gallimard, 1943. – 722 p.
12. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В.И.Колядко. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник /Пер. с англ. и нем.; Общ. ред Л.Я. Гозмани и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – №1. – Т.21. – С.150-155.
15. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
17. Сатынская А.К. Экологический гуманизм и экологическая идеология как основы экологической культуры общества // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова. – 2007. – №1. – С.139-146.
18. Ниязбаева Н.Н. Уникальность человека как экзистенциальная ценность гуманистической педагогики // Материалы Международной конференции. Посвященной 5-летию РУДН. – М.: 2009. – С.388-393.
19. Шадрин Н.С. Ценностная регуляция деятельности: Социогенез, феноменология, механизмы. -- Павлодар: Изд-во ПГУ, 2008. – 360 с.

Түйін

Мақала авторы қазіргі заманғы гуманистік психология мен педагогикадағы «алшактау» және «еркіндік» түсініктеріне талдау жасаған.

Summary

The author of the article analyzes the notion of “alienation” and “liberty” in modern humanistic psychology and pedagogy.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ И ЕГО РОЛЬ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

З.Щ.Щимеева -

соискатель Бишкекского Гуманитарного университета им. К.Карасаева, Кыргызстан

В настоящее время в Кыргызской Республике в различных социальных структурах определились основные направления социальной работы, которой занимается и социальный педагог, работающий с отдельной личностью, группой и семьей. Главная задача социального педагога – влияние на личность, то есть, это процесс педагогического и психологического воздействия.

Согласно нового Закона «Об образовании» Кыргызстана (статья 36) местные органы самоуправления должны принимать активное участие в жизни школы, нести ответственность за ее обеспечение и развитие. В свою очередь, социальный педагог, является связующим звеном, который координирует сотрудическую деятельность школы, местного самоуправления, родителей/опекунов, а также юридических и физических лиц, предоставляющих медицинские и социальные услуги.

Рассмотрим подробнее практику работу социального педагога школы и некоторые первоочередные проблемы его деятельности. С 2006-2007 учебного года в гимназии № 67 г. Бишкек апробировался педагогический эксперимент «алгоритм социально-педагогического сопровождения школьника». С этой целью создана социальная психолого-педагогическая служба (СППС), в которую вошли социальный педагог, психолог, педагог-организатор, классный руководитель, медицинский работник и родители учащихся, представители местного самоуправления. Под алгоритмом социально-педагогического сопровождения школьника (АСПСШ) мы понимаем планомерную сотрудическую деятельность социального педагога школы, представителей местного сообщества и родителей по совместному решению проблемы социализации школьников, то есть – это совокупность работ по планированию, реализации, мониторингу и оценке совместной деятельности. АПСШ отражает цели и задачи школы по обеспечению качества учебно-воспитательного процесса и достижений всех учащихся школы, где представлены шаги, включающее четкое распределение ответственности между участниками, сроки исполнения и индикаторы достижения [1]. Также учтены потребности и ожидания всех участников данного процесса, включая школьников, их родителей, местное сообщество и государство.

АСПСШ – реалистичный и практичный инструмент, при составлении которого учитывается выполнение поставленных целей и задач, требующий точного расчета времени и всех видов ресурсов

(материальных, коммуникационных, финансовых, человеческих и др.).

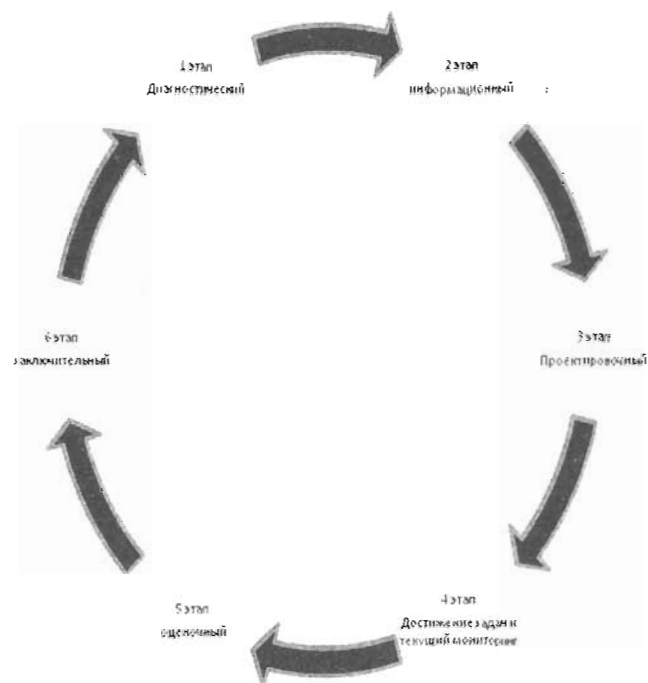


Рисунок 1 – Алгоритм социально-педагогического сопровождения школьника

Обеспечивает синхронность работы всех участников социально-педагогического сопровождения школьника, эффективное развитие организации на этапах (рисунок 1):

1. Проведение квалифицированной диагностики проблемы социализации школьника, ее истории. На основании выявленных факторов, которые ограничивают возможности обучения и воспитания учащихся школы, определяются и формулируются проблемы. Затем проблемы ранжируются по степени важности их решения с учетом времени, фактических и потенциальных ресурсов.

2. Информационный поиск методов и ресурсов. На этом этапе определяются цели и задачи для устранения обозначенных проблем и улучшения ситуации.

3. Проектировочный этап предполагает обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми участниками АСПСШ и выбор наиболее целесообразного пути решения.

4. Достижение задач и текущий мониторинг. Выполнение намеченных шагов сопровождается постоянным отслеживанием (мониторингом) достижений через индикаторы. Регулярное проведение различных видов тестирования, ролевых игр, мероприятий выявляют учащихся, нуждающихся в помощи. Им уделяется больше внимания и времени на занятиях: «Я и мои интересы, склонности, возможности и потребности»; «досуговое самоопределение»; «профилактика трудностей»; «что такое семья?»; «что такое характер?»; «за что ставится оценка?»; «формула успеха» и др.

В процессе экспериментальной работы мы сталкивались с проблемой выбора, когда необходимо было соотнести потребности и интересы с имеющимися возможностями. Мы учитывали: возможности и способности ребенка «Я могу»; склонности и интересы «Я хочу»; мнения родителей и другие. Ученикам предлагалось проанализировать свои интересы, склонности и возможности, заполнив карту «Мои интересы, потребности и возможности».

Одним из инструментов, используемых в АСПСШ является «портфолио», то есть – портфель достижений или «копилка успехов». Составляя его, ученик перестает быть полностью зависимым от учителя, он становится более самостоятельным, учась отмечать собственные успехи и ошибки. Процесс занятий корректируется на основе регулярного мониторинга успеваемости и потребности учащихся. Результаты оценок используются для улучшения методики преподавания.

5. На оценочном этапе оцениваются достигнутые результаты: соответствие выполненных задач

желаемой цели, выполнение рабочего плана: рентабельность затрат, ресурсов и времени. Подобная оценка предоставляет полезные сведения для очередной диагностики, которая станет основанием для нового цикла планирования. Для обеспечения свободного доступа к информации о достигнутых результатах необходимо использовать разнообразные наглядные формы: доска объявлений, школьная газета, информационно-аналитический бюллетень, тематический стенд и др.

С целью сбора информации использовались: анкета для изучения особенностей семейного воспитания; социальный паспорт учащихся или социальный паспорт класса; анкета «Выявления поля проблем»; социальный паспорт семьи или «карта семьи» и др. Последние включали в себя: общее положение, характеристику бытовых и материальных условий семьи (жилищные условия, материальная обеспеченность, санитарная культура); взаимоотношения в семье / отношение к ребёнку (характеристика приёмов воспитательного воздействия на ребёнка); взаимоотношения ребёнка с педагогами; характеристику ребёнка; факторы риска; наблюдение; план социально-педагогической поддержки; номер социального паспорта; содержание; сроки и примечание.

Каждые полгода социальный педагог составляет отчет о работе с малообеспеченными и многодетными семьями, с детьми-сиротами и с детьми, оставшимися без попечения родителей.

Показатели (индикаторы) заносятся в специальную таблицу, которые помогают увидеть, как возможно достичь цели, а также являются стимулом для размышления о необходимых ресурсах.

Существуют ряд дополнительных источников для совершенствования работы социального педагога: местное самоуправление; неправительственные организации (международные, национальные, местные); агентства, дающие гранты или правительственные проекты (ARIS, ВБ, АБР и др.); частные коммерческие организации, которые руководствуются следующими принципами:

1. Твердо знать для чего необходима поддержка.
2. Видеть в спонсоре / доноре партнера по работе.

При составлении плана действий необходимо установить целевые даты мероприятий и предполагаемые шаги специалистов АСПСШ.

На заключительном этапе необходимо предоставить возможность ученику – носителю проблемы – реализовывать приобретенный собственный опыт, укрепляя уверенность в своих силах в процессе дальнейшего развития.

Таким образом, алгоритм социально-педагогического сопровождения школьника и семьи способствовал обеспечению качества образования, повышению эффективности деятельности социального педагога, созданию и реализации социальных программ.

1. Бочарова В.Г. Социальная педагогика. – М., 1994.
2. Семенов В.Д. О проблемах социальной педагогики //Магистр. - 1991.- №11.
3. Энциклопедия социальной работы: в 3-х т./ Пер.с англ. - М., -1994.

Түйін

Бұл мақалада Кыргызстанда мектептегі әлеуметтік педагогтың маңызы мен ролі, оқушылардың білім сапасын қамтамасыз етудегі әлеуметтік-педагогикалық алгоритм туралы сөз болады.

Summary

In this article is considered the role and the meaning of social teacher at schools of Kirgizstan and algorithm of social-educational attending of students for providing the quality of education.

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ВЫСШАЯ ШКОЛА

ҚАЗАҚ ЖӘНЕ ҰЙҒЫР ХАЛЫҚТАРЫНЫҢ ДӘСТҮРЛІ ЕҢБЕК ТҮРЛЕРІНІҢ МАЗМҰНДЫҚ СИПАТЫ

Ф.А.Абдримова -

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің
оқытушысы

Адамдар өздерінің тұрмыс-тіршілігін жақсарту үшін үнемі алға ұмтылып, еңбектеніп, ізденіп келген. Қазақтар мен ұйғырлар да басқа ұлттар сияқты өздеріне тән еңбектің түрлерін дамытқан. Олар сонау көне заманнан бергі табиғат, жер-су ерекшеліктеріне байланысты қалыптасқан дәстүрлі еңбек түрлерімен айналысып келген. Қазақ халық педагогикасындағы еңбек тәрбиесін зерттеген ғалым Шалғынбаева Қ.Қ., дәстүрлі еңбек түрлерін үшке бөліп қарастырады: 1. Ауыл шаруашылығы еңбегі;

2. Қолөнер еңбегі;

3. Тұрмыстық еңбек [1].

Ауыл шаруашылығы еңбегінің негізгі салалары – мал шаруашылығы, егіншілік пен аңшылық. Мал шаруашылығы – көшпенді қазақ халқы айналысқан негізгі бір ұлттық кәсібі болғандықтан, балаларына еңбек етіп, мал бағуды үйретуді әрбір ересек адамның борышы деп есептеген. Өйткені бүкіл өмірі мал өсірумен өткен қазақ халқының этнографиялық даму ерекшеліктері, той-думан, қуанышы мен реніші осы малмен байланысты болып, оның күші, сүті, жүні, қылы, егі, сүйегі, терісі – халықтың тағамы, киімі, баспанасы, үй жиназы т.б. жасауда қолданылып, әлеуметтік-тұрмыстық тіршілігінің негізін қалаған.

Отырықшы ұйғыр халқы еңбектің бұл түрімен көп айналыспаса да, бірақ өздерінің қажеттіліктеріне байланысты сиыр, қой өсірген.

Алайда, қазақ халқында мал шаруашылығымен қатар егін шаруашылығы да дамыған. Қазақтың егегіні негізінен дәнді дақыл, аздап бақша өсімдіктері болды. Олар шаруашылықтың бұл түрімен айналысуға қажетті барлық құрал-саймандарды да дайындаған және балаларына оларды жөндеуді, құрастыруды, майлап отыруды үйретіп, түсіндіріп отырған. Сондай-ақ, егістік алқапқа да балаларын өздерімен бірге алып барып, егістікті суғару, арамшөптерден тазалау әдістерін көрсеткен. Шаруашылықтың бұл саласына ер балалармен қатар қыз балалар да қатысып отырған.

Ал, ұйғыр халқында егін шаруашылығы ең негізгі кәсіптің бірі болған. Олар көбінесе диқаншылықпен айналысқан. Отырықшы халық балаларын 5-6 жасынан бастап кәсіптің бұл түріне үйреткен. Олар бірінші бидай, тары, жүгері, арпа сияқты дәнді-дақылдарды өсірумен айналысты. Кейінірек күнделікті тұрмыста керек болған дәнді-дақылдардың (күріш, сұлу, бұршақ және оның түрлері т.б.) бәрін өсірді және оларды қалай егу, күту, жинау, сақтау, пайдалану керек екендігін үйреніп, балаларына мол тәжірибелер қалдырды.

Табиғаттың рақымсыз жағдайларына төзіп, алақандай кетпенімен жер үстіне гүл өндірген халықтың бұл кәсібі туралы зерттеуші Әнвәр Сәмәд Қорған былай деді: «Ұйғырлар диқаншылыққа ерекше мән береді. Диқаншылық – тұрмысқа қажетті бұйымдарды дайындаудағы, қоғам қажеттілігін қанағаттандырудағы негізгі еңбектің түрі және адамдар өмір сүруде негізделетін ұлы кәсіп. Қоғамның экономикалық дамуына да осы диқаншылықтың әсері мол. Сондықтан ұйғырлардың 70 пайыздан көбі осы кәсіппен айналысады» [2].

Халық диқаншылықтың бір түрімен ғана шектеліп қалмай, бағбаншылықпен де айналысты. Ұйғыр халқында «Бауы жоқтың жаны жоқ» деген мәтел бар. Бағбаншылық игілігіне байланысты мәліметтерге қарағанда, олар өрік, алма, алмұрт, шабдалы, жаңғақ және тағы басқа жүзге жуық жеміс-

жидек түрлерін өсірген. Ұйғырларда келген қонақты алдымен бау-бақшаға шақыру ұлттық дәстүрлердің біріне айналған.

Аңшылық – қазақ және ұйғыр халқының байырғы да қосалқы кәсіп тіршілігінің бірі. Аңшылықтың түсімі, еңбек шығымы аз, бірақ табысы құнды-қымбат аң терісі, еті, қауырсыны, мамығы өз алдына. Құрал-сайманның үнемі жетіліп отыруы аңшылықтың да өзгеріп отыруына әсер етеді. Ертеде адам аңшылықтың ор қазу, тор, тұзақ, қақпан құруды қолданса, кейін ит қосып, құс салып, садақпен, мылтықпен атуды үйренеді. Аң аулауға ересектермен бірге балалар да қатыстырылып отырып, саятшылардың аң аулау барысындағы болған оқиғалары туралы аңыз-әңгімелерін естіп, аң аулаудың жоғарыдағы әдіс-тәсілдерін көздерімен көріп, меңгеріп отырған.

Қазақ халқы мен ұйғыр халқы сонау ерте заманнан-ақ күнделікті еңбек қызметінде өзінің қолданбалы өнерін дамытып отырды. Олар өздерінің тұрмыстық және рухани қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ең қажетті заттарды дайындады. Жүн, тері, сүйек пен мүйіз, яғни мал шаруашылығы өнімдері, ағаш, металл қолданбалы өнер туындыларын жасайтын материалдар қызметін атқарды. Қолөнер кәсібіне балаларды әке-шешелері, ауылдың тәжірибелі қарттары, өнер иелерінің шеберлері баулып отырды.

Ағаш ұқсату өнерінің ішіндегі ең бір үлкен іскерлікті, эстетикалық талғамды, зор еңбекті талап ететін – киіз үй сүйегін жасайтын үйшілер ісі. Бұл өнерге балаларды үйретуде шеберлер ең алдымен киіз үй сүйегіне қолайлы ағаш түрлерімен, оны өңдеудің өзіндік қыр-сырымен таныстырады, ағашты ұқсатуға қажетті құрал-саймандарды дұрыс меңгере білуге үйретеді. Әсіресе киіз үйдің бөлшектерін – шаңырақ, кереге, уық, күлдіреуіш, қоршаға, бақалақ, «сықырлауық» ағаш есік жасауды жақсы меңгеруін қадағалады. Қазақ халқының өмірі көшпелілік және отырықшылық жағдайда өтуіне байланысты, олардың күнделікті тұрмыста пайдаланған ағаштан жасалған үй жиһаздары мен ыдыс-аяқтарының өзіндік ерекшелігі болды.

Ұйғырлар үйлерін ағаштан да жасаған. Ұйғыр халқы кесек құйып немесе там соғып үй салуды алғаш бастаған деуге де болады. Ертеден-ақ олар үй салу үшін жердің географиялық орнына, табиғатына емес, топырағына қарап таңдаған. Олар үй салудан бұрын керекті құрал-жабдықтарын (соқпа тас – там соғатын тас) дайындаған. Кейін жерді тегістеп, екі-үш рет суарады. Содан кейін жас қарағайдан 6-8 тал тақтай дайындаған. Оны 3-4 метр ұзындықта кесіп, аршып, сүргілеген. Үйді бастаған кезде ағаштан қалып дайындалады. Олардың биіктігі 2,5-3 метр шамасында, кеңдігі жарты метр болуы керек. Үйге қажетті барлық нәрселер дайын болғанда, ұйғыр халқының дәстүрі бойынша ауыл қарттары жиналып, батасын беріп, бірінші қабырғасын бәрі бірлесіп құрады. Алғаш соқпа тасты ұстаған жігіттің қолына орамал байланады. Үй иелері қабырғаның мықты, төзімді болуы үшін күміс тиындарды тастайды. Үш немесе төрт ағаш көтерілгеннен кейін қарттар жастардың жұмысын тексеріп, баға береді. Қабырға екі жарым метрге дейін көтеріледі.

Бірінші қабырға аяқталғаннан кейін, оның құрметіне дастархан жайылады. Сөйтіп, төрт қабырға аяқталғаннан кейін, үйдің үсті жабылады. Қабырғасын соғып жасаған үйлер экологиялық және экономикалық жағынан өте тиімді болып есептеледі. Мұндай үйлерге өте көп физикалық күш қажет болғанымен, қыста ыстық, жазда салқын болады. Үй салудың осыншама қиындығына қарамай, балаларын бұл ата кәсіпке ертеден-ақ араластырған.

Қыста бұл үйлерді жылыту үшін олар тек ошақ пайдаланған. Ошақтың биіктігін 3-4 еліге дейін көтеріп, үйдің қабырғасын ойып, жоғарыға мұржасын шығарған. Бұл ошаққа отын-көмір жаққан, ол ыстықпен бірге, аз ғана жарық та берген.

Қазақ халқы балаларды тері ұқсату мен етікшілік өнеріне де ерте баулыды. Мал терісін илеудің тәсілдерін, қай түліктің терісінен қандай бұйым жасайтынын саралап көрсетумен бірге оларды өңдеудегі өзіндік ерекшеліктерін үйретті. Олар мал мен аң терілерінен сан алуан киім түрлерін тіккен.

Ұйғырларда қол өнерінің бірнеше түрімен айналысқан. Археологиялық зерттеулер нәтижесінде табылған киімдер, кілем, алаша, шекпен тағы басқа бұйымдар, ең алғаш тоқыма өнерінің дамығандығын көрсетеді. Тоқыма өнерімен бірге, ұйғырларда бас киім (тумақчилик) тігу өнері де жақсы дамыған. Бұл өнердің өзіне тән ұлттық ерекшеліктері бар. Әр жердің өзінің жергілікті бас киім түрі және оны кию үлгісі

болған. Халықтың бас киіміне қарап, оның тұрғылықты жерін анықтауға болады. Ұйғырлар бас киім тігу үшін терінің 183 түрін пайдаланған.

Зергерлік өнерін де қазақ және ұйғыр халқы жоғары бағалап, зергерлерді ардақтап, олардың өнерлерін уағыздап, жастарға үйретіп отырған. Олар алтын-күмістен білезік, сақина, сырға, алқа және тағы басқа бағалы бұйымдарды жасап, оларды ұлттық ою-өрнектермен нақыштаған.

Сонымен қатар, олар сандық жасаумен (сандуқчилик) де айналысқан. Ұйғыр сандығы әртүрлі болады. Мысалы, шапан сандық, уруш сандық және тағы басқалар. Сандық ағаштан жасалынып, оған шегемен немесе түрлі-түсті бояулармен әр түрлі ұлттық ою-өрнектер салынады. Ұйғыр халқы нан және астық сақтау үшін де үлкен жай ғана жасалған сандықтарды пайдаланған. Олар тіпті бір тонна бидай сиятын сандық та жасаған.

Басқа халықтарда онша кездесе бермейтін кәсіптің бірі – тандыр (нан пісіргіш) салу кәсібі. Ұйғырларда бұл кәсіппен көбінесе әйелдер айналысқан. Халықта тандырдың екі түрі кездеседі: «үй тандыры» және «наубай тандыры». Тандырды салу үшін топыраққа қойдың немесе сиырдың жүнін араластырып, тұзды сумен батпақ дайындайды. Оны бірнеше күнге қалдырады. Кейін тандырдың өлшемін анықтап, сосын төменнен бастап салады. Дайын болған батпақты созып, күмбез секілді етіп, күніне 3-4 қатардан қояды. От жағу үшін тандырдың аузын жасайды. 1-2 аптада тандырдың іші дайын болады. Содан соң сыртына тас жабыстырып, отыратын орын жасайды. Тандырды он күндей от жағып кептіреді, және оны он сағаттай от жағып қыздырады (бірінші рет қыздырғанда ғана осылай көп от жағылады), содан кейін ғана тандыр дайын болады.

Қорыта келгенде, қазақ және ұйғыр халықтарының бүгінгі таңдағы дәстүрлі еңбек түрлері қоғамның жаңару заманындағы әлеуметтік-экономикалық және ұлттық сипатының тарихи даму кезеңдеріне тән қалыптасып, жаңа мазмұнға ие болуда.

1. Шалғынбаева Қ.Қ. Қазақ халық педагогикасындағы еңбек тәрбиесі: Пед. ғыл. док. ...дис. – Алматы, 2006. – 288б.

2. Әнвәр Сәмәд Қорған. Уйғурларның әнъәнивий кәспий әхлақи.// Булақ. - 2004. - №2.

3. Зултиқар М. Уйғур өрп-адәтлири. - Алматы, 2008. – 400б.

Резюме

В статье в историческом аспекте рассматривается содержательная характеристика традиционных видов труда казахского и уйгурского народов. В сравнительном аспекте раскрыты содержание и особенности сельскохозяйственного труда оседлого образа жизни уйгурского народа на примере различных видов ручного труда.

Summary

The substantial characteristics of traditional types of labour of Kazakh and Uighur people are considered in historical aspect of the article. The content and peculiarities of agricultural labour about saddle way of life of Uighur people by the example of various types of manual labour are disclosed in comparative aspect.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ж.А.Акпаров -
соискатель

Успешность решения задачи формирования личности в процессе обучения зависит от многих факторов. Один из важнейших среди них — развитие познавательной активности студентов.

Активизации познавательной деятельности студентов способствует целый ряд методических условий, приемов, средств обучения. Значительное место здесь занимает использование в учебном процессе учебно-познавательных задач.

Вопросы применения учебно-познавательных задач в процессе обучения, выявление их сущности рассматривались в трудах психологов и дидактов В.Е.Володарского, И.К.Журавлева, Н.П.Зверевой, З.И.Калмыковой, А.Н.Леонтьева, И.Я.Лернера, Н.А.Менчинской, А.В.Усовой, Л.М.Фридмана, Т.И.Шамовой и др. Выявлены основные признаки такого рода задач, определены требования к ним, дана их классификация (И.Я.Лернер, Р.И.Малафеев, Н.А.Менчинская и др.), разработаны различные основания для построения системы познавательных задач (И.К.Журавлев, И.Я.Лернер и др.).

Применение учебно-познавательных задач с целью формирования у школьников познавательной активности и самостоятельности были предметом исследования в работах И.Я.Лернера (на примере Обучения истории), М.А.Беляева, Т.В.Напольной (на примере обучения русскому языку и литературе), М.К.Ковалевской (на примере обучения экономической географии). Практическое использование учебно-познавательных задач в процессе обучения как средства формирования интеллектуальных умений и навыков учащихся занимает одно из ведущих мест в трудах Т.В.Напольной, И.Я.Лернера, В.В.Агеева, В.Г.Разумовского, Н.М.Тулкибаевой и др.

Проблема активизации познавательной деятельности применительно к преподаванию информатики в высших учебных заведениях исследована еще далеко недостаточно. Анализ теории и практики Вузовского обучения информатике убедительно показывает, что имеются немалые резервы для повышения эффективности этого аспекта учебно-воспитательной работы. Совершенствуется содержание университетского курса информатики, в практике работы передовых преподавателей используются новые методы и формы обучения.

Проведены определенные исследования в области методики применения новой информационной технологии обучения в учебных заведениях (М.М.Буняев, А.А.Кузнецов, А.С.Лесневский, Е.И.Машбиц, В.М.Монахов, И.В.Роверт, В.В.Рубцов, Е.В.Утлинский, А.С.Христочевский и др.). Вопросы использования компьютеров для активизации познавательной деятельности на уроках информатики были предметом исследования З.В.Семеновой, в кандидатской диссертации которой рассмотрено влияние на познавательную активность школьников совершенствования структуры курса информатики и использование педагогических программных средств в обучении. Однако очевидно, что проблема активизации познавательной деятельности студентов при изучении информатики многоаспектна и не исчерпывается указанными направлениями ее решения. В частности, практически не исследованы вопросы использования в этих целях учебно-познавательных задач.

Анализ практики обучения информатике показывает, что действующая методика обучения по этому предмету недостаточно использует учебные задания, требующие творческой, преобразующей деятельности учащихся. Нынешний курс информатики основывается преимущественно на абстрактных математических примерах и задачах, носящих в основном характер упражнений. В деятельности учителя преобладают, как правило, репродуктивные методы обучения. Сложившийся в ВУЗе процесс обучения информатике, основанный на сообщении студентам готовых знаний развивает у них в основном воспроизводящее мышление.

Проблеме активизации познавательной деятельности студентов в учебном процессе посвящен целый ряд психолого-педагогических, дидактических и методических исследований, накоплен определенный опыт в этой области и в практике ВУЗА. Психологические аспекты проблемы активизации познавательной деятельности рассмотрены в работах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, В.А. Крутецкого, Т.В.Кудрявцева, А.Н.Леонтьева, А.М.Матюшкина, Н.А.Менчинской,

С.Л.Рубинштейна, Ю.А.Самарина и др. Значительный вклад в раскрытие проблемы в дидактическом аспекте внесли Ю.К.Баванский, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, Э.И. Монозон, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин и др. Вопросам активизации школьников и студентов в учении посвящены работы Л.П.Аристовой, М.И.Еникеева, И.Ф.Харламова, Т.И.Шамовой, Г.И.Шукиной и др.

Проведенные анализы психолого-педагогической, дидактической и методической литературы, посвященной проблеме активизации познавательной деятельности студентов. Рассмотрены источники (познавательный интерес, мотивация, познавательная потребность, установка) и проявления (стремление к овладению знаниями, мобильность их использования, целенаправленность действий, психологический настрой деятельности и др.) познавательной активности. Выявлены основные факторы (внутренние и внешние) развития познавательной активности в учебном процессе.

Опираясь на исследования, связанные со спецификой действия указанных факторов при использовании компьютеров в обучении (А.З.Зак, В.Н.Коптиленин, Л.Ф.Плеухова, В.В.Рувцов, З.В.Семенова, Р.Ю.Шукуров и др.), и исходя из предмета и целей нашего исследования, мы отобрали для детального анализа следующие из них:

- факторы, связанные с мотивацией, познавательными потребностями и интересом;
- факторы, связанные с расширением арсенала задач, используемых в обучении, обеспечением большой вариативности содержания задач, использованием учебно-познавательных задач;
- факторы, определяемые развитием самостоятельности, индивидуализацией обучения;
- факторы, связанные с реализацией проблемного обучения;
- факторы, связанные с развитием мышления студентов, овладением новыми методами познания.

Указанные факторы во многих случаях пересекаются, усиливая действие друг друга, и все они в целом проявляются при использовании в обучении учебно-познавательных задач. Проведен анализ возможностей и условий применения компьютера для реализации выделенных факторов активизации познавательной деятельности студентов. Показано, что компьютер позволяет усилить мотивацию учения, развить познавательные потребности студентов. Это связано, во-первых, с новизной работы с компьютером, которая естественно способствует повышению интереса к учебе. Во-вторых, с возможностью для студента самостоятельно выбрать очередность предъявления учебных задач по степени сложности. В-третьих, со способностью компьютера поощрять правильные решения и оперативно реагировать на ошибки, не прибегая при этом к негативным оценкам. Наконец, стимуляция познавательной деятельности обусловлена такой формой представления материала на экране дисплея, когда студент постоянно имеет возможность обратиться к компьютеру за помощью, получить справку, дополнительную информацию, "подсказку", пример решения типовой задачи и т.д. Все это положительно сказывается на мотивации, потребности учения, способствует формированию положительного отношения к учебе, развитию познавательной активности студентов.

Важное значение имеет компьютер для эффективной реализации такого фактора активизации познавательной деятельности студентов как индивидуализация обучения при применении учебно-познавательных задач. Это обусловлено, прежде всего, возможностью для студента выбирать при работе на компьютере индивидуальный темп изучения материала, решения задач, выполнения упражнений, определяемый спецификой индивидуальных возможностей и способностей каждого обучаемого.

При этом индивидуализация обучения может быть реализована и за счет дифференциации содержания и подбора задач и упражнений по уровню сложности. Предъявление учебного материала студентам ЭВМ может осуществляться дифференцировано с адаптацией по уровню его сложности, темпу представления информации. Компьютер позволяет индивидуализировать как процесс ориентировки в учебном материале, так и последующую отработку студентами знаний и умений. Каждый отдельный студент может выполнять задания в режиме, соответствующем уровню его подготовленности и характеру индивидуально-личностных особенностей.

Увеличение доли самостоятельной работы студентов (как фактора развития их познавательной активности) при использовании учебно-познавательных задач в условиях применения компьютера в обучении фактора обеспечивается совокупностью ряда других факторов и возможностей ЭВМ: индивидуализацией обучения; повышением мотивации и интереса; расширением круга задач, которые могут быть включены в учебный процесс; овладением студентами рядом новых методов познания, связанных с использованием ЭВМ; возможностью постоянного самоконтроля и самооценки при работе с ППС и т.д.

Особую роль в развитии самостоятельной деятельности студентов имеет, на наш взгляд, интерактивная форма работы с компьютером. Диалог активно вовлекает студента в учебный процесс, стимулирует и создает условия для самостоятельной работы. Одним из ведущих средств активизации познавательной деятельности студентов является проблемное обучение, которое направлено на реализацию развивающей функции обучения. И. Я. Лернер проблемное обучение определяет как тип обучения, который организует самостоятельную познавательную деятельность студента, способствуя этим повышению качества знаний и умений. Проблемное обучение - это такое обучение, при котором студентов систематически включают в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала.

В настоящее время вопросы проблемного обучения исследованы на теоретическом, психолого-педагогическом уровне (М. Н. Скаткин, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, А.М.Матюшкин, В. Оконь, Ю. К. Баванский и др.), разработан ряд научных концепций, обосновывающих эффективность проблемного обучения. Однако эти концепции недостаточно учитывают особенности конкретных предметов. Особенно это касается нового для вуза учебного предмета – Сетевая технология.

Нами было опрошено 20% всех преподавателей информатики вузов г. Астаны с целью изучения состояния практической реализации проблемного обучения в ВУЗе. Многие (87% опрошенных) интересуются возможностями проблемного обучения, как средства активизации познавательной деятельности студентов в сетевых технологиях и стремятся к его применению в своей работе. Однако, на практике они реализуют его бессистемно, эпизодически. Анализ результатов проведенного анкетирования показывает, что методы проблемного обучения находят свое применение в основном на следующих этапах изучаемого материала: сообщение учителем нового материала - 18%, закрепление изученного материала путем его применения — 22%, контрольная работа — 23%, в домашних заданиях - 19%. Основные трудности преподавателя видят в том, что практически нет методических пособий по проблемному обучению сетевой технологии (89%), и раскрывающих его применение при изучении конкретного учебного материала, нет дидактических материалов, отсутствует программное обеспечение по проблемному обучению (93%), отмечается также недостаточная подготовка преподавателей в вузе (88%) и на курсах ИУУ, семинарах (78%).

Принципиально новые возможности для развития мышления студентов открываются в связи с внедрением в учебный процесс средств вычислительной техники. Многие психологи (О.К.Тихомиров, В.Ф.Ломов, А.М.Матюшкин, К.М.Гуревич, В.В.Рубцов и др.) отмечают влияние использования компьютеров в обучении на развитие у школьников и студентов теоретического, творческого мышления. В ряде исследований показано, что применение ЭВМ формирует у человека новый тип мышления, так называемое операционное мышление, направленное на выбор оптимальных решений.

Роль задач (в том числе, и учебно-познавательных) в активизации познавательной деятельности студентов подчеркивается в ряде исследований, в частности, В.Г.Разумовского, А.В.Усовой и др. Применение компьютеров в обучении открывает значительные возможности расширения круга задач, включения в учебный процесс задач нового типа.

Это связано, прежде всего, с вычислительными возможностями компьютера, позволяющими использовать в обучении задачи, требующие для решения значительной вычислительной работы.

Во-вторых, с использованием комбинаторных возможностей компьютера, позволяющих быстро просматривать и оценивать большое число вариантов решения, выбирать оптимальные.

В-третьих, богатых графических возможностей современных ЭВМ, позволяющих резко увеличить число задач с графическими методами решения.

В-четвертых, возможностями моделирования изучаемых объектов, процессов и явлений.

Таким образом, использование компьютеров в обучении (в том числе, в курсе Сетевые технологии) играет значительную роль в повышении эффективности многих факторов активизации познавательной деятельности студентов, в частности, связанных с применением учебно-познавательных задач.

1. Спепанова Е.И. Ранняя юность и начало профессионального становления. - М.: Изд -во «РГПУ», 2004. - 203 с.

2. Спирина Е.А. Формирования готовности студентов информационности специальности. - М.: Изд-во «МГУ», 2004. - 163 с.

3. Ширсон Е.В. *Системные технологии в методике преподавания экономической информации*. М.: Изд-во «РГПУ», 2000. - 181 с.

Түйін

Бұл мақалада автор студенттердің танымдық қабілеттерін арттыру үшін психо-педагогикалық әдістерді пайдалана отырып, сабақ барысында оқу- танымдық есептерді шығартуың тиімді тәсілдері туралы жазады. Оқу-танымдық есептер тек студенттің қызығушылығын туғызып қана қоймай, сабаққа деген ынтасын арттыратынын нақты мысалдармен кеңінен дәйектейді. Жоғары оқу орындарында студенттің танымдық қабілетін есептеу техникасы пәні арқылы дамытуды жүзеге асыру маңызды екені кеңінен сөз болады.

Summary

In this article the author writes about effective ways of teaching to solve educational – cognitive problems using psycho – pedagogical methods in order to develop cognitive skills of students. That the solving of educational – cognitive problems not only raises students' interests but also develops students' attention is proved with the help of examples. That the realization of the development of students' cognitive skills in higher educational establishments with the help of computer engineering is of special importance is talked much about.

ЖОБАЛЫ ОЙЛАУ БОЛАШАҚ КИІМ ДИЗАЙНЕРЛЕРІНІҢ НЕГІЗІ КӘСІБИ САПАСЫ ТҮРҒЫСЫНАН

Е.С.Досмағамбетов –

Абай атындағы ҚазҰПУ академиялық сурет кафедрасының
аға оқытушысы

Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайларда киім дизайнерлерін кәсіби даярлау сапасына қойылатын талаптар өзгерді: тұлғалық қасиет ретінде маманның кәсіби шеберлігінің мәні артты, бұл оған өзінің кәсіби қызметін жоғары шығармашылық деңгейде құруға, негізді кәсіби шешімдер қабылдауға, ұдайы жетіліп, дамып, біліктіліктің шырқар шыңына қол жеткізуге мүмкіндік береді. Кәсіби шеберліктің компоненттері – кәсіби білімдер, кәсіби іскерліктер, сондай-ақ маманның оларды шығармашылықпен қолдану деңгейі. Келген ғасыр дизайн заманы болатыны күмәнсіз. Дизайнердің қызмет саласы қоршаған заттар дүниесін жобалау шеңберінен шығады. Еуропада дизайн адамның мінез-құлқы мен өмір сүру стилін антропологиялық зерттеулер деңгейіне өтуде. Дизайн маркетингі ығыстырып, экономиканың ауқымды инструментіне айналады, тұтынушылық қызығушылықты басқарады және постиндустриалды өркениеттің өмір сүру қызметінде алдыңғы қатарлы (авангардты) ұстанымда болады. Сәнді киім секторы динамикасының жалпы дүниежүзілік процестері біліктердің жинағына және қазіргі заманғы кәсіпорындарға мамандар даярлау технологияларына жаңа талаптар қояды. Қазір киім индустриясында өндіріс циклын ұйымдастырудың негізгі бірнеше нысандары бар. Кәсіпорындардың бірнеше модельдерінің болуы мамандарға қойылатын талаптардың айырмашылықтарын анықтайлы. Бұл кәсіптерді нақты сәйкестендірудің жоғалуына әкеледі, еңбек әлемінің икемділігі пайда болады, мамандықтар шеңбері кеңейсін. Сөйтіп, тұрақты кәсіптің орнына динамикалы біліктілік келеді. Қазақстанда жоғарыда аталған әлемдік үрдістерден біршама артта қалушылық байқалады. Сондықтан қазақстандық дизайн білім беруді дамыту мен оны ұдайы жетілдіру жолдарын іздеуді және жетекші пәндерді оқыту әдістемесінде жасырын резервті жүзеге асыруды талап етеді. Осындай пәндердің бірі көркемсурет бейініндегі маманды практикалық даярлаудың мағыналық негіздерін құрайтын сурет пәні болып табылады.

2007 жылы дүние жүзі мәдениеті өнеркәсіптік дизайнның – өнер мен техниканы бір өзі ұштастыратын бірегей құбылыстың 100 жылдығын атап өтті. «Дизайн» ұғымы бір мәнде түсіндірілмейді. «Дизайн» сөзінің шығу тегі ағылшын және латын тілдерінде, сондықтан көптеген мағыналары бар. Олар: түпкі ой, ниет, жоспар, нобай, жоба, сызба, құрылыс, эскиз, сурет, өрнек, бейне; етістік ретінде: бірденені ойлау, арнау, жоспарлау, жобалау дегенді білдіреді.

Дизайнның түп-тамыры XIX ғасырдың басында, жаппай машина өндірісі мен еңбектің бөлінуі пайда болған кезеңге саяды. Өнеркәсіптік революцияға дейін дизайн қолөнершінің еңбегінде бұйымды жасаумен тікелей ұштасып жатты. Дизайн өнердің, эстетиканың және техниканың басын қосады. Өнер мен өнеркәсіптің жеке саласы ретінде дизайнның пайда болу және бөлініп шығу себебі заттың эстетикалық өлшемдері мен оның қарапайым қолданбалылығы арасында туындаған қайшылық болды. Алғашқы өнеркәсіп бұйымдары пайдалы, бірақ көркемдік тұрғыдан әдемі емес болған. Сондықтан өнеркәсіптің кәсіпкер суретшілері мен сәулетшілері әдемі, пайдалы, формасы жасырылмай, сұлулық заңдары бойынша жобаланатын заттар мен объектілерді жасау қағидатын әзірледі. Затты жасаудың дизайнерлік тәсілінің басты ерекшелігі – заттың формасының, оның құрылысының, түсі мен материалының өзі-ақ сәндік, көркемдік сипатта болуы.

Өткен ғасырдың соңында көптеген батыс елдері білім беру мен өндіріс міндеттерінің келісілмегендігімен бетпе-бет келді. Еуропаның мата тоқу және тігін өнеркәсібі бәсекелестігінің негізгі факторы деп костюм саласындағы креативті білім беру аталды. Сонымен, Британияның дизайн саласындағы білім беруі әлемге әйгілі болғалы қашан – ағылшын дизайнерлері әрқашан өзінің ерекше шығармашылығымен даңқы шыққан және олар өзіндік ерекше, ештеңеге ұқсамайтын стиль ұстанатын. Британия дизайн-білім берудің барлық салаларында дерлік алда келеді, бұл, біздің ойымызша, бірнеше себептермен негізделген.

Англияда өнеркәсіптік зат эстетикасы қозғалысының негізін қалаушы деп Уильям Морристің саналуы заңды. Ол қол еңбегінің күйреуін, өнердің заттар өндірісінен бөлініп кетуін машина ғасырының басты қасіреті деп таныды. Өткен ғасырдың 60-70 жылдары Моррис айналадағы заттарға, өздерінің күнделікті жұмысында жұмысшылар жасайтын заттарға назар аударды. Ол осындай заттарды жасауға суретшінің қатысуы туралы мәселе қойды, ол кезде осының өзі тым өзгеше естілген болатын. Моррис айтқан пікірлер көп қырлы әрі терең болғаны соншалық, өнердегі бұдан кейінгі әрбір бағыт одан өзі үшін жана бірдеңе тауып, оның ілімін қандай да бір қырынан зерделеуді жалғастыра берді. Ол замандастарын көркемөнер кәсібін, қол еңбегі мәдениетін қайта жаңғырту идеясымен тарта білді. Алайда викториандық Англия үшін мүлдем күтпеген нәрсе Морристің жекеменшік тұрғын үйді, оның ішкі жайларын безендіру мәселесін, олардың эстетикалық мақсатқа сәйкестілігі проблемаларын көпшілікпен ашық талқылауға шығаруы болды. Теоретик қана емес, дарынды суретші де болғандықтан, Моррис өзінің тұрғын үй жобаларында күңгірт, жиһаз қапталып қойылған бөлмелердің орнына мақсатқа сәйкестілік қағидаттарына негізделген, китүркылықтан ада, ұтымды жиһаздар мен үй жасаулары қойылған жеңіл, жарық интерьерді ұсынды. Сөйтіп, ол заттық-кеңістіктік ортаны кешенді жобалауға жол салды. Сондықтан көптеген дизайн тарихшылары У.Морристі өнеркәсіптік заттың эстеті деп санайды.

Дизайн факультеттері Британияның көптеген университеттерінде бар. Мұнда қандай да бір дизайн саласын қамтитын (Route-Ways немесе Pathways деп аталатын) курстар оқытылады. Бұл ретте бір университеттерде пәндер барынша кең диапазонда ұсынылса, басқаларында неғұрлым тар бағытталуды қамтамасыз етіп, дизайнның тек жекелеген салаларына ғана маманданады. Дизайн факультетіне оқуға түскен кезде талапкер жақсы академиялық үлгерімімен қатар, қабылдау комиссиясының қарауына «порт-фолиосын» – өзінің дизайнерлік жұмыстарының жинағын ұсынуы қажет. Тағы бір жағдайларда талапкерге оның дизайнға қатынасы мен көзқарасы туралы сұрақтарға жазбаша жауап беру ұсынылады. Бұл оқуға түсушінің шынайы ұмтылысы мен қабілеттері туралы түсінік алу үшін жасалады, өйткені факультеттің академиялық құрамы талапкердің тандап алған курсы оның қызығушылықтарына шын мәнінде сәйкес келуіне тікелей мүдделі болады.

Британия университеттерінде дизайнды оқыту ерекшеліктері бір-бірінен айтарлықтай өзгешеленеді. Бір пәндер өнімді жаппай өндіруді (мысалы, өнеркәсіптік дизайн) нысанаға алса, енді біреулері өздерін нәзік, қолөнерлік дизайнер жұмысына арнауды жоспарлап жүрген студенттерге лайық. Дизайн және өнер бойынша пәнаралық курстар кең таралды. Оқыту барысында бастапқы кезеңде (Foundation Course немесе Level) студенттердің дизайнның әр түрлі салаларында өз күштерін сынап көруге мүмкіндігі бар, тек содан кейін ғана өздерінің маманданымын тандайды.

Дизайн факультеттерінде оқыту стилі – ресми емес, көптеген жағдайларда мұнда «бағыттап оқыту» деп аталатын тәсіл қабылданған. Өдістің тиімділігі – оқытушының мезі етпейтін жеңіл бақылауымен нақты әрекеттерді орындай отырып, студенттердің материалды жақсырақ меңгеретіндігінде. Сондықтан оқыту барысында өздерінің дизайн-жобаларын әзірлеу үшін көптеген мүмкіндіктер беріледі, олардың бір бөлігі индустриямен ынтымақтаса дайындалады.

Жалпы дизайнерді кәсіп деп түсіну Англияда дәстүрлі түрде өте кең мағынасында қала беруде, ол суретші қызметінің барлық аспектілерін дерлік қамтиды. Дизайн бөлшектеуге келмейтін, табиғи және адам қолынан шыққан қоршаған ортамен жұмыс істейтіндіктен, ол, бір жағынан, ұтымдылық пен ақылға қонымдыны және, екінші жағынан, түйсікпен және сезіммен қабылданатынды біріктіре отырып, оны түгелдей қамтиды. Біздің ойымызша, дизайнерлік білім берудегі ағылшын дәстүрінің негізгі күші осында. Дизайн әрқашан көркем мәдениеттің, халықтың шығармашылық қуатының бір бөлігі болып келді.

Францияда киім дизайнерлерін кәсіби даярлау бірнеше жоғары оқу орындарында ұсынылады. Олардың бірі 1927 жылы құрылған Париждің Тігін кәсіподағы палатасы мектебі (Ecole de la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne – ECSCP) болып табылады. Толық оқыту курсы – үш жыл. Оқыту студенттерге алған білімдерін жоғары сән әлемінде ұдайы болып жататын өзгерістерге бейімдеуге мүмкіндік беретін практикалық негізде құрылған. Оқыту курсына жаңа формалар құру және жаңа материалдарды пайдалану, өз коллекцияларын әзірлеу, бұйымдардың мамандану ерекшеліктері мен бағалар түзілімін зерделеу, жаңа өндірістік технологияларды пайдалану, жеке зерттеушілік қасиеттерін дамыту, өнер-кәсіптік өндіріс мүмкіндіктерін есепке алу, рыноктағы жағдайды талдау арқылы іскерліктерді дамыту кіреді. Үшінші курстың студенттері бітіру жұмысы ретінде, өз логотипін әзірлеуді қоса алғанда, бұйымдар коллекциясын ұсынып қана қоймай, сонымен қатар оны өндіру, жеткізу және өткізу мүмкіндіктерін де көрсетуге тиіс.

Сондай-ақ Парижде жекеменшік өнер және сән институты бар, ол MOD'ART International деп аталады. Ол екі бағыт – сәнді киім жасау және осы саладағы бизнесті басқару бойынша жұмыс жасайды. Дизайнер факультеті киім дизайны, шляпа бұйымдарының дизайны және әшекейлер дизайны бөлімдерінен тұрады.

Бірінші, базалық курс негіздерге – сурет пен модельдеуге арналған.

Екінші және үшінші курстарда студенттер өзінің жеке қолтаңбасын жасауға тиіс, сондықтан олар модельдер мен қажетті аксессуарларды әзірлеуде авторлық стилін жасаумен айналысады.

Бұл жерде Франция үкіметі осы проблеманы шешуге үлкен көңіл бөлетінін айта кеткен жөн, өйткені сән индустриясы ел экономикасы мен саясатының елеулі бөлігі болып табылады. Францияда әртүрлі комитеттер дизайн-білім беру жағдайына терең талдау жүргізді және бұл дағдарыстан шығу жолдарын белгілеп берген жарияланымдарда, пікірталастарда және конференцияларда көрініс тапты. Францияның жоғары мектептері студенттерді өндіріске кіріктіру бағдарламаларын жасады. Мысалы, «Ecole de la Chambre Syndicale de la couture pari-sienne» мектебінің бағдарламасы 2004 жылдан бері нақты студенттерді оқытуды жүзеге асырып келеді, оны Францияның сән үйлері қаржыландырады. «Ecole Nationale Supérieure des Arts Decoratifs» мектебінің оқу бағдарламасы теориялық және практикалық курстарды қамтиды, олардың мақсаты – жобаны сыни талдаудан бастап, өнеркәсіпте оның сату мен жеткізуге дейінгі тұжырымдамасын әзірлеу.

Англияда және Францияда дизайнерлерді кәсіби даярлау тәжірибесінің талдауы дизайн-білім берудің кез келген бағыты үшін бірінші курс ортақ болып табылады деп пайымдауға мүмкіндік береді. Жыл бойына студенттер суретті, перспектива құруды, көлемді бейнелеуді, материалдар мен түстің ерекшеліктерін оқып-үйренеді. Оқытудың екінші және үшінші жылдары таңдап алынған мамандықтары бойынша мамандандырылған оқыту жүреді. Төртінші және бесінші курстарда студенттер өз жобаларымен жұмыс жасап, өндіріс технологиясына және менеджерлік қасиеттерді дамытуға арналған пәндерге қатысады.

Дизайнерлік білім беру жүйесін құру қажеттігі туралы мәселе тұңғыш рет XX ғасырдың басында Италияда қойылды және қолданыстағы қолөнер және көркемсурет-өнеркәсіп мектептерін қайта құрып, жаңғырту міндеттерінен жоғары оқу орнын құру міндетіне дейін дамыды. 1922 жылы Монцте Жоғары көркемсурет өнеркәсібі мектебі құрылып, 1943 жылға дейін қызмет етті. Бұл мектептің жаңа кәсіпін

идеялық және әдістемелік орталығы рөлін атқаруға ғана емес, тіпті «таза» суретшілерді қайта даярлап, оларды жартылай қолөнер өндірісінің неғұрлым прагматикалық міндеттеріне бағдарлау жөніндегі жергілікті қажеттіліктерді қанағаттандыруға да шамасы жетпеді. Италияда дизайнерлік білім беру мәселелеріне қызығушылықтың қайта оянуы 40-50-ші жылдары соғыстан кейінгі қайта құру кезеңімен, дизайның кәсіп ретінде индустриялану кезеңімен тұспа-тұс келді.

1966 жылы Еуропалық Дизайн Институты ашылып, кейіннен осы саладағы аса танымал оқу орындарының біріне айналды. Оның мектептері Рим, Милан, Турин, Флоренция, Барселона, Мадрид сияқты үлкен қалаларда орналасқан. Аталған мектептердің әрқайсысы өзінше ерекше: бірақ олардың барлығы бір нәрседі, яғни, студенттердің өз мамандығына шығармашылық қабілеттері мен дара тәсілін дамытуға ұмтылысында ортақ көзқарас ұстанады. Сондай-ақ 1960 жылы Венецияда, 1962 жылы Флоренцияда және 1964 жылы Римде жергілікті әсем өнерлер академиялары базасында өнеркәсіп үшін жобалаушыларды кеңінен даярлауға бағдарланған жоғары индустриалдық дизайн курстары ұйымдастырылды. Сонымен бір мезгілде Фаэнца, Урбинода және Пармада неғұрлым тар мамандандырылған жоғары курс-тар ұйымдастырылды.

Сонымен, зерттеудің негізгі ұғымын нақтылай келе, біздің түсінгеніміз, киім дизайнерлерінің жобалы ойлауы – адамның психикалық қызметінің ерекше нысаны, ол өз бойында жобалық түпкі ойды қалыптастыруға, жобалық шығармашылық міндеттердің оңтайлы шешімдерін қабылдауға, көрсету және көрнектілеу материалдары мен құралдарын тандауға, жобалау жағдаятының ерекшелігін ескере отырып, кәсіби қызметтің шығармашылық процесін жоспарлауға бағытталған ойлау операцияларының барлық түрлерін біріктіреді. Яғни, сурет сабақтарында болашақ киім дизайнерлерінің жобалы ойлауын дамыту – аталған феноменді пәнаралық түсіндіруді талап ететін, философиялық, педагогикалық және әдістемелік тұжырымдамаларды талдауға негізделген күрделі көп аспектілі проблема.

1. Горелов М.В. Рисунок как инструмент проектного мышления (На примере МХПУ им. С. Г. Строганова): Дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.06.- М., 2006.- 168 с.

2. Концепция развития дизайна в Российской Федерации до 2008 года//Деловая пресса. – 2006. - № 27 (373).- 14 июля.

Резюме

В статье раскрывается история развития дизайнерских школ в ведущих странах мира. Автор на основе анализа истории развития дизайнерских школ в ведущих странах мира делает выводы о некоторых проблемах профессиональной подготовки будущих дизайнеров одежды в нашей республики.

Summary

In article the history of development of design schools in the leading countries of the world reveals. The author on the basis of the analysis of history of development of design schools in the leading countries of the world does conclusions about some problems of vocational training of the future designers of clothes in our republics.

ШЕТ ТІЛІ МАМАНДЫҒЫНЫҢ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КОММУНИКАТИВТІК БІЛІКТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

С.С.Исакова -

филол. ғыл. д., С.Бәйішев атындағы Ақтөбе университеті

Қазіргі кезде оқу процесінде жаңа технологияларды қолданудың маңыздылығы шет тілі мамандығы студенттерін жан-жақты біліммен қаруландырып, олардың оқу процесіне деген белсенділіктерін арттыру, сабақты әр-түрлі әдіс-тәсілдер арқылы қызықты етіп ұйымдастыру студенттердің коммуникативтік, шығармашылық қабілеттерінің дамуына тікелей әсер етумен сипатталады. Осы мәселелерді ескере отырып шетел тілін оқыту жайында сөз қозғасақ, бұл процесті мәдениетаралық коммуникация процесінен бөлек қарастыру мүмкін емес, яғни шетел тілін оқытудың негізгі мақсатына жетудің жолы мәдениетаралық коммуникацияны дамытуға негізделеді. Осы тұрғыдан қарағанда шетел тілін оқытуда студенттердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру әрі дамыту бүгінгі таңда білім саласында ең маңызды да жетекші орын алуда.

Сонымен бұл ұғымға анықтама беретін болсақ коммуникативтік біліктілік дегеніміз шетел тілінің грамматикалық құрылымы мен тілдік бірліктердің қызметін толық білетін, тілді жақсы меңгерген, яғни лингвистикалық білімі сөйлеу әрекетінен жоғары деңгейде көрінетін шетел тілінде еркін қарым-қатынас жасайтын адамның қабілеттілігі. Коммуникативтік біліктілік белгілі бір тілдік ортада немесе арнайы ұйымдастырылған оқу процесінде қалыптасады.

Ал коммуникативтік біліктілікті дамытудың ғылыми мәселелерімен практикалық міндеттерін қалай қалыптастырамыз? Тілді үйрену барысында адам жетістігіндегі қандай да бір әрекеттің нәтижелі жүзеге асуы қалыптасқан белгілі бір коммуникативтік мәдениеттің деңгейімен байланысты. Ол деңгейлер: тілдік біліктілік, коммуникативтік біліктілік және кәсіби-сөйлеу біліктілігі.

Тілдік біліктілік - бұл тілдің құрылымы мен қызметі және нормалары жөнінен игерілген білім.

Коммуникативтік біліктілік тілді меңгерудегі барлық сөйлеу әрекет түрлерімен сөйлеу мәдениетіне байланысты ұғым.

Тіл - қарым-қатынас құралы ретінде адамзат тарихында пайда болған әлеуметтік-психологиялық құбылыс. Адамзат қоғамында ұлттардың шығуының гетерогендігіне қарамастан тіл оған біртұтас ұлттық сипат береді. Тіл халықтарды әрі оқшаулау, әрі біріктіру күшіне ие. Өйткені, тіл әлеуметтік ортада өмір сүріп, дамып отырады. Алайда тіл күнделікті қолданысқа айналғандықтан, адамдар оның баға жетпес құндылығын сезіне бермейді. Мұның себебін ғалымдар адам өмірге келген күннен бастап тіл әлеміне еріктілікте енетіндігінен және өмірдің алғашқы сәтінен бастап тілді өз-өзінен меңгеріле салатын дағдылы әдет ретінде қарау көзқарасынан пайда болған психологиялық жағдайдан деп түсіндіреді. Мәселен, Е.Пассов бұл орайда “адамның биологиялық тірі организмнен әлеуметтік, есті рухани адамға тек қана тілді меңгеру және қолдану үрдісі арқылы ғана айналуы мүмкін екендігін көпшілік жете түсіне бермейді” дейді [1,67]. Сондай-ақ тілді алып құралға айналдырып отырған қандай күш деген сұраққа физиологтар “адамның екінші сигналды жүйесі әлемді сөйлеу бейнесінде ұстап тұрғандығынан” деп түсіндіреді. Тіл таңбалар жүйесі болып табылса, ал таңба кез келген материалдық сезім арқылы қабылданатын болмыстың элементі. Адамзат, ең алдымен, тілдік таңбаларды шығарды, ол - сөйлеу. Тілдік таңбалар бір-бірінен жеке дара қолданылмайды, ал керісінше белгілі бір ереже бойынша құрастырылған тілдің грамматикасын біріктіретін жүйені құрайды.

Ғалымдар тілдің дамуын еңбектің пайда болуымен, яғни, еңбек құрал-саймандарын жасау, сақтау және оларды құрастыру мен қолдану тәжірибесін ұрпақтан-ұрпаққа берумен байланыстырады. Тілдің табиғи шығуының негізінде сөйлеу пайда болады. Сөйлеу алғашқы қауымдағы адамдардың ең оңай дыбыстық жиынтықтарынан қазіргі адамзат қолданатын күрделі талданған дыбыстық жиынтықтарға дейін бірте-бірте дамыды. Тіл дегеніміз - адамзат өміріндегі қоғамдық-тарихи тәжірибенің қорытындыланып адамға берілуі, яғни, психолог А.Леонтьевтің пікірінше, бұл осы тәжірибені адамның (индивид) иелену шарты, сонымен бірге адамның санасында оның өмір сүру формасы болып табылады. Ал психолог Л.Венгер тіл әлеміне әлеуметтік-психологиялық сипат берумен қатар оның бірнеше функцияларын атап көрсетеді. Олар: коммуникативтік немесе қарым-қатынас функциясы, таңбалық, қоғамдық-тарихи тәжірибені меңгеру және ұрпаққа беру, жоспарлау, экспрессивті сияқты функциялар.

Тілдің негізгі функцияларының бірі - коммуникативтік, яғни, қарым-қатынас функциясы болып табылады. Тілдің барлық функциялары бірлікте болады, ол тек тілдің табиғатын түсіну үшін шартты түрде бөлінеді. Ал қарым-қатынас жасау үшін тілді қолдану үрдісі сөйлеу әрекеті арқылы жүзеге асырылады.

Ғалым Е.Омар қарым-қатынас функциясын жан-жақты талдай келе мынадай сипаттама береді: “Қарым-қатынас тіршілік атаулының қалыптылығын сақтауды қамтудан бастап, адамдардың мән-мазмұнды табиғатындағы толымды өмір сүру жолын жетілдіру, оның амалдарын табу, таңдау, өңдеу, оларды өмір салты құралдарына айналдыру мақсатындағы саналы байланысын, өткені мен бүгінгі және болашақтың сабақтастылығын қамтамасыз етеді. Қарым-қатынас жеке көңіл-күй әсерін жеткізуден бастап, ақпараттар тасымалдау, алмасу, жекеленген адамдардың, ықшам және әлеуметтік топтардың, халықтардың, ұрпақтардың мақсаты өзара ықпалдастығын орнатып, жүзеге асыратын негізгі құрал”.

Шетел тілінің ана тіліне қарағанда қарым-қатынас құралы ретінде ерекшеліктері бар ма? Енді осы сауалға жауап іздеп көрелік. Оқу пәні ретінде шетел тілінің ерекшелігі таңбалық жүйе ретінде әрқашан да тілге тән белгілерімен сипатталса да, сонымен қатар ана тілінде қарым-қатынасқа түсудің ерекшеліктерінен өзгешелігімен ажыратылады. Оқу пәні ретінде шетел тілінің ерекшелігін студенттер да сезінеді. Себебі, шетел тілі пәніне студенттерде бұрыс қатынас қалыптасқан. Кейбіреулері тілді үйренуге деген қабілетінің жоқтығын, біреулері пән ретінде қиындығын алға тартады, тағы басқа сылтаулар айтылып жатады. Осыған орай Е.Пассов шетел тілін меңгеру үрдісінің өзі не бере алатындығын, оқушылар нашар сезінетіндігін ал осындай себеп салдары жоқ жағдайда шетел тілін үйренудің тиімділігі төмен екендігін айтады[1,84]. Психолог И.Зимняя кез келген бір тілдік жүйе сияқты шетел тілі де қоғамдық тарихи өнім, оның мәдениеті, әлеуметтік қатынастар, дәстүрлер жүйесі деп қарастырады[2,56]. Демек, осы жалпы тілге берілген сипаттамалар толық мәнінде шетел тіліне де қатысты. Әдіснамалық тұрғыдан бұл сипаттамалар тілдің қоғамдық, әлеуметтік-тарихи табиғатын айқындайды, сонымен қатар шетел тілі пәнінің мұғалімдеріне тілдік құбылыстардың мазмұндық, түсініктілік жағына көп көңіл бөлу қажеттігі ұсынылады. Мәселен, бұл жағдайға байланысты И.Зимняя тілді ойды білдірудің маңызды құралы дей келе, В.Гумбольдтың “тіл адам ойын білдіру үрдісіндегі ойды білдіру, қалыптастыру құралы деп айтқан тезисін әлі де пайымдай түсудің қажет ететіндігін жазады. Соның негізінде ғалым шетел тілін меңгерудің ана тілін меңгеруден мынадай айырмашылықтарымен ерекшелінетіндігін ажыратып көрсетеді:

- меңгеру жолдарының бағыттарымен;
- қарым-қатынас жиілігімен;
- адамның заттық-коммуникативтік іс-әрекетіне тілдің енуімен;
- тілдің қызметтерінің жүзеге асырылу жиынтығымен;
- бала тілінің дамуының сензитивті кезеңінің ара қатынасын белгілеумен.

Шетел тілі мұғалімдері оқу үрдісінде осы айырмашылықтарды ескерген жағдайда белгілі бір тиімділікке қол жеткізе алады. Дейтұрғанмен, қазіргі таңда ана тілінде қарым-қатынасқа түсу жиілігі шетел тіліне қарағанда әлдеқайда жоғары. Сондықтан да жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытуда қарым-қатынасқа түсу өрісі кейде ол бір адамға дейін кемиді екен. Ол – шетел тілі пәнінің мұғалімі. Мұны И.Зимняя оқушылардың өз ойларын еркін жеткізе алмауымен, тілдің түсінуінің жеткіліксіздігімен, тілдің лексикалық, грамматикалық, фонетикалық құралдары арқылы ойларын білдірудің жолдарын жете меңгермегендігімен байланыстырады. Сонымен қатар қарым-қатынас жиілігі деңгейінің төмендігі, жоғары оқу орындарында оқытылатын шетел тілі пәніне сағаттың аз бөлінуіне де байланысты. Шетел тілі аптасына бір рет ғана оқып, үйренуге болмайтындығы, шетел тілі сабақтары бойынша өткізілген хронометраж егер де топта 30 студент болған жағдайда әрбір студенттің шетел тілінде ойын айтуы бір жылда бір сағаттан аспайтындығы айтылып жүр.

Сонымен шетел тілін жоғары оқу орындарында оқыту жағдайы ана тілі сияқты қоғамдық тәжірибені игеру, танымдық құралы қызметтерін атқара алмайды. Шетел тілін үйрену не оқу-танымдық қажеттілікті, не өзінің жеке ойын білдіру формасын түсінуінің қажеттігін қанағаттандырумен ғана шектеледі. Сондықтан мұндай кемшіліктерді жоюға студенттердің тіл арқылы коммуникативтілік тұлғаға бағытталуы және мұғалімнің шеберлігі ғана септігін тигізе алады.

Кәсіби-сөйлеу біліктілігі шетел тілі маманының кәсіби білімді меңгеруге үйреніп жатқан тілде қарым-қатынас жасауда кәсіби деңгейде тілдік білімнің қажеттілігі болып саналады. Бұл үш ұғымның өзара тығыз байланыстылығы шетел тілін үйренуде теориялық білімдерін практикада жүзеге асырғанда байқалады. Сөйлеу әрекетінің жоғары деңгейде болуы коммуникативтік біліктілік элементтерінің студенттердің бойында толық қалыптасуына мүмкіндік жасайды. Олар коммуникативтік білім, коммуникативтік дағды, коммуникативтік іскерлік.

Коммуникативтік білім - бұл тілдік біліммен қатар сөйлеу әрекетіне қойылатын талаптарды білу болса, коммуникативтік дағды алған білімдерін әр түрлі әдістемелік жұмыстар арқылы жүзеге асыруы, ал осы дағдыларды саналы түрде меңгеріп шетел тілінде сөйлей білуі коммуникативтік іскерлік болып табылады. Мысалы: студенттерге шетел тілінде сөздерді орфоэпиялық жағынан дұрыс дыбыстап, оны ауызекі тілде қолдана білгенін осы үш элементті меңгергенінен білеміз. Біріншіден студенттің коммуникативтік білімі фонетикалық, грамматикалық тұрғыдан қалыптасады, себебі ол сөздіктерді пайдалана отырып дұрыс дыбысталуы оқиды, сөздердің грамматикалық өзгеріске ұшырағанда дауыс ырғағы, екіні қай буынға түсетінін анықтайды. Бұл жерде студент грамматикалық білім жинақтайды. Екіншіден студент сөздердің мағынасын жетік түсінгеннен кейін коммуникативтік дағды, іскерліктерін дамытады, яғни қарым-қатынас жасайды. Осы себепті оқытудың нәтижелі болуы шетел тілін оқыту процесінде тілдік материалдарды белсенді түрде меңгерумен анықталады. Студенттердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастыру барысында оқу процесінде белсенділікті арттыру үшін коммуникативтік біліктіліктің лингвистикалық компонентін дамыту негізі лексика-грамматикалық материалдарды меңгеретін әдістемелік жұмыстар болуы шарт. Әрине біріншіден түрлі әдістемелік тәсілдерді қолдану үшін оқу бағдарламасы талаптарын есепке алу қажет.

Сонымен, студенттердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастыруға қойылатын талаптар төмендегідей:

Бірінші курста студенттер коммуникативтік біліктіліктің алғашқы қарапайым деңгейін қалыптастыру керек, яғни әлеуметтік-оқу-мәдени ауқымында өз еркімен қарым-қатынас жасай білу қабілеттілігі, монологты сөйлеуде студент еркін тақырыпты баяндап әрі суреттейді.

Жоғары курстарда студенттер коммуникативтік біліктіліктің ұйымдастырылған деңгейін меңгеру қажет, яғни ол белгілі бір арнайы бағытталған жағдаятта қарым-қатынас жасай білуі, диалог құра білуі, ұсынылған кез келген жағдаяттағы мәселені дұрыс шеше білу керек. Монологты сөйлеуде жоғары курс студенттері дайындалған және дайындалмаған тақырыптар да өткен лексикалық, грамматикалық материалдарды қолдана отырып еркін сөйлеуі, берілген тақырыптарға талдау жасауы қажет. Арнайы бағытталған әдістемелік жұмыстарды жүргізуімен топтық және жұпты жұмыстарды тиімді қолдану арқылы біз студенттердің коммуникативтік біліктілігін және оның әлеуметтік-мәдениеттік, лингвистикалық компоненттерін қалыптастыра аламыз.

Теориялық мәселелермен практикалық міндеттердің сәйкес келуі студенттердің коммуникативтік біліктілігін жоғарылатады және шетел тілінде сөйлеу әрекетін қалыптастыратын әдістемелер шетел тілін үйретудің құралы болса, басты мақсат үйреніп жатқан тілде сөйлей білу. Бүгінгі уақытта коммуникативтік біліктілікті қалыптастырудың тиімділігін арттыру аса қажетті де маңызды.

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М., 1989.

2. Зимняя И. Технология стимуляции реального общения на ИЯ. // ИЯШ. - 2004. - №3.

3. Колчин С.А. Коммуникативная компетенция. Язык и культура. - Алматы, 2004.

4. Козлов П.Г. Интегративная роль результата технологии обучения иностранному языку.

Новые технологии в учебном процессе в вузе. - Алматы, 1995.

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы формирования коммуникативной компетенции студентов на уроке иностранного языка.

Summary

In this article is considered questions of formation of the communicative competence of students at a lesson of foreign language.

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНЫҢ КРЕДИТТІК ЖҮЙЕГЕ КӨШУ ЖАҒДАЙЫНДА ӨЗІНДІК ЖҰМЫСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

Р.Б.Исмаилова -
ҚазМемҚызПУ, Алматы

Бүгінгі ғаламтану мәселесінің күннен күнге өсіп келе жатқан жағдайында халықаралық бәсекелестіктің күшеюі, қоғамда болып жатқан өзгерістердің ауқымы мен қарқыны білім беру саласының дамуына себеп болып отыр. Сондықтан, қазіргі таңда болашақ мұғалімдерді даярлауды күшейтудің жолдарын қарастырудың сан қырлы талабы туындауда.

Бұл мәселеге жаңаша қарау Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында [1], сол сияқты Елбасының 2008 жылғы Жолдауынан және Еуразия ұлттық университеті студенттері мен бүкіл қазақстандық жастарға арнаған «Инновациялар мен оқу-білімді жетілдіру арқылы білім экономикасы» атты дәрісіндегі [1] жаһандану дәуіріндегі бәсекелестіктің басты көрсеткіштері ретінде білім беру деңгейі мен адами капиталдың дамуы жайында айтқан қағидасынан да туындайды. Республикамыздағы білім беру жүйесіндегі болып жатқан қайта құру, маман дайындауға қойылып отырған басты талаптар бүкіл маман дайындайтын, оған кәсіби бағыт беретін оқу орындарының алдына шешуін күттірмейтін жаңа мәселелерді тартуда. Соның бірі және ең бастысы-мұғалім мамандарды дайындау, ол үшін алдын ала олардың кәсіби бағытын қалыптастыру.

Мұғалім - келешек қоғам қайраткерлерін дүниеге келтіретін ұстаз. Ұстаздың деңгейіне қарай оқушысы өсіп, дамымақ. Мұндай жағдайда олардың интернетке кіруі, компьютерді пайдалануы, әдебиетпен жұмыс істеп қана қоймай, күнделікті ақпаратты пайдалануына да баса көңіл бөлуге тура келеді. Мәселен, Республикадағы орта білім реформасына байланысты мектепке дейінгі тәрбие жүйесіне де үлкен өзгеріс туып отырғандығы туралы лекция кезінде түсіндірумен қатар, осы жаңалықтарды ақпарат бойынша қорытуға студенттерді жұмылдыру мақсатымен, «Республикадағы орта білім реформасының мектепке дейінгі тәрбие жүйесіне тигізетін әсері» тақырыбына пікір сайысына дайындалу кезінде студенттер бүкіл күнделікті ақпараттармен қатар, интернеттен материалдар тауып, пікір сайысты қызықты етіп өткізе отырып, бұл мәселені жан-жақты талдады. Мәселен, мемлекеттік құжаттардың, күнделікті газет журнал беттеріндегі ақпараттардың нәтижесінде 12 жылдық орта білімге көшкенде мектепке оқушылардың 6 жастан бастап келуінің себебін ашып дәлелдеуі, сонымен қатар осыған байланысты мектеп алды дайындығының 4-5 жас аралығына көшетіні, бұл баланың мектепке дайындығының жас жағынан өзгерісі болса, енді соған лайықты мектепке дайындаудың мазмұн жағынан өзгеріске ұшырайтыны, мұны ғылыми тұрғыда қайта қарауға керектігі туралы студенттер үлкен ой қорытындысын жасап, өздігінен тұжырымдау деңгейіне көтерілгендігін байқатты. Мұндай ой қорытындыларын жасау студенттердің болашақ маман ретінде білім саласында болып жатқан өзгерістерге тек көңіл аударып қана қоймай, оның себептерін түсінуге және оны ғылыми әдістемелік жолмен дәлелдеуге тырысатындықтарын көрсетті. Бұл студенттердің өзіндік ізденістер арқылы жұмыс жасауға төселгендігінің бір көрінісі деп ойлаймыз. Бұл сияқты студенттерді ізденуге, ой қорытуға және өз тұжырымдарын жасауға итермелейтін тапсырмалар үнемі бағдарламалық материалдарға байланысты ұйымдастырылып отырылды. Кәсіптік бағыт беруді көздегендіктен, өзіндік жұмысты ұйымдастыруда жеке-дара тапсырма берумен шектелмей, оны арнаулы пәндерден білім беру барысында жүйелі түрде жүргізу көзделді.

Болашақ мұғалім мамандарын дайындау мәселесін жақсарту мақсатымен "Білім және ғылым министрлігі" тарапынан бүкіл маман дайындайтын міндетті білім стандарттарының қайта қаралып отырғандығы да осының айғағы. Алдымен маман дайындауда ең керекті мәселе - сол мамандыққа дайындайтын пәндердің теориялық мазмұнын ашып көрсететін мемлекеттік міндетті білім стандартының дұрыс құрылып, даму бағытында берілуі. Жасыратыны жоқ, осы кезге дейін мемлекеттік міндетті білім стандартының мазмұнында кетіп отырған кемшіліктер аз болған жоқ. Кей жағдайларда маман дайындауға тікелей керекті пәндерге сағаттың аз бөлініп, таңдаулы пәндерге мол уақыт бөлінетіні де кездесті. Негізгі пәндерден теориялық білімдерін тереңдетуге баса көңіл бөліну арқылы ғана студент қауымына саналы да, тиянақты білім беру мүмкіндігі тумақ. Бұл мәселені жүзеге асыру жоғары оқу орындары оқытушыларына көп ізденуді, студенттердің белсенділігін арттыратын, олардың оқу әрекеттерін күшейтетін әдіс-тәсілдерді, жаңа технологияларды іріктеп қолдануды керек етеді.

Жоғары оқу орындарының соңғы жылдардағы білім берудің кредиттік жүйесіне көшуіне байланысты туындайтын қиыншылықтар аз емес. Осының ең бастысы-студенттерге арналған оқулықтар мен қосымша оқу құралдарының, көрнекіліктердің жетіспеушілігі.

Осы жағынан алғанда студенттерге арналған силабустардың берілуі болашақ мамандардың оқу үлгірімінің жоғарылауына біраз көмегін тигізуде. Дегенмен, тек қана силабустар дайындап, оны баспадан шығарудың студенттердің оқу әрекетіне тигізетін пайдасы әлде де жетімсіз. Себебі, көптеген оқытушылар силабустың мазмұнына тек студенттердің - оқытушымен бірге және өздігінен орындайтын жұмыстарына байланысты сұрақтар мен тапсырмаларды көрсетеді. Сонымен қатар пайдаланылатын әдебиеттерін де береді. Түсініктеме сөздік ретінде глоссариін де ендіреді. Бірақ, бұл студенттердің өздігінен жұмыс істеуін ұйымдастыруға және ізденушілігіне бағыт сілтей отырып, олардың жұмыс істеу әрекеттерін жеңілдетуге әлде де болса жеткіліксіздік туғызатынын тәжірибе көрсетіп отыр. Сондықтан да студенттерге әр пәннен әдістемелік кешен беріліп, онда оқылатын лекцияның негізгі мазмұны, тақырып бойынша шешілетін түйінді мәселелер айқын көрсетілгені жөн. Лекция мазмұнынан керекті мағлұмат меңгерген болашақ маман енді осы тақырыпқа байланысты қандай жұмыс атқару керектігін, ненің нәтижесінде алған білімді онан әрі тереңдетуге болатынын нақты түсінетіндей жағдайға жетеді.

Н.Г.Бакрадзең [2] анықтамасы бойынша, кредиттік жүйе арқылы маман дайындаудың тиімділігін арттыру үшін студенттердің оқытушымен бірігіп орындайтын жұмысының да көлемі, мақсаты, орындалатын жұмыстың түрі айқын көрсетіледі. Мұнда оқытушы негізгі көңілді студенттердің ізденушілігін арттыруға бөлетін болғандықтан, тапсырмалар мен сұрақтар тек тақырыптың мазмұнына ғана байланысты болмай, күнделікті ақпараттан алатын мәліметтерін, бұрын алған білімдерін және өмір тәжірибесін қамтитын деңгейде беріледі де, оқытушы көрнекі құралдарды, әдебиеттерді пайдаланып, студенттермен бірге жұмыс атқара отырып, оларды оқу әрекетіне жұмылдырады. Бұл жұмыс түрлерін орындау келешекте студенттердің оқытушының көмегінсіз өздігінен атқаратын жұмысты дұрыс жүргізуіне негіз салады. Болашақ мамандарды қазіргі заман талабына сай, кез келген бәсекелестікке қарсы тұра алатындай, өз кәсібіне дайындығы жеткілікті және оған деген қызығушылығын басым етіп бағыттау, олардың білім алу барысындағы белсенділігін арттыру, өзіндік жұмыс түрлерін ұйымдастыруды ғылыми педагогикалық жолға қоюды талап етеді.

Студенттердің белсенділігін арттырмайынша олардың өзіндік жұмысының сапасы мен деңгейін көтеру, жұмысты түрлендіру мүмкін емес. Белсенділік негізінде студенттердің ізденушілігі, өз көзқарастарын дәлелдеуі, шығармашылыққа талпынысы артпақ, жекебас сапасы нығаймақ. Белсенділікті көтеру үшін студенттердің талпынысын тежемей, олардың пәнге деген қызығушылығын тудырудың жолын іздеуге тура келеді. Белсенділік болашақ маманның меңгерген білім көлемімен ғана есептелмейді. Ол білім алушының теориялық жағдайларды тәжірибемен байланыстыра алуымен, ой қорытып, өз пікірін ортаға салуымен, оның тиімді және олқы жақтарын анықтаумен, әрбір жағдаятқа зерттей қарауымен айқындалады.

Студенттердің белсенділігі екі бағытта болуы мүмкін екендігі бәрімізге белгілі. Ол, біріншіден- адам өзінің істеген ісін, атқарған жұмысын саналы түрде орындап, оны неге осылай шешкенін дәлелдей алатын дәрежеге көтерілуі. Санамен ойлап жатпай-ақ, әдетке айналған инстинкті әрекетпен орындау бұл өзіндік жұмысты орындаудың екінші түрі дедік. Мұндай жағдайда адам өз ісін ақылмен қадағалай алмайды да, сондықтан бұл белсенділік оны шығармашылыққа жетелей алмайды, яғни бұл өзіндік жұмыстың нәтижелі болуына кедергі жасайды. Белсенділіктің тек білімді меңгерумен шектелмей, шығармашылық әрекетке бағытталған түрлерін дамытудың жолдарын зерттеген еңбектердің қатарына С.П.Рубинштейн, В.Я.Ляудистің, Л.С.Выготскийдің зерттеулері жатады. Бұл жұмыстардың бәрінде де студенттердің білімді саналы қабылдауға бағытталған әрекеттері біртіндеп оны өздігінен меңгеру белсенділігіне әкелетіндігін дәлелдейді.

Оқытушының тұжырымды, жүйелі, ғылыми тұрғыдан ұстамды беретін ілімін жоққа шығара алмасақ та, көбіне білімнің дайын түрде берілуі студенттердің ойлау әрекетіне түрткі бола алмайды. Оларды ізденушіліктен алшақтатып, күнбе-күн болып жатқан жаңалықтардан хабардар болу деңгейлерін төмендетуге әкеліп соғады. Сондықтан да оқытушылар бұрыннан етек алған түсіндірмелі-көрнекі әдіспен

шектелмей, білім берудің белсенді әдістерін, әсіресе, өздігінен жұмыс атқаруды күшейтетіндей әдіс-тәсілдерді қолдануды керек етеді. Осы мәселелер жөнінде Б.Т.Кенжебековтың [3], М.С.Мәлібекованың [4] еңбектерінен көруге болады.

Қазіргі таңда жоғарғы оқу орындарында жүргізіліп отырған өзіндік жұмыс түрлері баршылық болғанмен, оның мазмұнын ашу, құрылымын анықтау, ұйымдастыру әдістерін жетілдіру, біртіндеп кәсіптік деңгейге көтеру жақтары жетіспей келеді. Өзіндік жұмыстың нәтижесін көрсететін пікір сайысы, ақылдасу, кеңесу, іскерлік ойын, тірек сигналмен жұмыс істеу, жаңа технологияларды іріктеп қолдану оқу ісіне әлі де жүйелі түрде енбей келеді. Өзіндік жұмысты өте көп көлемде тапсырып, студенттердің уақытымен санаспай, олардың білім деңгейі мен мүмкіндігін ескермейтін және оны орындаудың әдісін толық үйретпейтін, сол арқылы студенттердің жұмысты орындауға деген қызығушылығын төмендетіп жіберетін жағдай да кездеседі. Сонымен қатар, педагогикалық оқу орындарының білім беру тәжірибесіне зер салсақ, көбіне өзіндік жұмыс практикалық бағыттағы іс-шараларды орындауға бағытталады. Бұл жағдай да, өзіндік жұмысқа тек бір жақты қарап, оның ізденушілік деңгейін төмендетіп жіберуге әкеліп соғатыны белгілі.

Сондықтан өзіндік жұмысты ұйымдастыру мен оны нәтижелі орындату оқытушы мен студент арасындағы қарым-қатынасқа, яғни оқытушының студентке дұрыс бағыт беретін, сабақтың өнебойына оны өнімді іске жұмылдыратын, керекті жағдаятты кәсіби тұрғыдан шешуге талпындыратын басшылығы мен кеңесіне тікелей байланысты. Қазіргі таңда бүкіл пәнге бөлінетін уақыттың үштен бірі өзіндік жұмысқа арналған болса, студенттердің оқытушымен бірге орындайтын жұмысының да дені олардың ізденушілігін күшейту мақсатына бағытталады. Жалпы кредиттік жүйе бойынша білім беруге көшудің мақсаты- студенттердің өздігінен білім іздеуіне, білімді молайтуына, оны тереңдетуіне негіз салу болып отыр.

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына жолдауы: ҚР Президенті Н.Ә.Назарбаев «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» - Астана //Егеменді Қазақстан. -2007. -1-қараша.

2. Бакрадзе Н.Г. Подготовка научно-педагогических кадров в вузах.- М., 1994.

3. Кенжебеков Б.Т. Жоғарғы оқу орыны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру: Дис. ... к.п.н.-Қарағанда, 2004.

4. Мәлібекова М.С. Студенттердің кәсіптік ақпараттық бағыттылығын қалыптастырудың педагогикалық негіздері: Дис. ... к.п.н.- Қарағанды, 2006.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы самостоятельной работы студентов, организационно-педагогические условия при кредитной технологии обучения. Анализируется кредитная технология обучения как гарант качества освоения предмета.

Summary

This article deals the peculiarities of differentiated in primary schools.

Credit technologies of education improve the quality of subject reclamation. This article deals with the organization pedagogical conditions at forming students' readiness to professional activity of secondary professional institution.

ПЛЕНЭРЛІК ПРАКТИКА БАРЫСЫНДА БОЛАШАҚ БЕЙНЕЛЕУ ӨНЕРІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ КӘСІБИ-ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Т.М.Қожағұлов -

п.ғ.к. ҚазҰПУ профессоры,

З.Ж.Рабилова -

живопись кафедрасының аға оқытушысы

Пленэр практикасы барысында болашақ мұғалімдердің жоғары деңгейлі кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық шарттар негізінде болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастыруда пленэр практикасының мүмкіндіктерін айқындау қазіргі таңдағы үлкен мәселе тудырып отыр.

Осы мәселені зерттеу барысында қарастырылатын ғылыми қордың негізі философия, эстетика, психология, қоғам дамуы мен қызметінің негізгі байлығы — педагогикасы; жас жеткіншектің шығармашылық белсенділігін қалыптастыруға бағытталған педагогикалық ықпалға көнгіштігі; ойлаудың, қиялдың, сезімдердің оның қызметінде алатын орны, бейнелеу өнерінің жан дүниесінің рухани байлығы, оның гуманистік бағдарлылығының негізі; ойлау және жеке бастың қасиеттерінің әр түрлі қызмет барысында кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың маңызы болып табылады.

Сонымен қатар осы тұрғыда қарастырылатын философия еңбектері, эстетика, психология, педагогика, өнертану; ресми құжаттар, оқу және тәрбие жоспарлары, бағдарламалар, оқу құралдары мен зерттеу мәселесіне байланысты ұсыныстарға зер сала отырып, зерттеу жұмыстарын жүргізу қазіргі таңда өнер мамандарының кәсіби-шығармашылығын дамыту мен қалыптастыруды алға қоюда. Осыған байланысты болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастырудағы өнер мамандарының «кәсіби-шығармашылық» түсінігін қарастыратын болсақ, мұндағы студенттерге «шығармашылық» пен «кәсіптік» кешеніндегі философиялық, физиологиялық және психологиялық-педагогикалық негіздерін анықтап алғанымыз жөн. Ол үшін: төмендегідей педагогикалық шарттардың: кәсіптік шығармашылықтың дамуын және оны жүзеге асыруға бағыттауды шындау; жағымды шығармашылық тудыруға қолайлы ортаның болуы, келелі мәселе бойынша оқытудың элементтерін белсенді пайдаланудың болуы және жүзеге асуы болашақ мұғалімдердің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың негізгі барысы болуы қажет.

Біз белсенділік дегеніміз ол жеке адамға тән, оның бір мақсатқа жетуге бағытталған, дәлірек айтқанда, шығармашылық іс-әрекетінде, сыртқы болмысты түрлендіруге, өзгертуге ұмтылғанда көрінетін қасиеті деген болсақ, онда С.Л.Рубинштейннің пікірінше, «шығармашылық» дегеніміз жаңа материалдың және рухани байлықтарды өмірге әкелетін, қоғамдық үлкен мәні бар адамның қызметі. Сонымен қатар «шығармашылық» дегеніміз туындылық қызмет ретінде өзінің қайталанбайтындығымен (жасау әдісі мен нәтижесіне қарай (бірегейлігімен, тарихи-қоғамдық (тек жеке бастың емес)) құндылығымен сипатталады.[1].

Философиялық және психологиялық педагогикалық әдебиеттер сараптамасы «шығармашылық» деген ұғым кемінде екі бағытта 1)кең (шығармашылық дүниенің бір белгісі, дамудың бір түрі, табиғи шығармашылық ретінде); 2) ықшам (шығармашылық адамның табиғи және әлеуметтік әлемді қоғамдық және жеке сұраныстарға сәйкес, болмыстың қарапайым заңдылықтары негізінде қайта құру, өзгерту қызметі деп есептеу) қарастырылатынына куә болып отыр. (Роджерс Н) [2].

Шығармашылық — ол субъектінің өзінің ішкі әлемінде жаңа бір нәрсенің туындауы (Л.С.Выготский) [3,126 бет]. Шығармашылық — қозғалыстың қайнар көзі мен механизмі (Я.А.Пономарев) [4. 23 бет].

Шығармашылық психиканың белсенділігі және оның даму негізі (Н.В.Кипиани) [5. 9 бет].

Шығармашылық — объективті және субъективті болмысты белсенді өзгерте алатын әрекетшіл адамның мінездемесі (В.Г.Пушкин) [6. 72 бет]. Шығармашылық психиканың белсенділігі және оның даму негізі.

Бірқатар авторлар «шығармашылық» түсінігіне жаңалық негізуге бағытталған, өзгерту іс-әрекеттері туралы қозғарасты қамтып отыр. (Т.И.Смирнова, А.М.Матюшкин, Н.Ю. Посталюк және т.б.) [7,8,9]. Сонымен Т.Н.Смирнованың пікірінше, «шығармашылық нәтижесі — ол құрылымының

жаңашылдығымен сипатталатын жаңа жүйе», яғни кез-келген анықтамада шешуші болып «жаңашылдық» сөзі кездеседі.

Сонымен, жоғарыда айтылғанның бәрі шығармашылық сан алуан түрге ие екенін, бірақ түп негізі біреу ғана: ол жаңа, бірегей туындыны өмірге әкелу екенін айтуға мүмкіндік береді. Сондықтан кез-келген шығармашылықтың қажетті белгісі – нәтижесінің жаңашылдығы. Ал «жаңашылдық» әр түрлі көріністе кездеседі:

- субъективті жаңашылдық, яғни әлемге белгілі теорияны қайта қарастыратын, бірақ әлеуметтік мәні төмен, іс-әректің кейбір тұстарын сипаттайтын жаңашылдық.
- объективті жаңашылдық, әлеуметтік мәні зор, түпкі нәтижесі – ғылыми жаңалық, зерттеуі жаңашыл сипаттағы.

Философиялық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде шығармашылық анықтамасымен сипаттамасы көп берілген. Барлық анықтаманың негізі – шығармашылық – белсенділік пен өздігінен істеудің болмысты өзгертуге бағытталған жоғарғы формасы, ол әлеуметтік мәні мен бірегейлігі тұрғысынан бағаланады.

Біздің зерттеуіміз үшін Н.М. Борисенконың «шығармашылық – педагогикалық *кәсіпті* игерудің, педагогикалық шеберлікке жетудің шарты мен салдары» деп қарастырған анықтамасының мәні зор.[10].

«Шығармашылық» түсінігінің мазмұнын ашу оның шығатын тамырын қарастырмай жүзеге аспайды. Дж.Стернберг пен Е.Григоренко өз зерттеулерінде шығармашылықтың қабілетке байланысты алты шығу көзі бар екенін қарастырған:

1. Зияткерлік қабілеттер (жинақтың – мәселені жаңа жағынан көре білу қабілеті, сараптамалық – бағалай білу, қандай идеяны қорғауға тұратынын, қайсысы керек еместігін айыра білу қабілеті; практикалық – үгіттеу – идеяның бағалығына басқаларды иландыра білу қабілеті)
2. Зерттеу аясына байланысты білімінің жеткіліктілігі.
3. Мотивация «Адамдар өз *кәсібіне* байланысты шығармашылық жұмысты сол іске берілген, сүйген жағдайда шын мәнінде жүзеге асырады».
4. Адамдар өз зияткерлік қабілеттерін қалай қолдана алатынын ашып көрсететін ойлау стильдері. Авторлар шығармашылық үшін жаңаша ойлауға ықпал ететін, ойлау қозғалысының өзіне тән принциптері мен заңдарын тудыратын стильдің өте маңызды екенін көрсетеді.
5. Жеке адамға тән өзіндік қасиеттер (кедергілерді жоюға дайын болуы, тәуекелге саналы түрде қадам басуға дайын болуы).
6. Шығармашылық мақсатқа жетуін қолдайтын қоршаған ортаның болуы, [11.189-210 беттер].

Осы алты шығармашылық көздері шығармашылық туралы барлық теориялық ережелерді өзіне жинақтайды және жоғарыдағы авторлар зерттеулерімен келісе отырып, «*шығармашылық*» дегеніміз адам іс-әрекетінің түрі, оның белсенділігі, дәлірек айтсақ, оның ең маңызды мінездемесі және педагогикалық *кәсіпті* игерудің, педагогикалық шеберлікке жетудің шарты мен салдары деп қарастыратын қорытындыға келуге мүмкіндік береді. Осыған орай, зерттеудің негізгі кәсіби-шығармашылық белсенділігін сипаттауда оның «кәсіптік іс-әрекет» ұғымына байланысын сараптау маңызды деп санаймыз.

Іс-әрекет ұғымына анықтама беруде А.Н.Леонтьев «іс-әрекет дегеніміз – субъектінің қоршаған болмысқа өз сұранысын қанағаттандыруға бағытталған, өмірге қажетті белсенді қарым-қатынасын жүзеге асыратын өзіндік іс-қимылдар» деп айтқан.[12.112 бет]. Белсенділік пен іс-әрекеттің арасында өзара терең байланыс бар, екеуі де адамның өмірдегі кәсіптік қызметін белгілеуге қолданылады. Арасындағы айырмашылық екі жағдайда көрініс береді.

Біріншіден, іс-әрекет жеке тұлға белсенділігінің байқалуы ретінде, қойылған мақсатқа лайықтылығы ретінде өмір сүреді, бірақ кәсіби-шығармашылық белсенділіктен айырмашылығы сол, іс-әрекет тұлғаның қасиеті ретінде емес, еңбектің дағдылары мен кәсіптік шығармашылық қабілеттердің көрініс беруі болып табылады. Шығармашылық белсенділік қалыптасу мен дамуды көрсететін жеке тұлғаның кәсіптік қабілеті.

Екіншіден, кәсіби-шығармашылық белсенділік – бұл кез-келген іс-әрекет емес. Ол дегеніміз шығармашылық ойлаудың шарықтауы, қиялдар, бір істі орындауға зейіннің шоғырлануы. Жеке тұлғаның кәсіптік шығармашылық белсенділігі, ондағы өзіне тән зейінділік, өз бетінше орындай білу, шабыт, ойлаудың дамығандығы, білім мен дағдыны жеткіліктілігі сияқты компоненттердің болуымен сипатталады. Бұл жерде шабыттың, ойлау мен өмірлік іс-тәжірибенің бірлікте болуы маңызды.

Жоғарыда айтылғандардың негізінде шығармашылық іс-әрекет кәсіби-шығармашылық белсенділіктің жеке тұлғаның *кәсіптік* қасиеті ретінде байқалуының негізгі шеңбері, ал белсенділік өз бетімен істелінетін, шығармашылық дағдылары бар іс-әрекеттің бір түрі деген қорытындыға келуге болады.

«Кәсіби-шығармашылық белсенділік» түсінігін қай жағынан қарастырсақ та практика жүзінде де оның әр жақтылығы көрініс береді.

Жеке тұлға өзінің шығармашылық белсенділігі арқылы заттарды, өз сұранысын қанағаттандыратын шарттар мен жағдайларды, жеке іс-қимылдар мен әрекеттерді, ерекше түрде (қалыптан тыс) реттейді, сараптайды, жіктейді, нұсқалайды, қоршаған дүниені құбылта отырып, нәтижесінде дүниеге әлеуметтік мәні зор туынды әкеледі деп нақты айтылады.

әрбір зерттеуші анықтамасын біз толығымен құптаймыз, өйткені олар өз зерттеулеріндегі дәлелдерге толық сүйеніп отыр. Осыған орай, біз өз анықтамамызды ұсынамыз: *Кәсіби-шығармашылық белсенділік дегеніміз – ол жеке тұлғаның белгілі бір кәсіпке шығармашылықпен бағыт алуында және шығармашылық іс-әрекеттің кәсіби тұрғыда өзіндік ерекше тәсілдерімен іске асырылатын, біртіндеп қалыптасатын жеке қасиеті.*

Кәсіби-шығармашылық белсенділік сонымен қатар шығармашылықтың ішкі алғышарттарының пісіп жетілуімен – шығармашылық қабілеттермен тығыз байланысты.

Т.А.Стефановская шығармашылық қабілеттердің төмендегідей белгілерін: іс-әрекетті орындауға шығармашылық көзқарас; жайсыз жағдайларды жоюдағы белсенділік пен жылдамдылық; қызметтің аталған түріндегі қимыл шапшаңдығы; қызметтің белгілі бір түріндегі (жас жағынан) ерте қол жеткен табыстардың болуын атап көрсетті [13. 71 бет]. А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев анықтамаларында «қабілеттер тек еңбек барысында ғана көрініс бермейді, олар еңбек ету барысында қалыптасады дамиды, гүлденеді, ал еңбек етпесе – өшеді» делінген [14.59 бет].

Болашақ бейнелеу өнері мұғаліміне қолданылатын осындай арнайы бірліктерге төмендегілерді жатқызған дұрыс деп санаймыз: *кәсіби-шығармашылық, шабыт пен қиял, кәсіби-шығармашылық қабілеттер* (есте сақтау, бақылағыштық, ойдан шығару, елестету, кеңістікті сезіну, байқағыштық, табиғат құбылысы мен әртүрлі жағдайды сезіну, образға кіру, қоршаған ортаға бейімделу және т.б.).

Болашақ бейнелеу өнері мұғалімінің шығармашылық белсенділігінің көрініс табуы мен қалыптасуына ықпал ететін психологиялық үрдіс ретінде ойлау қабілетін қарастырғанда осы ойлау кезеңінің іске қосылған сәтінде шығармашылық қабілет ретінде ерекше көңіл-күйге бөлендіретінін айта кету керек. Ал сынай алу қабілеті бар көпшілік басқаның сынына көп көңіл бөліп, өз бетінше өз шығармасын сынауды жүзеге асырмайды. Керісінше, оның бойында шығармашылық ойлау басым түсіп, көбінесе өз кемшілігін көре алмайды. Бұдан шығатын амал біреу: кәсіби-шығармашылық ойлау мен сын тұрғысынан ойлауды тепе-теңдікте сақтай отырып екеуін бірдей дамыту. Егер болашақ бейнелеу өнері мұғалімі жеке өзі бірегей ой айтса, соны дереу сын тұрғысынан електен өткізуі керек. Тек сонда ғана маманның кәсіби-шығармашылық белсенділігі көрініс беруі шарықтау шегіне шығады.

Көркемдік шығармашылықтағы шабыттануда болашақ бейнелеу өнері мұғалімінің жеке кәсіби-шығармашылық күштерінің шоғырлануы жүзеге асады, көркемдік-қабілеттер, білімдер мен дағдылар, танымдық үрдістер белсенділігінің жоғары деңгейі, қиял мен ес кейіптерінің айқындалуы белсенділік танытады. Сонымен шығармашылық пен педагог-практиктерді зерттеушілердің пікірінше, шығармашылық шабытқа ену – бейнелеу өнері мұғалімі шығармашылығының қажетті бөлігі. Онсыз мұғалім шығармашылығы суретшіден қарапайым «сабақ беруші мұғалімге» айналып, оқушылармен өзара түсінушілік пен қарым-қатынастың нашарлауына, оқу үрдісін нашар басқаруға, оқушылардың бұл пәнге қызығушылығының төмендеуіне әкеп тірейді. Көркемсурет шығармашылығындағы шабытқа ену-болашақ бейнелеу өнері мұғалімінің шығармашылығының басымдылығының көрсеткіші, оның кәсіби-шығармашылық белсенділігінің іске қосылуының нәтижесі. Өз пәніне деген қызығушылық, кәсіби-шығармашылық шабыттануын өз оқушыларына да бере білу қабілеті табысты оқытудың кепілі. Шығармашылық үрдіске баурап алынған оқушылар, мүмкін, тұғырына көтерілсе, онда оқытумен тәрбиелеудің мақсаты орындалды деп есептеуге болады.

Студенттердің оқуға, өз кәсібіне деген қызығушылығын ынталандыратынын және тұрақтандыратынын, өзін шығармашылық дамытуға, өз күштерін жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыратынын, бағдарламадағы материалдарды терең меңгеруіне көмектесетінін, кәсіби-шығармашылық белсенділігінің қалыптасуы мен көрініс беру аясы болып табылатындығын көрсетіп отыр.

Әйтсе де, біз бұл мүмкіндіктер, пленэрлік практика тұрақты түрде ынталандырылып отырса, оған деген көзқараста жүйелілік болса ғана тиімді жүзеге асады деп санаймыз.

Өнер мамандарының кәсіби біліктілігін бағалау мен талқылауда мына мәселелердің маңызы зор: адамды кәсіби өмірінде жетектейтін нәрселерді шешу; құндылық бағдарлардың қайдан бастау алғанын зерттеу; осы іспен не үшін шұғылданып жүргендігін анықтау; өзінің еңбегіне ішкі мүмкіндіктерін ерікті түрде қолдану. Сондықтан біз кәсіби біліктіліктің: адамның кәсіби іс-әрекеттерінің үйлесімділігі аясының жағдайы (қандай түрткілер адамның ойына қозғау салады, кәсіби іс-әрекеттің, оның өміріндегі мәні қандай, адамның жеке басы қандай мақсатқа жетуге ұмтылады, өз еңбегіне қаншалықты қанағаттанады т.с.с.) және адамның кәсіби іс-әрекетінің әрекет етушілік аясының жағдайы (қойған мақсатына қандай жолдармен жетеді, қандай әдіс-тәсілдер қолданылады, қандай құралдарды (білім, ойлау әрекеттері, қабілет) пайдаланылады?, - деген сұрақтарға жауап іздесек, енді кәсіби біліктіліктің жоғарғы деңгейі үшін іс-әрекеттердің үйлесімділігінің алдағы шешуі жағдайын кәсіптік рухани жағынан толықтыруда Ә.Молдабекованың зерттеуін құптаймыз. [15]. Ал С. Я. Архангельский зерттеуіне сүйенсек, олар:

- кәсіптің алдына қойған мақсатына мән беру, кәсіптің шеберліктің үрдісіне ой жіберу, кәсіптік шығармалардың басқа адамдардың игілігіне жаралуын көздеу, қазіргі ізгілікті бағдарламаларды бойлауға ұмтылу, өз өмірін кәсібіне арнау, өз кәсібін дамытуды қалау;

- өз еңбегінде жоғарғы жетістіктерге жету жолдары;

- өзін кәсіпқой суретші ретінде дамытуға ұмтылу, кәсіби-шығармашылық өсуді дұрыс жолға қою, кәсіби- шығармашылықпен өсу үшін кез келген мүмкіндікті пайдалану, кәсібилік нысанасын көздеудің дәлдігін көздеу;

- кәсіпқойланудың барлық кезеңінен, кәсіпке бейімделуден бастап шеберлікке, шығармашылыққа, одан соң кәсіп жолын қиналмай аяқтауға дейінгі кезеңдерден үйлесімді түрде өту;

- үйлесімділік аясында кәсіби қалыптың айналуы(деформация), күйреудің болмауы;

- кәсіби іс-әрекетте жеткен жоғарғы нәтижелердің оңтайлы психологиялық бағасы, басқаша айтқанда, қайшылық, кереғарлықтың болмауы, деп қарастыра отырып, іс-әрекеттің үйлесімділігі аясында кәсіпқойлықтың жоғары деңгейіне жетудің шешуші кезеңі-кәсіптік руханилықтың толтыру жайын "технологиямен" қамтамасыз ету туралы анықтамаларын қарастырайық. Ол дегеніміз – адамның өзін-өзі кәсіби тәсілдермен дамыту, жетіспейтін сапалардың орнын өзі толтыра отырып, өзінің шығармашылық үлесін кәсіпке салу, тәжірибені байыту, қоршаған кәсіби ортаны сауықтыру мен қайта құрып, қоғам мүддесін өз еңбегінің нәтижелеріне тарту қажет, өйткені қоғам осы кәсіби еңбектің нәтижелеріне деген сұранысын білмеуде мүмкін, сондықтан осы мүддені қалыптастыру.[16].

Жалпы кәсіпшілік сөзінің мағынасына тереңірек үңілетін болсақ, кәсіпшіліктің екі түрін анықтауға болады. Олар: 1) даралық кәсіпшілік, 2) ұжымдық кәсіпшілік. Біздің зерттеуімізге жуық зерттелетін кәсіпшілік бұл – даралық. Себебі: біз жеке адамның басындағы кәсіби-шығармашылығын дамытудағы кәсіпшілігі туралы мәселені қозғап отырмыз. Сондықтан «даралық кәсіпшілік» адамның өз еңбегін дараландырумен, ол еңбек арқылы жеке басының сұраныстарын өзі қанағаттандырумен, еңбектегі өзіндік саналылығымен, кәсіби тәсілдерімен, өзін-өзі дамытуымен белгіленеді. Қазіргі таңда мұғалімнің өзіндік ерекшелігі, қайталанбайтын даралығы, өзіндік стилі, қоршаған ортаға деген көзқарасы бағаланады, ондай педагогикалық даралық қасиеттер кездейсоқ болмайды. Болашақ ұстаздың өзін жетілдіру жолындағы жігерлі жұмыс нәтижесі, оқушының психологиялық даму тұрғысынан өзінің кәсібиілігіне талдау жасай білуі, өзінің күшті және әлсіз жақтарын анықтай алуы, сонымен қатар педагогтік жолындағы нормаларды стандартқа сай меңгере білумен қатар еңбектің орындалуына даралық жаңалық пен өзіндік әдістеме енгізу кәсіби құзыреттіліктің маңызды қыры болып табылады. Сондай-ақ кәсіп адамның талаптарына қаншалықты сай болса, әлеуметтік тәжірибеге соншалықты салмақты үлес қосатынымен белгіленеді, соған байланысты кәсіби біліктілікте еңбектің жоғарғы өнімділігі, еңбектің саны мен сапасы, еңбек өнімінің орнықтылығы, кәсіпте немесе белгілі бір әлеуметтік мәртебеге жету, әр түрлі кәсіби міндеттерді шеше білу т.б. жататыны мәлім, мәселен, педагог еңбегінде оқыту мен тәрбиелеу міндеттерін білім беру жүйесінің талаптарына, оқушылар отбасының сұраныстарына сай табысты шешу мұғалімнің кәсіби маман иесі екенін дәлелдесе, тұрғылық сапаларының қоры, көбіне нақ осы кәсіби қалыптасуының нәтижесі болып табылады.

Мұндай дәрежеге жету жолында кәсіби-шығармашылықтың дамуы адамның талаптарына түрткі болған жайттарға, бейімділігіне қаншалықты сай келетіндігі, адам өзінің кәсіби еңбегіне қаншалықты қанағаттанатындылығымен белгіленеді. Мәселен, педагог еңбегінде тұрақты кәсіби педагогикалық

бағыттылық, кәсіби және оның құндылық бағдарларының мәнділігін ұғыну, жеке тұлғаға және қажетті кәсіби-психологиялық сапалардың жиыны, өзіне кәсіпқой ретінде оң көзқараста болу, даралық кәсібін өзгертпеуі және басқа да кәсіптегі сияқты белгілі бір нормалары мен қағидаларының қалыптасуы педагогтің шеберлігін көрсетеді.

Ондай шеберлік кәсіби-шығармашылық белсенділікке байланысты адамның өз кәсібінің шегінен шығуға, бар тәжірибені қайта құруға, кәсіпті өзінің жеке шығармашылығымен кеңейтуге ұмтылуы, сонымен қатар басқаның тәжірибесіне табынбай-ақ өзіндік шығармашылық бағытта ұстаудың, оған өз табыстарын, егер олар оқушылардың психологиялық дамуына жол ашып, мектеп пен сыныптағы психологиялық ахуалды сақтаса, батыл ұсыныс жасау педагогқа шығармашылық бағыт ұстауға ұмтылдырады және кәсіби ашықтық немесе әрқашан үйренуге бейім, үйретуге дайын, өз бетінше дербес шығармашылық ізденістегі *кәсіпқойлықтың* маңызды сипаты;

Әлеуметтік белсенділікке және кәсіптің қоғамдағы бәсекелестілікке қабілеттілік тиімділік жағынан аз болып, оның себебін адам өз бойынан, кәсібінің аясынан іздеген уақытта өз еңбегінің нәтижелеріне қоғамды қызықтыруымен, бақылаудың ішкі кәсіби байлығының маңызды қажеттілікке назар аударады. Бүгінгі күні мұғалім үшін қоғамды (білім беру орындары, отбасы т.б.) өз еңбегі нәтижелерінің маңыздылығына сендіру, білім беру нарқындағы бәсекелестік қатынастарға өз жұмысының әдістерімен түрлерін көрсете отырып, араласа білуі, сондай-ақ, ол қылықтары үшін қоғамдағы емес, кәсіптің ішкі мүмкіндіктерін кінәлау, себепті осыдан іздеу жөн болар еді. Адам кәсіби ар мен намысты қаншалықты сақтай білуімен қатар қоғамға өзінің кәсіби-шығармашылығы арқасында қаншалықты қайталанбас ерекше үлес қосады. Сонымен кәсіпқой деп кімдерді айтуға болады?

Кәсіпқойлық – жеке адамның кәсіби-шығармашылығындағы пайдаланылатын ерекше әдіс-тәсілдер мен өзіндік қолтаңбасы бар, кәсіп нормалары мен эталондарын меңгерген, шеберліктің шыңына жеткен, өз еңбегімен дараландыруға ұмтылатын, өзінің даралығын кәсіби сапалы түрде жетілдіретін, сапалы кәсіби тұлғалық қасиеті бар, білім мен іскерліктің жоғары деңгейіне көтерілетін, болашақта кәсіби тұрғыдан дамудың шегі мен болашағын саналы түрде болжай алатын, мақсатын жүзеге асыра алатын, әуақытта жаңалық іздеу үстінде оқып үйренуден жалықпайтын, үнемі тәжірибесін жетілдіріп отыратын, сонымен қатар өзінің жеке кәсіби-шығармашылығын дамытуда жүретін адамдарды айтуға болады.

Қоғамда әлеуметтік жағынан белсенді қоғам талқылануында кәсіп мұқтаждықтары мен табыстары туралы мәселелер кәсіпшілік мәселелерді шешудің жолдары білім беру мен кәсіптік іспен айналысу қызметінде бәсекелестікке түсіп отыратындықтан, әсіресе өнер саласында кәсіби суретшілер мен суретші-педагогтар дайындауда кәсіби-шығармашылық белсенділік таныту қажеттілік тудырып, осыған байланысты *болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастыру* мәселесі көтеріліп отыр.

Тектес мамандықтарды жіктей саралау, бір жағынан, сол бір кәсіп ішіндегі айырмашылықтардың аясын кеңейтіп жібереді, ал екінші жағынан, әртүрлі кәсіптегі мамандарға ортақ белгілердің өрісін түзеді. Осылайша әр алуан кәсіптерді сипаттау кезінде қосымша қиындықтар келтіреді.

Осыған орай Е.А.Климов: «Кәсіптердің таза» бір түрі емес, «аралас» түрлерінің болуы жиі, қайталанып отыратын факт болып табылады, басқаша айтқанда, әр типті белгілердің жиынтығынан тұратын кәсіптер көп. Алайда өз еңбек жолыңды ойластыру, жобалау, түзету мақсатында кәсіптер әлемін ұғынуды бастау үшін кез келген күрделі деген жиынтық жағдайында ең болмаса жобамен кейбір айырмашылықтарды көрсету пайдалы болады», - дейді. [17].

Е.Н.Рогов деңгейлік әдіс тұрғысынан маман тұлғасы қалыптасуының тұжырымдамасын жасап шығарды. Тұжырамдамада педагогтің кәсіби құзыреттілігінің жоғары деңгейінің – кәсіпқойлыққа (профессионализм) көтерілуі негізделеді. «Кәсіпқойлық» іс-әрекетті ұзақ уақыт бойы орындай беру мен игеру барысында адам басынан өтетін психифизиологиялық, психикалық және тұлғалық өзгерістерінің жиынтығы ретінде көрінеді. Бұл ережеде жағдайда күрделі кәсіби міндеттерді орындаудың сапалық жағынан жаңа, неғұрлым тиімді болуын қамтамасыз етеді, – дей отырып, бұл тұжырымдаманы кәсіпқойлық қалыптасуының көрінісі немесе маманның кәсіби қалыптасу жолында тұлға ретінде дамуының тұжырымдамасын жасады. [18].

Кәсіпқойлықтың негізі жалпы және кәсіби білім беру үдерісінде қалыптасады. Бұл – тәжірибе мен еліктеу нәтижесінде келетін шеберліктен өзгеше. Мұны бұдан әрі сақтап, дамытудың негізгі шарты – үнемі үздіксіз кәсіби өзіндік білімін жетілдіру мен өлн-өзі дамыту.

Н.В.Кузьмина педагог кәсіпқойлығы – кәсіби міндеттерді шешу оның өз іс-әрекетін теориялық тұрғыдан ұғынуына қаншалықты негізделгенімен байыпталады деп есептейді. Педагогикалық іс-әрекеттігі кәсіпқойлық, оның пікірінше, педагогтің субъект ретіндегі сапалық сипаты болып табылады [23]. Бұл оқу-тәрбие үдерісіне бөлінген уақыт ішінде өз пәнінің (мамандығының) құралдары жүйесі көмегімен міндеттерді табысты орындауға оқушылардың дайындығын қалыптастыру мен өнерін игеруден көрінеді.

Жоғарыда көрсетілген зерттеулерге сүйене отырып, болашақ бейнелеу өнері мұғалімдерінің кәсіби-шығармашылық белсенділігін қалыптастыру жолында үнемі шығармашылық ізденіс үстінде жүретін, өзінің кәсіби іс-әрекеті арқылы жастарды еңбек пен мәдениетке қызығушылығын оята алатын, қоғамның дамуына үлес қосатын, жалпы өзінің өмірдегі орынын тандай алатын, кәсіпқой белсенді педагог дайындау барысында біз алдымызға үлкен мақсат қойып отырмыз деп айта аламыз. [19].

1. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии.-1986.-№4-с.101-109
2. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии.-1990.-№1.-с.164-168.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. 2-изд. перераб. и доп. –М.: Педагогика, 1968.-576с.
4. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.-352 с.
5. Кипиани Н.В. Творчество как сущность активности психики и основа ее развития: Автореф... канд. псих. наук: 19.00.01.-М., 2003.-357с.
6. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. –М.: Политиздат, 1967.-271 с.
7. Смирнова Т.И. Развитие творческой активности студентов в процессе педагогической практики: Дисс... канд. пед. наук: 18-3.00.08.- Киев, 2000.-179 с.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии.-1989.-№6.- с.29-33.
9. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. - Казань: КГУ, 1989.-165 с.
10. Борисенко Н.М. Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста-педагога: дис... канд. пед. наук: 13.00.08.-Ставрополь, 1988.-198 с.
11. Стернберг Д., Григоренко Е.Л. Учись думать творчески! // Основные современные концепции творчества/ Под. ред. Д.В.Богоявленского.- М.: Молодая гвардия, 1997.- с.186-213.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.-М.: Педагогика, 1975.-220с.
13. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство.-М.: Прогресс, 1979.-239 с.
14. Ковалев А.Г. Мясцев В.Н. Психологические особенности человека В 2-х томах, т.2. Способности. - Л.: Знание, 1960.-282с.
15. Молдабекова Ә. Гуманитарлық пәндерді оқыту барысында болашақ өнер мамандарының кәсіп кәсіптік біліктілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары. - Алматы, 2007.
16. Архангельский С.Я. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. - 368 с
17. Климов Е.А. Психология профессионала. - Воронеж, - 1996. 400 с.
18. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов-на/Д., 1994. - 240 с.
19. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л. 1970. - 168 с.

Резюме:

В этой статье рассматриваются возможности формирования профессионально-творческой активности будущих учителей изобразительного искусства в процессе пленэрной практики. Прослеживаются методологические основы понятия «профессионально-творческая активность» в философском и психолого-педагогическом ракурсах.

Summary:

This article discusses the opportunities in the formation of professional and creative activity of the future teachers of fine arts in the process plainer practice. Are traced methodological basis of «professional and creative activity» in the philosophical and psychological pedagogical perspective.

СТУДЕНТТЕРДІ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ САУАТТЫЛЫҚҚА ТӘРБИЕЛЕУДІҢ НЕГІЗДЕРІ

З.С.Конофеева -

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің доценті,

М.Б.Ахметова -

биология - психология мамандығының 1-курс студенті

Қазіргі кезеңдегі қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуында орын алып отырған қиындықтарға қарамастан, салауатты өмір сүрудің мемлекеттік жүйесі түпкілікті, жалпы адамзаттық рухани байлықтарға негізделеді. Ол жеке бастың үйлесімді дамуына, денсаулықты нығайтуға, адамдардың тіршілік үшін белсенділігін арттыруға ықпал жасау әркімнің басты мақсаты болып табылады.

Бүгінгі күн тәртібіне білім мазмұнын интеграциялау, оның ғылым деңгейін көтеру мәселесі қойылып отыр. Осыған байланысты студент – жастардың салауатты өмір сүруге деген көз қарасы, алатын білім деңгейі бүгінгі күн талабына сай деп айту ертеректеу болады: студент – жастардың шығармашылық белсенділігін арттырып, өздігінен жұмыс істеу әрекеттерін ұйымдастыруға негіз болатын оқытудың әдіс тәсілдерін зерттеген жұмыстардың жеткіліксіз болғандығы.

Бүгінге дейін жоғары оқу орындарында салауатты өмір сүру пән ретінде оқытуға арналған оқулық, оқу құралдары және бағдарламаларының жоқтығынан арнайы оқыту жүйесін мазмұнын жасауға мүмкіншілік жоқ. Бүгінгі күннің ұрпақ тәрбиесі – салауатты өмір сүруге қойылатын талаптың өзіндік ерекшелігі бар.

Адам баласының салауатты өмір сүруі оның қоршаған ортасымен әлеуметтік – экономикалық материалдық жағдайына байланысты десек аздау болады. Салауатты өмір сүрудің негізі - әр адамның өз денсаулығын ойлап, дұрыс тамақтанып, қазақ деген халықтың қанында бар тазалық жүйесін сақтап, тағысын тағы, күнделікті тіршілік қозғалысына бақылау жасап отырса, мүмкін дәл бүгінгідей болашақ ұрпақтың денсаулығына қауып төнбеген болар ма еді? Кім біледі?

Ана мен баланың денсаулығын қорғау біздің мемлекетіміздің денсаулығын сақтау органдарының жұртшылықтың тікелей назарында болуы тиіс. Экологиялық нашар ахуал адам өліміне жиырма пайызға себеп болып отыр, ал кейбір аймақтарда жағдай бұдан да қиын. Отандастарымыздың үштен бірі сапасыз суды пайдаланады. Жеткілікті және дұрыс тамақтанбау теріс демографиялық салдарға әкеп соғады. Сондықтан әрбір адам тамақтану мен ауыз суға ерекше көңіл бөлу керек.

Бала денсаулығы жақсы болу үшін ананың дені сау болу керек. Аналардың арасында қан аздық аурулары көбеюде табиғаттың азып тозуынан емес пе. Ал қаны аз анадан туған баланың денсаулығы қайдан мықты болады.

Елміздің болашағы жас ұрпақ десек, бұл күнде олардың денсаулығы мәз емес. Оған соңғы кездерде белең ала бастаған жезөкшелік, нашарлық сияқты қоғам жегіш құрттар септігін тигізіп жүрген жоқпа? Соның салдарынан жарымжан ақыл есі кем, кемтар сәбилер дүниеге көптеп келуде. Шала туылған нәрестелер бір төбе болса, тумай жатып шетінеп кеткендер қанша? Жалпы ана мен бала денсаулығына қанша да мемлекет қамқорлығында болуы тиіс.

Дүниеге алып келген перзенттің 15% аурулы болды. Әсіресе іштен кемтар болып туған сәбилердің саны өсіп барады. Жыл сайын 3500 бала жүрек кемістігімен дүниеге келді. Балаларды туберкулез, сары ауру сияқты аурулармен ауруы жылдан жылға молая түсуде. Ал сары аурумен ауыратындар екі есе өсіп туберкулезбен ауыратындардың саны 13 %-ға көбейді. Жас сәбидің шетінеу себептерін сараптап болсақ, алғашқы орында перинатальды кезеңде қайтыс болғандар болса, екінші, үшінші орында тыныс жолдарының қабынуынан және ішек инфекциясынан шетінегендер. 1993 жылы Президентіміз Н.А. Назарбаев Балалар құқығы туралы Біріккен Ұлттар Ұйымының конференциясында декларацияға қол қойды. Бұл конференция бойынша әр баланың өмір сүруіне, денсаулығының жақсы болуына және дамуына кепілдік берді. Елбасы Қазақстан 2030 жолдауында халықтың, оның ішінде ана мен бала денсаулығын сақтау мәселесіне баса назар аударды.

Аналармен балаларда екі қабат әйелдерде кездесетін кеселдердің түрлері көп-ақ. Ана сүтінен бұрын болмаған, тұрмысымызда кездеспеген улы нитрат кездесуде. Жарық дүниеге көзін ашқан сәби анасының бауырын жатырқап ембейтін болды. Уызына жарымаған сәби түрлі кеселге қарсыласатын

имунитетін жоғалтады. Өзі аз халыққа бұл аза: қасірет емес пе? Облыста жыл сайын 20 000 адам ауырады. Міне осының бәрі біздің қоршаған ортамыздың экологиялық тығырыққа тіреуінен болып отыр.

Өсімдігі мен арынан айрылған жердің көркі де бұзылып сәні кетеді екен.

Болашағымыздың бұлдыратып тұрған бұл апат адамдардың құлқымен қылығына әсер етеді. Қазақстанның тағы бір экологиялық аймақтарына Байқоңырды жатқызамыз. Себебі: Байқоңыр ғарышқа бір аттанғанда өзіне миллиондаған радиоактивті сәулелерді қосып алады. Темірге жабысқан радиоактивті сәулелер жерге, ауаға, суға әсер етті. Осы сәулелер жоғарыдағыларға ғана емес, адамға да әсер етеді. Радиоактивті сәулелерден адамға зиянды аурулар қатерлі ісік тұқым қуалайтын аурулар өкпе дерті тарайды.

Елімізде қазіргі жағдайда қалыптасқан экологиялық жағдаяттың сан алуан экологиялық патологияның себепкер болып отырғандығын ғылым да тәжірибе де дәлелдеді. Қоршаған ортаны ластайтын заттардың биологиялық әсері, олардың адамды уландыруы, нысандық сырқаттарға ұрындыруы, қатерлі ісік тудыруы және мутагендік қасиеттеріне байланысты екендігі рас.

Әсіресе, табиғатта мөлшері аз (ПДК-сі төмен, яғни ортада кездесетін тиісті мөлшерлі концентрациясы төмен) болғанмен өте кең тараған уландыратын заттардың адам денсаулығына зияны өте зор екені дәлелденіп отыр. Өйткені осындай аз мөлшердегі ортаны ластайтын заттардың бәрі біріккен кезде олардың улылығының артатындығы рас.

Мұндай «поллюттарының коктейлінің» санымен таралу ауқымы үстемелеп осуде. Жоғарыда сөз болған ортаны ластайтын факторлар адам организмі мен мүшелеріне әр түрлі әсер етеді.

Қоршаған ортаның адам ағзасына тигізетін әсерінен пайда болатын аурулардың түрлері

	Сырқаттар	Қоршаған ортаның факторлары
1	Тыныс жүйенің сырқаттары	1 Ауаның химиялық заттармен шаңмен әсіресе күкірт және көмір тегіоксидімен ластануы. 2 Ауа райы оның құбылуы ылғалдылығы желі 3 Әлеуметтік жағдайы үй жай жан ұяның материалдық ахуалы 4 Ауаның пестицидтермен ластануы
2	Тері және терінің астыңғы қабатының сырқаттары	1 Инсоляция деңгейі 2 Сыртқы ортада микроэлементтердің межеден төмендеуі немесе жоғарылауы 3 Жауын шашын, тұман, атмосфералық қысым, ауа кеңістігінің химиялық заттармен ластануының табиғи факторлары
3	Техникалық сырқаттар	1 Ауаның жалпы ластануы 2 Шу 3 электромагниттік өріс 4 Ортаның химиялық улы заттармен ластануы
4	Зәр шығару мүшелерінің сырқаттары	1 Микроэлементтерің артық немесе кем болуы 2 Ауаның ластануы 3 Ауа судың құрамымен тұздылығы

Тірі ағзаға әсер ететін қоршаған ортаның факторларының ішінен химиялық және биологиялық ауыз түзілуінің тежейтін цитостатиктер, алкилдеуші қосындылар, асқын тотықтар, пуриндер мен пиримидиндер негіздерінің туындылары, ауыл шаруашылығында қолданылатын пестицидтер мен герби-

циттер, дефолианттар, дизенфекциялық заттар және минералды тыңайтқыштар жатқызсақ, ал биологиялық факторларға түрлі ауру тудырытын вирустар мен бактериялар, токсиндер, мутагендер және басқалар жатады. Жоғарыда келтірілген қосылыстардың әсерінен жасушаның құрылысы мен қызметі бұзылады. Мұның нәтижесінде жасуша қызметінің жоғалуымен және бұрмалануымен сипатталатын патологиялық процестер пайда болады. Жасушаның зақымдалуы оның мембраналарының бүлінуімен тікелей байланысты. Ал мембрананың атқаратын қызметінің бірі ауруға төзімділікті- иммунитетті қамтамасыз ету, бөгде заттарды және өзінің улы өнімдерін сыртқа шығару және ұсыздандыру. Осы биологиялық мембрананың бүлінуіне органикалық және бейорганикалық улы заттар, кейбір дәрі-дәрмектер себеп болады да соның нәтижесінде ағзаның қабынуы, аллергия, хромосомалық ауруларға қарсы тұру қабілеттіліктері нашарлайды, ақуыз, көмірсу, май, су мен электролиттердің алмасулары төмендейді.

Осылармен қоса ағзаға бөгде химиялық заттардың көптеп енуі ағзадағы қышқылдық негіздік тепе-теңдіктің бұзылуына әкеліп соғады. Ауадағы фторлы сутек өте улы. Азық-түліктің құрамындағы фторлы сутек адамды құстырып, ауруға шалдықтырады. Хлорлы сутек пластмасса қалдықтарын жаққанда пайда болады. Осы газбен тыныс алғанда адамның тыныс жолдарының кілегейлі қабығы зақымдалып өкпеде ісік ауруын тудырады. Улы химиялық қосылыстар адамның әрбір органдарының созылмалы қабынуына жүйке жүйесінің өзгеруіне адам ұрығының дамуына жас нәрестенің ауру болып туына әкеліп соғады.

Сонымен қатар хром, никель, бериллий, бензпирен, түрлі улыхимикаттар сияқты тағы басқа өнер-кәсіпқалдықтары канцерогендік заттар болып табылады. Олардың адамдағы қатерлі ісік ауруларын тудызатынын анықталды. Егер өткен ғасырда балалардың қатерлі ісік аурулары сирек болса қазір балалардың арасында ол ауру көп кездеседі.

Ал химиялық заттармен улану нәтижесінде бұрын кездеспеген жаңа аурулар пайда болуда. Адамның денсаулығы төмендеп, ауруға шалдығуын қолайсыз әсерлерге берген теріс жауабы ретінде қарастыру керек. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының анықтамасы бойынша денсаулық дегеніміз бұл тек аурудың болмауы емес, ол толық физикалық психологиялық және әлеуметтік қолайлылық.

Ғалымдардың есептеулері бойынша адамдардың денсаулық жағдайы 50-52%-пайыз өмір сүру салтына 20-25%-пайыз тұқым қуалау факторларына 18-20%-пайыз қоршаған орта жағдайларына ал 7-12%-пайыз 5 ғана денсаулық сақтау саласының деңгейіне байланысты болады. Антропогенді факторлар бұрын болмаған жаңа техногенді ауруларды туғызады. Адамның денсаулығына зиянды әсер ететін факторлардың ішінде әр түрлі ластаушы заттар бірінші орын алады. Адамның іс-әрекеті нәтижесінде биосфераға оған тән емес 4 миллионнан астам заттар шығарылған. Сонымен қатар жыл сайын қоршаған ортаға мыңдаған жаңа заттар шығарылады. Олардың көпшілігі ксенобиотиктер яғни адам мен басқа тірі ағзалар үшін бөтен заттар.

Аурулардың көбеюі сонымен қатар табиғи ортаның әр түрлі трансформациялармен оның толық бұзылуы өнер-кәсіптік кешендерге, бір типті тұрғын жерлерге және тағы басқа яғни үшінші табиғатқа айналуына байланысты. Денсаулыққа әлеуметтік және экономикалық жағдайлардың әсері артып отырады. Табиғи және физико-химиялық тұрғыдан алғанда таза орта болса да қолайсыз әлеуметтік-экономикалық жағдай аурумен өлімнің артуына әкелетінін өмір көрсетіп отыр.

Келесі кестеде адамның мезгілсіз қайтыс болу себептері алдымен қолайсыз табиғи және әлеуметтік факторлар екені көрсетілген. Ауру мен өлімнің қоршаған орта жағдайларында тәуелділігі жекелеген мемлекеттермен аймақтар мысалынан көрінеді.

Әр түрлі аурулардың әсерінен халықтың өлімінің себептері.

Аурулар	Оның ішіндегі өлімнің себебі.			
	Өмір сүру салты	Қоршаған орта	Тұқы қуалаушылық	Денсаулық сақтау
Жүрек аурулары	54	9	25	19
Қатерлі ісік	37	34	29	10
Жол транспорттық	68	18	1	12
Атеросклероз	49	8	25	18
Диабет	26	0	68	18
Бауыр циррозы	70	9	18	3
Өзін өзі өлтіру	60	35	2	3
Барлық күтпеген қолайсыз жағдайлар	51	31	4	14
Орташа алғанда	48	16	25	11

Дүние жүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтері бойынша жыл сайын дүние жүзінде шамамен 500000 пестицидтермен уланады, оның бес мыңы өліммен аяқталады.

Америка ғалымдарның мәліметтері бойынша барлық қатерлі ісік ауруларының 90 % қоршаған ортаның қолайсыз әсеріне байланысты ФРГ де 10 жыл қатерлі ісікпен ауыратындандың үлесі ер кісілерде 15 -23 % дейін, ал әйелдерде 17 -25% дейін артқан. Аурулар индустриалды және ластанған аудандарда жиі кезеседі. Табиғатта болып жатқан зиянды құбылыстардың барлығы адамның қолдан жасаған қасіреті. Саналы және санасыз түрде табиғатқа жасалған адамдардың табиғат қорғау жөніндегі қарапайым білімінің жетіспеуінен шығады.

Көптеген елдерде экологиялық білім беру ісі біздің елге қарағанда әлде қайда ерте басталған. Мысалы Жапонияда ХХ ғ 60 жылдарында басталды деп айтуға болады. Нақ осы кезде антропогендік жағымсыз факторлардың белең алған тұсы болатын. Яғни өткен ғасырдың 50 жылдарында орын алған Минамата аурудан бергідегі Хиросима мен Нагасакидегі ядролық жарылыстың болуы Жапонияда экологиялық білім беру ісінің күшеюін талап етті.

Қорыта айтарымыз біздің әрбір қате басқан қадамымыз, істеген ісіміз, өзімізге одан қалса болашағымызға қауіп тудырады.

Ауырып ем іздегенше, ауырмайтын жол іздейік!

1. Бейсенова Ә.С., Шілдебаев Ж.Б. Экология. – Алматы: Қайнар, 1983.

Резюме

В работе приведены результаты радиоэкологических исследований воздушного бассейна над территорией полигона в современных условиях, рассмотрены основные источники, пути поступления радиоактивных аэрозолей в окружающую среду. Установлено, что радиоактивная загрязненность атмосферы ниже ПДК приняты в Казахстане.

Summary

In this paper radioecological characteristics of secondary aerosols generated by the Semipalatinsk nuclear testing site are presented. The results of monitoring of the aerosol from traffic in different areas of Semei polygon are compared. Some ecological aspects of the analyses of air pollution are considered.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НАВЫКОВ ПРИНЦИПИАЛЬНОЙ ВЗЫСКАТЕЛЬНОСТИ К ПОДЧИНЕННЫМ В ПРОЦЕССЕ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Г.Мальгаждарова -

*доцент кафедры педагогики и психологии высшей военной школы,
Военный институт КНБ РК, кандидат педагогических наук*

Крылатыми становятся слова Президента Республики Казахстан о необходимости защиты рубежей своего государства, о том, что если не мы, то кто же будет защищать нашу землю.

В связи с провозглашением независимости и суверенитета Республики Казахстан, созданием собственной Пограничной Службы КНБ РК остро встают вопросы охраны государственной границы, на которую возлагаются сложные и ответственные задачи.

Сегодня предъявляются огромные требования к личным, профессиональным и военно-педагогическим качествам будущих офицеров. Одним из основных таких качеств является командирская требовательность.

Принципиальная взискательность командира играет важную роль в руководстве войсками, в их обучении и воспитании. Без нее не может быть дисциплины, организованности и порядка в подразделениях и частях, а следовательно, и высоких результатов в боевой и военно-патриотической подготовке. Разумная требовательность помогает мобилизовать силы военнослужащих на решение стоящих перед ними задач, закалывать их волю, приучать их к повиновению, упорству, настойчивости.

Принципиальная взискательность - одно из важнейших качеств современного офицера, без которого нельзя представить себе полноценного командира-единоначальника. Она является выражением воли офицера, его целеустремленности, организаторских способностей. Можно быть грамотным командиром, но бесхарактерным, ненастойчивым, неупорным или не умеющим правильно распорядиться, организовать выполнение приказов, мобилизовать подчиненных на ревностное несение службы.

Чаше всего это бывает с молодыми офицерами. К сожалению, в военно-учебных заведениях еще не достаточно уделяется внимания привитию курсантам командирских навыков. Хотя будущие офицеры и получают хорошую гуманитарную подготовку, знание боевой и специальной техники и вооружения, но, вступив в командование пограничной заставой (подразделением), нередко теряются, не знают, как вести себя с подчиненными, как подступить к ним. Не преодолен еще полностью и отрыв обучения и воспитания будущих офицеров от жизни и практики Пограничной Службы.

Не имея достаточного опыта, молодой офицер медленно входит в организацию служебно-боевой деятельности, особенно там, где ему не оказывают надлежащего внимания и помощи. И, как правило, камнем преткновения бывает неумение разумно пользоваться своими правами.

Иной, наслушавшись советов о строгом обращении с подчиненными, с первого же дня отгораживается от них холодной стеной напускной строгости, налагает направо и налево взыскания, а порой и грубит. Это неизбежно ведет к тому, что он теряет доверие подчиненных, без которого нельзя быть полноценным командиром. Другой, напротив, заискивает с подчиненными, становится на путь панибратства, попустительства - и опять результата нет.

Великое искусство командира хорошо сформировать, подготовить и правильно воспитать воинский коллектив, способный выполнять поставленные перед ним служебно-боевые задачи. Но для этого нужно самому уметь слиться с коллективом, оставаясь во главе его. Таким искусством прекрасно владели прославленные герой гражданской войны В.И.Чапаев, В.К. Блюхер, А.Джангильдин, Н.А.Щорс, А.Иманов, А.Я.Пархоменко, С.Г.Лазо и многие другие. Это искусство помогало нашим командирам успешно громить врага и в годы Великой Отечественной войны. В наши дни оно помогает офицерам добиваться замечательных успехов, в обучении и воспитании войск.

Если коротко определить чисто служебные отношения между начальником и подчиненным, то для этого понадобится только три слова: требовательность, уважение, повиновение. Эти принципы, не возникли по прихоти людской, а обуславливаются характером деятельности масс как на войне, так и в мирное время. Требовательность и повиновение - душа дисциплины. Конечно, дисциплина нужна в каждом деле. Но в армии она играет исключительную роль. В современном бою, отличающемся огромной напряженностью, стремительностью и маневренностью, значение требовательности и повиновения еще

более возрастает. Тяжелые условия войны диктуют и строгие ее правила. Приказ командира - закон для воинов, и они обязаны его выполнять. Требовательность в зависимости от обстановки может приобретать суровые формы, особенно в военное время.

Сегодня понятия требовательность, самостоятельность, распорядительность, непреклонная воля командира сочетаются с величайшим уважением к человеку, с отеческой заботой о нем. Она опирается на уверенность подчиненного в правильности действий командира, на полное доверие и сознательное повиновение. Нельзя представить себе подлинную командирскую требовательность в виде голого администрирования, требовательность, не подкрепленную глубокой воспитательной работой.

Требовательность к воинам эффективна тогда, когда она законна, справедлива и целесообразна, исходит из интересов дела, помогает решению задач, когда она сочетается с уважением личного достоинства воспитуемых, доверием к ним, исключает элементы грубости, унижения подчиненных. Даже единичные факты нарушения этих условий приводят к огромному ущербу в воспитательной работе, создают в подразделении нездоровую обстановку, сводят на нет многое, что уже было достигнуто. Доверие и высокая ответственность за порученное дело - сильное средство воспитания будущего офицера.

Принципиальная взыскательность предполагает заботу о воинах, которая проявляется главным образом в создании реальных условий для выполнения служебных задач и удовлетворения разумных потребностей. Если воспитатель предъявляет подчиненному требования, то он должен знать, что условия для этого созданы. Недопустимо требование типа «достань и сделай», когда «доставание» связано обычно с нарушением воинской дисциплины.

Принципиальная взыскательность оказывает воспитательное воздействие, тогда, когда соблюдается педагогический такт. Военнослужащий чувствует, что требования старшего товарища лишены предвзятости, не являются формальными придирками, исходят из интересов дела. В то же время требования должны носить принципиальный и решительный характер, свидетельствовать о непримиримости к недостаткам в работе воспитуемого, о настойчивом стремлении повлиять на него в нужном направлении. Но главный метод воспитания воинов - убеждение. Непонимание этого неизбежно ведет к нарушению духовной связи командиров с подчиненными и может принести большой вред общему делу.

Если доверено руководить людьми и требовать от них ревностного выполнения долга, то нужно, прежде всего, самому служить образцом для всех. Старинное военное правило гласит: «Прежде чем повелевать другим, научись повиноваться сам». Чтобы приказывать подчиненным, надо иметь, помимо юридического, еще и моральное право.

Не следует отождествлять принципиальную взыскательность и принуждение. Принципиальная взыскательность неразрывно связана с организаторской работой командира, с его постоянной заботой о том, чтобы любая задача была выполнена на высоком уровне и в срок, основанная на глубоком знании дела, на умении поднять активность каждого военнослужащего.

Нет и не может быть мелочей, когда речь идет об обучении и воспитании подчиненных, наведении уставного порядка, укреплении дисциплины и повышении организованности в подразделении. Ведь требовать - это не только приказывать, но и проверять, как выполняется приказ, добиваться, чтобы все без исключения точно, без малейших отступлений выполняли требования военной присяги, уставов, наставлений, чтобы слово командира было нерушимым законом, не подлежало никакому сомнению.

Требовать - это значит любое занятие, учение проводить на высоком уровне, в полном соответствии с уставами, с правилами ведения современного общевойскового боя, надежной охраны и защиты государственной границы. Ведь требовательность важна не сама по себе, а для лучшего выполнения личным составом своего воинского долга. Требовать - это значит не оставлять без внимания никаких мелочей, зная, что именно из них нередко складывается большое. Командир должен быть чутким и справедливым к подчиненным, поощрять отличившихся, не допускать торопливости и горячности в наказании провинившихся, никогда не унижать достоинство воинов. Ведь нет ничего пагубнее в воспитательной работе, как не заслуженное наказание или оскорбление. Следует всегда проверять, как понято и как исполнено приказание. Проверка исполнения - важнейший элемент принципиальной взыскательности. Однако необходимо сочетать меры убеждения и принуждения. Это своего рода искусство. Каждый офицер должен овладеть им и научиться применять его с учетом индивидуальных особенностей военнослужащих.

Воспитывающее влияние принципиальной взыскательности обеспечивается также и ее последовательностью, постоянством, обязательностью для всех, Недопустимы колебания в настроении воспитателя, проявления симпатий и антипатий к конкретному военнослужащему. Требовательность к воину должна неуклонно повышаться, но по мере его развития. Кроме того, воспитуемые должны видеть, что требовательность старшего товарища к ним постоянно сочетается с требовательностью его к себе.

Итак, постоянная, правильно осуществляемая командирская принципиальная взыскательность играет огромную роль в жизни подразделения. И если во главе подразделения, части стоит действительно волевой, не знающий колебаний командир, то его подразделение, часть в любой, самой трудной обстановке сохранит свою боеготовность, решит поставленные задачи.

1. О педагогическом мастерстве офицера //Сборник статей о теории обучения и воспитания воинов. - М.: Военное изд-во, 2003. -280с.

2. Ефремов О.Е. Военная педагогика. – СПб.: Питер. 2008. - 740с.

Түйін

Т.Г.Мальгаждарованың «Қол астындағылардан талап ете білу -офицерлердің кәсіби іс-әрекетінің негізі» атты мақаласында жас офицер мамандар дайындаудың міндеттері мен ерекшеліктерінің жаңа заман сұраныстарына сай педагогикалық негіздеріне тоқталған.

Summary

The article of Malgazhdarova T.G. named “The forming of the skill of the future officers of the principal features to the staff in the process of the military-pedagogical activity” is devoted to the bases of the pedagogical preparing of young officers.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Р.Р.Масырова -

д.п.н, доцент Казахского государственного женского педагогического университета,
член - корреспондент МАНПО

Кредитная система обучения – это образовательная система, направленная на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации, выборности, образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов.

Кредит (Credit, Credit - hour) – унифицированная единица измерения объема учебной работы обучающегося / преподавателя. 1 кредит = 1 академическому часу аудиторной работы обучающегося в неделю на протяжении академического периода. Каждый академический час лекционных, практических (семинарских) и студийных занятий обязательно сопровождается 2 контактными часами (100 минут) самостоятельной работы студента (СРС) в бакалавриате, 4 контактными часами (200 минут) самостоятельной работы магистранта (СРМ) в магистратуре.

Кредитная система на протяжении многих десятилетий применяется в западноевропейских и американских университетах. В мировом образовательном пространстве существуют несколько кредитных систем обучения:

- ECTS (European Credit Transfer System) -- европейская система;
- USCS (US Credit System) – американская система;
- UCTS (University Credit Transfer System)– Азии и Тихого океана;
- CATS (Credit Assumulation and Transfer Scheme / System) – британская система.

Европейская система (ECTS), возникшая как пилотный проект программы ERASMUS (European Community Action Scheme for Mobility of University Students), прошла экспериментальную проверку в течение 6 лет (1989/1990 – 1994/1995 академический год) в 145 вузах стран Европы. Причиной возникновения данной системы было сближение национальной системы образования отдельной страны с образовательными программами других европейских стран с целью обмена студентов.

В 1987 году образовательная программа обмена студентами ERASMUS была принята за основу как самая лучшая и распространена в 12 странах Европы. Накопленный опыт переработан и взят за основу для программы SOCRATES, специализирующейся на образовании всех возрастных групп и уровней, действующей в 31 стране и рассчитанной до 2006 года. Кроме того, в Европе функционируют образовательные программы по обмену студентов Leonardo Da Vinci и Tempus – Tacis.

Американская система (USCS). Впервые кредитно-часовая система, или система «кредитных часов», зародилась в США и получила свое широкое развитие. В 1869 году Президент Гарвардского университета, известный деятель американского образования, Чарльз Элиот ввел понятие «кредит - час». В 1870 – 1880-х гг. кредитная система была внедрена для измерения объема дисциплины в кредит - часах. С 1892 г. начался второй этап развития «кредитно-часовой» системы. Комитет национального образования США ввел понятие «кредит» не только в колледжах и школах, но и распространил кредитную систему оценки объема содержания бакалаврской программы на магистерскую и докторскую ступени образования.

Первый уровень предусматривает получение степени бакалавра сроком обучения – 4 года. В данный период студент должен освоить около 40 дисциплин, в среднем по 3 кредита каждый. Первый и второй год отводятся для получения базовых знаний (примерно, 60-68 кредитов) и завершаются ассоциированной степенью (Associates), третий и четвертые годы посвящены интенсивному изучению специальных дисциплин. Завершается все обучение квалификационным экзаменом.

Второй уровень высшего образования – это магистерские программы на получение степени магистра, рассчитанные в среднем на 2 года.

Третий уровень подготовки высококвалифицированных специалистов – обучение по докторским программам, ориентированное на узкопрофильное обучение и самостоятельное научное исследование.

В бакалавриате 1 кредит-час равен одному академическому часу аудиторной работы студента в неделю на протяжении семестра, причем каждый академический час лекционных и практических занятий сопровождается 2 часами самостоятельной работы студента. Таким образом, для изучения той или иной дисциплины в 1 кредит за (1+2) часа в неделю за семестр (15 недель) требуется 45 часов. Для получения степени бакалавра требуется минимально 120 кредит-часов за 4 года, магистра – 30-60 кредит-часов за 1-2 года, при обучении по докторским программам необходимо набирать 60-90 кредит-часов за 3-4 года.

В системе высшего образования кредит-час служит основой для составления расписания, подсчета среднего балла – GPA, для определения нагрузки кафедр, преподавателей и студентов, оплаты за обучение и преподавание и др.

Система USCS повышает мобильность американских студентов, так как полученные в одном университете кредиты засчитываются в другом, и студенты могут переходить из одного вуза в другой без потери зачетных единиц. Подобная практика делает возможной связь между прерванным и восстановленным обучением.

В Испании университетское образование является многоуровневым и включает следующие циклы:

- первый цикл обучения, продолжительность которого составляет не менее 3 лет и соответствует получению 180-270 испанских кредитов;
- объединенные первый и второй циклы, рассчитанные на 4-5 лет (6 лет для ряда медицинских специальностей): 1 цикл – 2-3 года, 2 – 2 года. За указанные 4,5 или 6 лет обучения студенты зарабатывают 300 – 500 кредитов;
- второй цикл – индивидуальный;
- третий цикл – докторантура.

По завершении первого цикла обучения студентам могут присуждаться академические степени: Diplomado, Arquitecto Tecnico и Ingeniero Tecnico; по завершении второго цикла – Licenciado, Arquitecto или Ingeniero Superior. Степень доктора наук присуждается тем студентам, которые прошли обучение по третьему циклу и успешно защитили диссертацию.

Отличительным в Испании является определение «кредита»: каждый кредит соответствует 10 часам аудиторных занятий, а по сумме набранных кредитов обычно судят о достигнутых студентами успехах.

В Великобритании система обучения основана на кредитной системе CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme / System – Схема / – Система накопления и передачи кредитов) Соединенного Королевства, целью которой является упорядочение и унификация системы многочисленных

квалифицированных свидетелей путем установления для каждой из разновидностей определенного количества кредитов. Система накопления и передачи кредитов распространена в Соединенном Королевстве, Южной Африке и Новой Зеландии.

В CATS академический год содержит 120 условных учебных часов, 120 кредитов, 1 британский кредит равен 10 условным учебным часам. Условное время включает аудиторные занятия, основную практическую работу, работу над проектом, самостоятельные занятия, подготовку и сдачу экзаменов, то есть все обучение, имеющее отношение к достижению результатов на данном уровне.

Для получения степени бакалавра в британском университете необходимо пройти обучение в 3 года и набрать 360 британских кредитов. Четвертый год дает студентам возможность получить степень «бакалавра с отличием».

В Шотландии применяется, основанная на CATS система CAT Шотландии (SCOT CATS). Отличительная особенность данной системы от всех Соединенных Королевств в том, что обучение на уровне бакалавра имеет продолжительность не 3, а 4 года. Это первая в Соединенном Королевстве национальная система, используемая всеми вузами этого государства.

В системе CAT существуют также единая система кредитов и квалификаций для Англии, Уэльса и Северной Ирландии (EWNI), разработанная в 2001 году Агентством по обеспечению качества (QAA); система CQFW (кредитов и квалификаций Уэльса); система кредитов и квалификаций Шотландии (SCQF) и региональная система графства Дербри (DRN).

Таким образом, в Европе система ECTS позволила максимально сблизить и определить шкалу оценки национальных систем по общеевропейскому стандарту, по которой европейский кредит представляет собой условную единицу объема контактных часов тьютора со студентом. В среднем за один учебный год каждый студент должен набрать 60 европейских кредитов.

UCTS (University Credit Transfer System) – система передачи университетских кредитов для азиатско - тихоокеанского региона (Япония и Китай не присоединились к ней). Пилотная схема этого проекта была рассчитана на 5 лет (1999 – 2004 гг.) для оказания помощи организации UMAP (Университетская мобильность в азиатско-тихоокеанском регионе) по обмену студентами и признанию кредитов, полученных за обучение в зарубежных вузах.

Шкала кредитов UCTS аналогична ECTS берет за основу 60 кредитов за академический год (30 – семестр, 20 – триместр соответственно).

UMAP поддерживает университеты по обмену студентами.

В основе японской системы зачетных единиц лежит американская система

USCS, но с единственным отличием, что термин «кредит-час» заменен на «зачетные единицы» (units). Японский студент для получения степени бакалавра должен пройти 4 – летнее обучение в университете, из которых 2 года – обширная общеобразовательная подготовка по специальности, последние 2 года – специализация. Дисциплины подразделяются на обязательные и элективные.

Для получения степени бакалавра студенту необходимо набрать 146 зачетных единиц.

Для получения степени магистра с продолжительностью обучения в магистратуре 2 года («master course»), необходимо набрать 30 зачетных единиц (курсы по выбору согласуются с научным руководителем) и написать дипломную работу.

Для получения степени доктора («doctor course») необходимо в течение 3 лет заниматься научной работой под руководством научного консультанта, сдать выпускные экзамены и защитить докторскую диссертацию.

Китайская образовательная система схожа с американской и состоит из трех уровней.

Для получения степени бакалавра необходимо освоить 120 кредитов.

Для получения степени магистра – 30-60 кредитов.

Учебный год начинается с 1 сентября делится на 2 семестра. В отличие от американской системы продолжительность семестра может составлять и 20 недель. Продолжительность обучения в университетах 4 – 5 лет, медицинских университетах – 7 – 8 лет, профессионально-технических школах – 2-3 года.

Высшая школа Монголии с 1998 года перешла на кредитную систему обучения. Каждый кредит соответствует 36 академическим часам. Курс бакалавриата составляет 120 кредитных единиц, а магистратуры – 150. Зарубежные эксперты отмечают, что система кредитных единиц пока еще имеет формальный характер, ибо не затрагивают основ содержания образования и методов обучения.

Таким образом, сравнительный анализ мировых образовательных систем свидетельствует о существенных различиях не только в образовательных системах стран, но и в сущности термина «кредит». Если европейский кредит по своему объему отражает все контактные часы как в аудитории, так и вне ее, то американский кредитный час строго отражает только контактное время в аудиториях.

Американские кредиты (USCS) легко переводятся в европейские (ECTS) и азиатско-тихоокеанские (UCTS):

1 американский кредит-час = 1 китайскому кредиту = 1 японской зачетной единице = 2 европейским кредитам = 2 азиатско-тихоокеанским кредитам = 4 британским кредитам.

Итак, в различных странах мира внедрение кредитной системы обучения имеет свои специфические особенности. Позитивность данной системы заключается в ее эффективности и направленности образовательных программ на развитие у студентов самостоятельности, творческой активности и повышения качества образования.

Условия интеграции системы высшего профессионального образования в мировое образовательное пространство требует создания казахстанской модели, максимально адаптированной к основным положениям Лиссабонской Конвенции (1997), Болонской декларации (1999).

Таким образом, сравнительный анализ кредитной системы обучения за рубежом способствует:

- определить научно- методические основы организации образовательного процесса вуза на основе кредитной системы обучения;
- изучить основные критерии и разработать формы учета, контроля и оценки знаний обучающихся;
- сформулировать научно-методические требования, предъявляемые к учебно-методическому комплексу (УМК), разработать содержание и структуру УМК специальности и дисциплины, а также УМК бакалавра или магистранта;
- переосмыслить основные формы проведения промежуточной и итоговой государственной аттестации;
- обосновать методику расчета объема учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы профессорско-преподавательского состава в соответствии с кредитной системой обучения.

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Астана, 2007.

2. Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». 11.04.1997.

3. Болонская декларация «О Европейском регионе высшего образования». г.Болонья, Италия, 1999.

Түйін

Бұл мақалада әлемдік білім беру кеңістігіне жоғары орындарында оқытудың кредиттік жүйесіне ерудің салыстырмалы талдау жасалынған, «кредит» терминінің маңызы туралы баяндалған.

Summary

In this article is represented comparative analysis of world educational system by introduction of educational credit system at universities, which shows differences not only in educational system of countries, but the term of “credit”.

ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ВУЗАХ

Л.М. Нарикбаева -

доктор педагогических наук, и.о. профессора КазНПУ им. Абая

Начало XXI столетия с его стремительными изменениями во всех сферах жизни поставило перед системой образования нашей страны сразу несколько острых проблем, от решения которых зависит возможность сохранения и приумножения интеллектуального потенциала общества как важнейшего фактора социально-экономического прогресса и национальной безопасности страны. В этой связи, проблема поиска и поддержки одарённой молодёжи приобретает свою актуальность в глобальном масштабе.

Для рассмотрения данной проблемы необходимо изучить реальное состояние в отечественной и зарубежной высшей школе и выяснить: Какие предпосылки имеются для эффективного решения данной проблемы? Какие условия необходимы для её совершенствования? Можно ли что-либо заимствовать для решения поставленных задач в условиях современного отечественного вуза?

Для того чтобы создать условия для эффективного решения проблемы необходимо, прежде всего, выявить сдерживающие факторы её совершенствования. Такие факторы как свидетельство реальной практики отечественного вуза, указаны уже в законодательных документах об образовании:

- содержание высшего образования остаётся пока ещё стандартизированным и не ориентировано на подготовку творческих специалистов;
- приверженность преподавателей к традиционным принципам образования, методам и формам учебной деятельности;
- недостаточная дифференцированность и индивидуализированность обучения в вузах;
- ограниченные возможности выбора дисциплин и курсов (элективных, факультативных);
- недостаточный уровень подготовленности педагогических кадров;
- слабо внедряются технологии обучения, ориентированные на практическую деятельность будущего специалиста;
- медленно внедряется технология дистанционного обучения;
- казахстанские вузы не участвуют в международных программах исследования уровня знаний студентов;
- несогласованность преемственности Госстандартов образования и программ на всех уровнях образования и механизма мониторинга их качества;
- слабая профессиональная ориентация в школах в соответствии со способностями и талантами;
- недостаточный уровень кадрового, учебно-методического, материально-технического потенциала высшей школы;
- сохраняется тенденция подготовки по узкопрофильным специалистам, ориентированная только на стабильные отрасли (экономика, управление, бизнес, техника, информационные технологии) [1, с. 44-53].

Наряду с этими факторами следует отметить ещё одну важную проблему. Это - слабая система содействия трудоустройству молодых специалистов, отсутствие привлечения работодателей к процессу разработки образовательных стандартов и подготовки специалистов, что приводит к диспропорции в подготовке кадров, отсутствию спроса и предложений на рынке образовательных услуг.

Специфично проявляется эта проблема у одарённых молодых специалистов. В современной экономике Казахстана пока ещё крайне мало вакансий для одарённых, «знающих себе цену», предъявляющих особые требования к условиям труда, тем самым психологически «неудобных» для работодателей, руководителей предприятий, организаций, фирм. Причина заключается в том, что отделы трудоустройства при вузах выполняют свои функции формально, не работают с потребителями, не знают требований и перспективных задач заказчиков - работодателей и т.д. Вследствие этого возникает конфликт между рынком труда и сферой образования, когда студенты хотят получить высшее образование «само по себе» без привязки к последующему трудоустройству. Это сдерживает академическую мобильность студентов и преподавателей, и в итоге снижает вероятность признания

высшего профессионального образования Республики Казахстан в мировом образовательном пространстве.

Поэтому необходимо прогнозировать потребность в кадрах в РК на ближайшие 5, 10, 15 лет, в вузах целесообразно создавать советы попечителей, в которые должны входить и бизнесмены-спонсоры, и организации-работодатели, и выпускники данного учебного заведения. Бизнесмены, вкладывающие средства в образовательную систему, имели бы право и мотив контролировать качество обучения и подготовки талантливых кадров, смогли бы при необходимости влиять на содержание подготовки кадров и даже создавать корпоративные университеты. Это будет реальным сближением экономики и образования, без чего добиться качества в образовании в принципе невозможно.

Многое зависит от способности преподавательского корпуса и руководства вузов организовать рынок образовательных услуг в соответствии с потребностями, интересами и специфическими особенностями наиболее способных одарённых студентов. Следовательно, необходимо создавать отделы маркетинга образовательных услуг, которые решали бы эти вопросы.

Следует также отметить, что несоответствие целей, содержания, форм и методов современного вузовского образования новым требованиям и жизненным потребностям более продвинутых студентов усугубляют такие наблюдаемые негативные последствия: наиболее конкурентоспособные и одарённые студенты уже на 3 курсе присматривают себе перспективные места в зарубежных фирмах и организациях, тем более что спрос на специалистов для бурно развивающихся в мире отраслей (программистов, математиков, экономистов и др.) постоянно растёт. Хотя Казахстан и миновал болезненный этап «утечки» талантливых кадров, однако «золотой фонд» кадров по-прежнему немногочислен, поэтому вопрос «утечки мозгов» требует также пристального внимания.

В последнее время представители российских вузов проводят тестирование в школах Казахстана, отбирают самых способных и приглашают их к себе. Причем речь идет не только о наиболее способных ребятах славянских национальностей, но и о казахах. Сегодня многие страны (США, Канада, Россия и др.) активно занимаются поиском талантливых людей из других стран, имеющих дефицитные профессии, и приглашают в свои вузы. Возникает вопрос: почему бы нам не заняться привлечением в казахстанские вузы наиболее способной молодежи, хотя бы из соседних республик Центральной Азии? Ясно, что прежде чем это делать, необходимо уметь увидеть и сохранять своих талантов у себя в стране и создавать для них благоприятные условия для самореализации.

И здесь надо сказать, что вузы недостаточно привлекают к работе с одаренной молодежью представителей творческих союзов: писателей, художников, музыкантов, научную интеллигенцию. Могли бы помочь средства массовой информации, где обсуждались бы проблемы одаренных будущих специалистов и их образования. Всё это высвечивает один из главных недостатков системы высшей школы - отсутствие банка данных одарённых студентов, не ведётся отслеживание дальнейших судеб такой категории граждан, раскрывающее перспективы их развития через 5-10-20 лет, как это принято в практике развитых государств.

В плане нашего объекта исследования – педагогический вуз и подготовка будущих педагогов, исследуемая проблема актуализируется следующими факторами в системе высшего педагогического образования:

- возрос государственный заказ на подготовку педагогических кадров для работы в новой 12-летней школе, что требует дополнительного введения 28 тысяч педагогических штатов;
- повышение социального статуса педагогических работников;
- подготовка менеджеров образования по специальным программам;
- введение педагогической стажировки будущих учителей от трёх месяцев до 1 года с независимой оценкой уровня их подготовки;
- разработка новой системы аттестации и переаттестации педагогов и руководителей образования;
- совершенствование механизмов стимулирования труда и закрепления педагогов на местах;
- подготовка учителей с учётом нового содержания образования, изменения технологий обучения и методик преподавания;
- повышение квалификации и переподготовка преподавателей на основе межвузовских, международных программ и договоров;

- увеличение сети дошкольных организаций, что требует введения дополнительных специализаций (педагог-психолог работы с детьми дошкольного возраста, педагог дополнительного образования и др.);

- востребованность полиязычного учителя, владеющего навыками исследовательской и творческой деятельности, информационно-коммуникативными технологиями обучения [1].

Всё это требует особого внимания к способностям и педагогическому таланту будущего учителя в процесс профессиональной подготовки. Другие актуальные проблемы работы с одарёнными студентами вузов изложены нами также в работе [2].

Итак, мы можем сказать, что, несмотря на внедряемые реформаторские новшества в сфере высшего образования РК, реальные условия образовательной среды вузов для развития и поддержки одарённых студентов крайне ограничены. В то же время имеются определённые предпосылки для решения исследуемой проблемы.

Анализ нормативной вузовской документации, типовых учебных планов и программ, показывает, что имеются потенциальные возможности для систематизированной упорядоченной работы с одарёнными студентами.

Существенной предпосылкой является внедряемая сегодня в вузах Республики Казахстан кредитная система обучения, которая признана мировым сообществом в системе подготовки специалистов с высшим образованием. Введение кредитной технологии обучения в РК вызвано тенденциями в реформировании национальной системы образования, интеграцией в международное образовательное пространство. Данная система обучения принята США и многими вузами европейских стран (Великобритания, Франция, Испания, Германия, Италия и др.), а также СНГ.

Технология кредитного обучения связана с Болонским процессом, куда входят 33 европейских государства. Главный принцип данной технологии - образование на основе индивидуализации и выборности индивидуальной образовательной траектории, необходимость учёта индивидуальных особенностей и возможностей студентов. Остановимся конкретно на резервах данной технологии для решения исследуемой нами проблемы.

Широкие образовательные возможности имеются в структуре учебных планов и содержания образования по кредитной технологии, где обозначены такие разделы как «Компонент по выбору» (относится ко всем трём блокам дисциплин: общеобразовательные (ООД), базовые (БД), профилирующие (ПД)) и «Дополнительные образовательные программы (виды деятельности)». Эти блоки дисциплин дают возможность не только для самостоятельного выбора студентом курсов по своим интересам и потребностям, но и для гибкого реагирования преподавательского корпуса через альтернативные авторские программы дисциплин отвечать на запросы и потребности студентов и вызовы времени. При этом надо заметить, что разделу «компонент по выбору» отводится не менее половины образовательных кредитов по циклу дисциплин. То есть студент может записаться на большее чем 50% число кредитов в учебном году по данному компоненту. При успешном освоении срок обучения может сокращаться. Образовательную траекторию конкретного студента необходимо отражать согласно форме в индивидуальном учебном плане, который составляется ежегодно студентом с собственным участием с помощью тьютора (наставника, консультанта) на основе рабочего учебного плана [3].

Таким образом, к достоинствам внедряемой кредитной технологии относятся:

- удовлетворение потребности в интеллектуальном и творческом развитии студента; обеспечение потребности РК в профессиональной элите;

- **самостоятельность** выбора образовательной траектории студентом (курсов, дисциплин, преподавателей, индивидуального учебного плана, программы и др.);

- **система** открытого типа образования; унификация образовательных программ и квалификации специалистов с мировыми стандартами; необходимость интегрированных программ обучения;

- отслеживание успеваемости студентов и введение базы данных «контингент студентов»;

- вовлечение академических консультантов (тьюторов) и содействие студентам в выборе образовательной траектории;

- бально-рейтинговая система оценки усвоения учебных дисциплин;

- формируется мотивация будущих специалистов, воспитывается критичность, нестандартность мышления, мобильность, способность брать на себя социальную ответственность,

умение действовать в условиях самоорганизации [4, с. 134].

Вместе с тем, известно, что возможности учебных планов и аудиторной деятельности в вузе имеют свои ограничения для создания максимальных условий образования в соответствии со способностями обучающихся, поэтому они могут быть значительно расширены благодаря организации дополнительного образования не только через предоставление широкого выбора элективных курсов, факультативов, углубленного изучения отдельных дисциплин и др., но и привлечение авторитетных преподавателей из других университетов (в том числе из зарубежных); известных профессионалов в конкретных областях.

Лучшие студенты должны составить команды-лиги по предметам (компьютерную лигу, английскую лигу, лигу математиков, физиков, педагогов и т.д., лигу клуба «Что, где, когда?» и др.) для подготовки на городских, региональных, республиканских и международных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях.

Победители могут стать почётными членами своеобразных сообществ (англичан, физиков, математиков, педагогов, экономистов и т.д.). Самые одарённые студенты решением учёного совета вуза должны иметь доступ к получению наилучшего образования и стажировки в классах международного бакалавриата.

Развитие научных исследований и использование их результатов в системе индивидуализированного и дифференцированного обучения одарённых студентов в вузах также позволят более успешно решать проблему развития данной категории молодых людей не путем стихийного отбора в вузы, а на основе современных знаний о природе одаренности, разработки психологических средств стимулирования и помощи в их самореализации.

Таким образом, мы попытались обобщить факторы, тормозящие работу с одарёнными студентами в отечественной вузовской системе и выявить условия совершенствования в данной области. Реализация всей перечисленной системы мер требует теоретической и практической разработки механизмов единой системы выявления, развития и поддержки одаренной студенческой молодежи как внутри вузов, так и в Республике в целом. При этом ни один из указанных аспектов работы (диагностика, обучение и развитие, социальная поддержка) не может являться самоцелью и выступать в отрыве друг от других.

К примеру, диагностика профессиональной одаренности должна служить не только целям отбора одарённых абитуриентов в профильные высшие учебные заведения, но, прежде всего, средством для наиболее эффективного развития и поддержки одаренных студентов. Учет приоритетных стратегий индивидуализации и дифференциации обучения и развития, личностно-ориентированного подхода к образованию необходимы для выбора адекватных индивидуальностям, форм и методов обучения, обеспечивающих развитие профессиональной одаренности будущего специалиста.

Перед одаренными студентами образовательные задачи должны ставиться более сложными, нежели перед более слабыми сверстниками. Для этого необходимо предоставлять возможность изучения широкого круга различных дисциплин, курсов, факультативов. Важно уже с 1 курса дать понять студенту, что он - личность и творец.

Одним из апробированных эффективных путей решения проблемы является обеспечение притока в науку ученых из числа одаренной молодежи. Для этого необходимо возродить существовавшие в своё время и активизировать в вузах советы молодых учёных, студенческие научные кружки, творческие лаборатории, научные школы для развития интереса к науке, исследовательских способностей и научного творчества одарённой молодёжи на всех этапах педагогического сопровождения в профессиональной подготовке.

Кардинальным сдвигом в решении всех этих вопросов нами видится в реализации разработанной нами Государственной программы поиска, развития и поддержки одарённых студентов вузов (Концепция «Одарённый студент»), которая будет ещё представлена вашему вниманию. Программа включает все основные направления работы с одарёнными будущими специалистами вузов Республики Казахстан.

1. Законодательство об образовании в Республике Казахстан. – Алматы: «Юрист», 2006. – 209 с.
2. Нарикбаева Л.М. Актуальные проблемы обучения и развития одаренной молодежи в вузе // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «История и современные тенденции развития образования РК», посвящ. к 100-летию со дня рождения А.И. Сембаева (25–26 февраля 2005 г.). – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2005. – С. 119–123.
3. Государственный общеобязательный стандарт высшего профессионального образования Республики Казахстан: Основные положения (утвержден и введен в действие МОН РК от 30.04 2004 г.). – Астана, 2004 г.
4. Справочник-путеводитель для студентов, обучающихся по кредитной системе на психолого-педагогическом факультете. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2006. – 15 с.

Түйін

Бұл мақалада Қазақстан Республикасында дарынды студенттермен жұмыс істеу мәселесі және оның ұстамды факторлары қозғалған. Қазақстан Республикасындағы жоғары білім беру жүйесінде дарынды студенттермен жұмыс істеуі, оның жүйелі ұйымдастыруының кейбір жолдары қарастырылған.

Summary

In the article work with gifted by students problem in Kazakhstan and the factors, deterrent the its perfection touched upon. Also some of the ways of solving and system organization in the system of higher education of Kazakhstan are considered.

ЖОҒАРЫ ЗАҢ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ ПӘНАРАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕР

Н.А.Толқынбаев -

педагогика ғылымдарының кандидаты (Ph.D), доцент, Қазақстан Республикасы Әділет министрлігі Қылмыстық-атқару жүйесі комитетінің Академиясы мемлекеттік және әлем тілдері кафедрасының бастығы, әділет подполковнигі,

Г.Қ.Ескатова -

Қазақстан Республикасы Әділет министрлігі Қылмыстық-атқару жүйесі комитетінің Академиясы мемлекеттік және әлем тілдері кафедрасының аға оқытушысы, әділет подполковнигі

Курсанттардың өзіндік жұмысына тыңғылықты дайындалуына мүмкіндік туғызатын факторлардың бірі оқыту процесіндегі пәнаралық байланыс болып табылады. Пәнаралық байланыстың мәселесі жаңа ғана туындаған жоқ, алайда біздің көзқарасымыз бойынша оның мәні мен көп қырлылығын терең түсіну үшін тарихына кішкене шолу жасауымыз қажет. Бұған байланысты ұлы педагог, ойшыл Ян Амос Коменскийдің сөзін еске түсіру орынды деп ойлаймын, ол бір уақытта мынандай ой айтқан болатын: «Өзара байланыста не бар соның барлығы сондай байланыста оқытылуы қажет» [1, 124-б.]. Пәнаралық байланыс ойының егжей-тегжейлі ашылуы орыс педагогі К.Д.Ушинскийдің педагогикалық көзқарасында білінеді. «Пәнаралық байланысты қолдану оқытудың барлық бағытың жеңілдетіп, оқытылатын пәнге оқушылардың қызығушылығын тудырады», - деп атап өтті [2, 345-б.]. Біздің көзқарасымыз бойынша өткеннің ұлы ойшылдары берген баға бүгінгі таңда да ескірген жоқ, өйткені пәнаралық байланыс ойы біртұтас және жүйелі білімді құруда жоғары мектепті дамытудың бүгінгі маңызды кезеңінің бірі ғой.

«Оқу пәндерінің өзара келісушілігін» жүзеге асыру үшін не қажет [3, 12-б.]. Алдымен, олардың логикалық байланысын жүзеге асыру үшін барлық оқу пәндерін оқытуды дұрыс жоспарлау қажет. Шет тілдеріне келсек, онда бұл пәнді барлық тілдік емес жоғары оқу орындарында оқыту кәсіби-бейімделу сипатын білдіруі қажет, дәлірек айтсақ, аталған оқу орнының ерекшелігін көрсетуі қажет. Сондықтан,

шет тілі, жеке алынған пән ретінде, жоғары оқу орнында оқытылатын басқа да пәндермен байланысты болмауы әлбетте мүмкін емес.

Көптеген жылдар бойы жалпыбілім беру және жоғары мектептерде ағылшын тілін оқытудың әдістемесіндегі мәселелерді зерттеп жүрген И.А.Зимнийдің адал пайымдауы бойынша «... шет тілі, жосықсыз секілді: ол сөйлесу құралы ретінде оқытылады, ал тақырыбы мен ахуалы сөйлеу үшін тыстан ендіріледі. Сондықтан, шет тілі басқа пәндердей емес, білімнің әр түрлі салаларынан алынған мазмұнын, басқа да оқу пәндерінің мазмұнын қолдану үшін ашық секілді» [4, 28-б.]. Бұл айтылғандармен келіспеу қиын болатын секілді, өйткені түрлі танымның қаруы және қатынас құралы бола тұра, студенттердің танымдық қызметінің әр түрлі саласында қолданылуы мүмкін ғой. Бұдан ары тұлғаның жан-жақты дамуына мүмкіндік туғызу арқылы шет тілінің басқа пәндермен байланысын С.М.Никонова қалай дұрыс тоқталады «... және тілдік шеберлік пен дағдыны тәжірибеде қолдануды білдіреді» [5, 127-б.]. Бұған байланысты біздің көзқарасымыз шет тілін оқытудағы пәнаралық байланыстың білім беру мәні.

Шет тілінің басқа да оқу пәндерімен байланыстары түрлі және көп функционалды болып келеді. Пәнаралық байланысты қолдану шарты арқылы шет тілдері бойынша оқу процесін жетілдірудің ең жемісті жолдарын оқу пәні жоспарының мазмұндылығы ретінде, және де оның іс жүргізу жағынан да жетілдіруін қарастыруға болады. Осыған байланысты шет тілінің басқа да оқу пәндерімен пәнаралық байланысын жүзеге асырудағы екі бағыты болады:

1. оқу пәнінің мазмұнды жоспарын жетілдіру;
2. оқу пәнінің іс жүргізу тарапын жақсарту.

Бірінші бағыт шет тілінде оқудың пәндік мазмұнды жоспарын түрлі пәндік салалардан алынған экстралингвистикалық ақпараттар арқылы байыту есебінен кеңейтумен байланысты.

Осы оқу пәнінің іс жүргізу тарапын сипаттайтын екінші бағыт мәтінмен жұмыс істеу бойынша жалпыоқу шеберлігін жетілдіруді және оның негізінде шет тілінде оқудың тиімді түрде үйренуін күшейтуге мүмкіндік бере алатын пәнаралық ерекше шеберлікті құруды болжамдайды және студенттердің шет тілі курсына алған білімдерінің маңыздылығы мен жүйелілігіне қарай және де шет тілі сабақтарында, басқа да оқу пәндерінде алда қолдануға бағыттауы ба еді.

Пәнаралық байланысты жүзеге асыруда тәл оқуға негізгі рөл берілетіні кездейсоқ емес. Маманның ешқандай зерттеу қызметі ғана емес, көптеген жағдайларда тәжірибе де мәнсіз болып келетін дәл шет тілі шетелдік ақпараттар көзіне кіруге мүмкіндікті қамтамасыз етуі қажет. Алайда, басқа пәнге жататын қажетті де және пайдалы мәліметтерді қамтитын мәтіндік материалды белгілі грамматикалық құрылымдар мен осы жағдай бойынша белгілі «арнайы» лексиканы білмей қолдану мүмкін емес.

Біздің көзқарасымыз бойынша оқылым үшін материалдың тақырыптық іріктелуі өте маңызды, яғни мәтінді оқу оқуға бола оқу принципі бойынша құрылмауы тиіс, ал әрбір мәтін студенттердің /біздің жағдай бойынша Академияның тыңдаушылары/ профильді білім беретін пәндер бойынша басқа да сабақтарда қолдана алатындай ақпараттармен қамтылу керек.

Бұған орай, оқылымға арналған материалдарды интегративтік іріктеу мен ұйымдастыру ойы өте қызықты. Оның пайдалылығы материалды іріктеу алдында қандай да бір тезис пен ойдың айналасында белгілі шоғырланудың құрылатынынан тұрады. Пәнаралық байланысқа тірек арқылы шет тіліндегі оқылымның мазмұнына интегративтік ыңғайласу мәтіннің белгілі түрін құруда өзінің сынын табады. Мысалы, ҚР ӘДМ ҚАЖ комитеті Академиясының тыңдаушыларына ағылшын тілін оқытудың екінші сатысында бір жалпы “Corrections” (Түзеу мекемелерінің жүйесі) тақырыбы бойынша оқылымға арналған мәтіндер ұсынылады. Олар тыңдаушыларды түзеу мекемелерінің түрлері және құрылымымен, оқытылатын тілдің елдеріндегі пенитенциарлық жүйе институттарының негізгі міндеттерімен таныстырады және жалпы жағымды жағын, сонымен қатар ағылшын тілді елдердегі және Қазақстан Республикасындағы қылмыстық-атқару жүйесінің ерекшелігін анықтап, табуға мүмкіндік береді. Осыдан кейін «оқылым» түсінігі шартты болады, өйткені өз кезегінде көлемі жағынан үлкен болып табылмайтын осы мәтіндермен жұмыс түрі әр түрлі бола алады – олар мәтіннен алынған оқиға бойынша диалог құрастыру, «іскерлік ойыны» мен «рөлді ойындарды» өткізу болуы мүмкін.

Сонымен қатар, мәтіндік материалдың тақырыбы басқа да профильдік білім беретін кафедралардың оқытушыларымен ертерек келісілуі керек. Интегративтік іріктеуді жүзеге асыру үшін *блөкті-мәтіндер* мен *бағытты-мәтіндер* қолданылуы мүмкін. Блөкті-мәтіндер қандай да бір ойдың айналасында құрылып, нақтыланған фактілермен жанамаланады: олар бір ойға қатысты үзінділерден тұрады. Бағытты мәтіндер блөкті-мәтінде қамтылған ойларды дамытады. Мәселен, интегративті білімнің

блөкті-мәтіндері мен бағытты-мәтіндерде төмендегідей әдістемелік сауалдар шешіледі:

1. мәтіндік материалды іріктеу;
2. спецификалық және жалпыоқу пәнаралық шеберлікті іріктеу;
3. мәселен, шет тіліндегі оқылымдағы салыстыру өзектілігі мен жүйелілік секілді пәнаралық

тәсілдердің шығуы.

ҚР ӘДМ ҚАЖ комитетінің Академиясында ағылшын тілін оқыту шартты түрде 2 сатыға (бастауыш және негізгі курс) бөлінетіндіктен, жоғарыда көрсетілген кесте бойынша спецификалық сипаттағы мәтіндермен жұмыс ағылшын тілінің негізгі курсы (2-оқу семестрінен бастап) оқуды жаңа бастаған тыңдаушылармен, сонымен қатар жоғары оқу орнында ағылшын тілін оқуды бастап, ары қарай жалғастыратын магистратура мен адъюнктура тыңдаушыларымен жүргізіледі.

Ағылшын тілі сабағы бойынша 1-сатыда пәнаралық байланысты жүзеге асыру басқа тәсілдермен де жетіледі. Дәлірек айтсақ:

- кәсіби-бейімделу сипатындағы жаттығу және сөздерді фонетикалық жағынан меңгеру негізінде тілдің фонетикалық құрылысымен танысу;
- «арнайы» лексика деп аталатын және әскери сипатындағы сөздерді қолдану арқылы сөйлеудегі грамматикалық құрылымға жаттығу;
- заңға қатысты лексикаларды қолдану арқылы «Менің өмірбаяным», «Академия тыңдаушысының күн тәртібі», «ҚР ӘДМ ҚАЖК Академиясы», «Менің болашақ мамандығым» және басқа да тақырыптар бойынша мәтіндер құрастыру.

Қорыта келе, біздің Академияда шет тіліне оқыту басқа тілдік емес жоғары оқу орындарындағыдай бірдей, яғни олардың бөлектенуі, оқытылатын профильді де, профильді емес пәндерден байланыссыз қалуы мүмкін емес деп тоқталып кеткім келеді. Сондықтан пәнаралық байланысты жүзеге асыру мәселесі «Ағылшын тілі» курсының бағдарламасымен ғана санаспай, ол жеке алынған әр сабақтың практикалық өрнегін табу керек. Бұл тыңдаушылардың ағылшын тілінен ғана емес, басқа да пәндерден алған білімінің сапасына күмәнсіз, әсер етіп, оның ары қарайғы кәсіби қызметіне көмегі тиеді деген сенімдемін.

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х томах. Т.1.: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
3. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростылев В.Я. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества//Иностранные языки в школе. – 1987. – №6.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения на иностранном языке. – М., 1987.
5. Никонова С.М. Межпредметные связи в обучении английскому языку. – М.: Просвещение, 1982. – 214 с.

Резюме

В статье представлен анализ реализации межпредметных связей при изучении иностранного языка в юридическом ведомственном вузе.

Summary

Analysis of realization of intersubject connections in studying a foreign language in law departmental higher educational establishment is represented in the article.

БОЛАШАҚ ДЕНЕ МӘДЕНИЕТІ МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУ ҮДЕРІСТЕРІНДЕ ОЗЫҚ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Ө.Ж.Тұрысқұлов –

п.ғ.к., доцент м.а. Қ.А.Ясауи атындағы ХҚТУ, Түркістан қаласы

Қазақстан Республикасы “Білім туралы” заңының 8-бабында “Білім беру жүйесінің басты міндеті – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық коммуникациялық желілерге шығу, ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтар, ғылым мен практика жетістіктері негізінде жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға және кәсіби шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдайлар жасау” - деп көрсетілген. Қазіргі кезеңде әрбір мұғалімнің алдына қойылып отырған басты міндеттердің бірі - оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және жаңа педагогикалық технологияны меңгеру болып табылады.

Қазіргі кезеңде Республикада білім берудің жаңа жүйесі жасалып, Қазақстандық білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңістігіне енуге бағыт алуда. Бұл педагогика теориясы мен оқу-тәрбие жүйесіндегі елеулі өзгерістерге байланысты. Себебі, білім беру парадигмасы өзгерді, білім берудің мазмұны жанарын жаңа көзқарас, жаңаша қарым-қатынас пайда болды. Оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және озық педагогикалық технологияны меңгеру - мемлекеттік білім беру саласы қызметтерінің алдында қойылып отырған басты міндет.

Елімізде болып жатқан түрлі өзгерістер білім беру қызметіне жаңаша қарауды, қол жеткен жетістіктерге сын көзбен бағалай отырып саралауды, жастардың шығармашылық потенциалдарын дамытуды, оқу-тәрбие үдерістерінде озық иновациялық технологияларды пайдалануды талап етеді.

Н.Ә. Назарбаев: «қазіргі заманда жастарға ақпараттық технологиямен байланысты әлемдік стандартқа сай мүдделі жаңа білім беру өте қажет» - деп көрсеткендей, иновациялық әдіс-тәсілдерді оқу-тәрбие үдерістеріне енгізу жаңаша білім берудің бірден-бір шарты болып отыр. Педагогикалық жаңалықтарды дер кезінде қабылдап, оны оқу-тәрбие үдерістерінде пайдалана білу - оқытушылар шығармашылығын шыңдап, кәсіби біліктілігін арттыра түседі.

Жоғарғы оқу орындарындағы оқу-тәрбие үдерістерінде жаңаша жұмыс істеп, жаңашыл технологияларды пайдалану озық әдіс-тәсілдерді іс жүзінде нәтижелі қолдану жолдарын, иновациялық үдерістерді бір жүйеге келтіріп, оның педагогикалық негіздерін анықтау, оларды білім беруді дамытудың негізгі өзегіне айналдыру мәселелерін шешу – оқытушының жеке басының ізденімпаздығы мен білімділігіне байланысты. Иновациялық технологияның негізгі мақсаты әр оқытушыны шығармашылыққа, ізденіске қалыптастыру және ізденгіш, жаңашыл оқытушылар тәжірибесін ұжымға насихаттау және еңбекке ынталандырып отыру болып табылады.

Келер ұрпаққа қоғам талабына сай тәрбие мен білім беруде оқытушылардың иновациялық іс-әрекетінің ғылыми педагогикалық негіздерін меңгеруі қазіргі күнгі көкейкесті мәселелердің бірі болып отыр. Ғылым мен техниканың жедел дамыған, мәліметтер ағыны күшейген ХХІ-ғасырда жан-жақты дамыған кәсіби, шығармашыл тұлға қалыптастыру, жоғарғы оқу орындарының басты міндеті болып саналады.

“Иновация” термині қазіргі уақытта барлық өндіріс, медицина, техника салаларында өте жиі қолданылуда. Бұл сөз «жаңа өзгеру», «жаңаша» деген мағынаны білдіреді. Ал бұл ұғым дәл қазіргі заман үшін мазмұны терең және анық екені белгілі.

Болашақ мамандардың біліктілігін арттыруда жаңа педагогикалық технологияларды меңгеруі мен оны оқу-тәрбие үдерісіне енгізу уақыт талабы.

Өйткені озық педагогикалық технологияны меңгеру болашақ мұғалімдердің іскерлігін, ізденісін туғызып, шығармашылықпен жұмыс істеуіне жол ашса, студенттердің білім сапасын арттыруға өз үлесін қосады.

Зерттеу нәтижелерінде барлық педагогикалық иновациялар алдыңғы қатарлы озат, әрі тәжірибелі педагог-реформаторлардың немесе педагог-экспериментаторлардың қоғам талабына сай тәжірибеге енгізген жаңа тұжырымдарымен байланысты болады.

Зерттеуші ғалым К. Бұзаубақова өз еңбегінде оқу тәрбие үдерісіне жаңа педагогикалық технологияны ендірудің алғы шарттары қарастырылмағандығын оқу-тәрбие үдерісінде жаңа педагогикалық технологияны енгізуде төмендегідей кемшіліктердің орын алып жатқандығын атап

көрсетеді. Мемлекет тарапынан реформалар жүргізігенімен де білім сапасы көрсеткішінің жоғарыламауы, яғни өзгеріссіз қалуының нәтижесі келесідей:

- директивтік құжаттар көптеп шығарылғаны мен оның мардымсыздығы;
- студенттердің өздігінен білім алу дағдысының болмауы;
- студент пен оқытушының бірлескен шығармашылық еңбегінің жоқтығы;
- инновациялық педагогикалық технологияны пайдалануда оқытушылардың дайындық кезеңінен аттап өтуі;
- жекеленген оқытушылардың өзіне қолайлы инновациялық педагогикалық технологияны таңдауда пайдалануда қиындықтарға тап болуы және оны жеңе алмауы;
- жаңа педагогикалық технологияны оқу-тәрбие үдерісіне енгізуге мектеп басшыларының енжарлық танытуы;
- жаңа педагогикалық технологияны меңгертуге материалдық базаның әлсіздігі;
- оқу тәрбие үдерісіне жаңа педагогикалық технологияны енгізуде;
- оқытушыларға университет әкімшілік тарапынан моральдық-материалдық көмектің көрсетілмеуі.

Сондықтан оқу-тәрбие үдерісіне жаңа педагогикалық технологияны енгізудің жетістіктері мен кемшіліктерін саралап, жаңа педагогикалық технологияның шарттары мен жолдарын көрсету қажет. Жоғарыда көрсетілген әдіс-тәсілдерді қолдану ерекшеліктерін саралай отырып, мынадай міндеттерді жүзеге асыруға болады:

- білімгерлерге оқытудың жаңа технологиялары мәселесі бойынша жалпы педагогикалық және шығармашылық тұрғыда жан-жақты түсінік беру, оқытудың жаңа технологиясының мәнін ұқтыру, оның бастау көздеріне сипаттама беру;
- болашақ мамандарға оқытуды жобалау, болжау, негізгі және одан бөлініп шығатын басшы және жанама мақсаттарды белгілей білу, жаңаша оқыту технологиясы бойынша іргелі білім беру, оны тәжірибеде тиімді қолдануды игерту;
- магистерлерге тілді оқыту технологиясының талабына сай педагогикалық ықпал стратегиясын өзгерте алу, білімгерлермен конструктивті қарым-қатынас жасау, шәкірттің ішкі әлемін түсіну, өзінің психикалық күшіне ой жүгірте алу қабілеттілігін меңгерту ;
- білімгерлерге кәсіптік әректің пайдаланатын қазіргі ғылымның негізгі мүмкіндіктері мен жетістіктерін, оқытудың оның психологиялық-педагогикалық дәстүрлерін, мәдени-әлеуметтік жағынан сәйкестілігін және мақсатын ескере отырып, жаңа қырынан дамыту жолдары мен тәсілдерін меңгерту.

Мұғалімдердің әдістемелік шеберлігін анықтау көрсеткіштері: ашық сабақтар беру; іс-тәжірибиесін тарату; конференцияларға қатысу; педагогикалық оқуларға қатысу; инновациялық педагогикалық технологияны пайдалану; әдістемелік материалдарды жинақтау; дидактикалық материалдарды жинақтау.

Студенттердің біліктілігін арттыруда озық инновациялық іс-тәжірибені пайдалануда білім беру үдерісіне жаңа ақпараттық технологияларды, соған сәйкес оқыту әдістері мен түрлерін енгізуде оқыту технологияларын болашақ педагогтарды кәсіби деңгейін қалыптастыруда озық инновациялық технологияны пайдаланудың маңызы зор. Студенттердің біліктілігін арттыруда жаңа технология мұғалімдердің де жауапкершілігін арттырып отыр. Оқытылатын курс бойынша барлық тақырыптарға, талқыланатын сұрақтарға сақадай сай болу, яғни біздерге біріншіден, өз пәнімізді жете меңгеріп оны студент жастарға жаңаша түсіндіру, екіншіден, маман ретінде өз саламыз бойынша әлемдегі барлық жаңалықтарды, техника мен технологияның соңғы жетістіктерін оқу үдерісіне енгізу бүгінгі күн талабы.

Келген еңбектің сапасы кәсіби функциялардың орындалу деңгейімен өлшенеді. Егер педагогикалық үдеріс технологиялық негізде құралса, онда кәсіби педагогтың міндетінің бірі - студенттердің біліктілігін арттыру бағытында оқытуды технологияландыру педагогикалық қызмет сапасының басты көрсеткіштерімен сипатталады. Кез-келген кәсіби іс-әрекет оның субъектісі үшін стандартты үйреншікті жағдайларда озық инновациялық іс-тәжірибелерді мақсат етіп жүйелі қадамдар жасау арқылы жүзеге асыра алады. Болашақ маман өзінің шығармашылық ізденімпаздылығы арқылы психологиялық-педагогикалық білімдердің, іс-тәжірибелердің үлгілерін, педагогикалық міндеттерді шешудегі дағдылардың сипатының, жалпы педагогикалық ойтанымның озық инновациялық іс-тәжірибені пайдалану арқылы педагогтарды даярлау қажет. Демек, кез келген озық инновациялық іс-тәжірибені енгізу барысында орта фактор ретінде педагогтарды қайта даярлау ісінде міндетті түрде ескерілуі тиіс.

Педагогикалық жаңалық, идеялар, әдістер технологиялар ғана емес, педагогикалық процесс элементтерінің бірлігінің немесе жеке элементтерінің білімі беру мен тәрбиелеудегі белгілі міндеттерді тиімді шешу жолы. Осыған байланысты біз педагогикадағы жаңалықтарды жасаушыларды ерекше атап өтеміз. Себебі, инновациялық дамудың негізгі түсініктер ашу жаңалықтарды іске асырушы адамдарсыз мәнсіз болып табылады.

Инноваторлардың әлеуметтік қатары жас, кәсіби этникалық т.б. сипаттарына қарай әр түрлі және де өте аз мөлшерде зерттелген. Озық технологияларды, әдіс-тәсілдерді ойлап шығаратын адамдар халық арасында әлі де аз және ол өте аз әлеуметтік кіші топты құрайды. Сонымен инноваторлар дегеніміз – қоғамның дамуында ерекше өзіндік психологиясына, қажеттіліктеріне ие арайы әлеуметтік категория болып табылады. Осыны анықтап алмайынша бұл әлеуметтік категорияны сәтті дамыту мүмкін емес. Инноваторлармен нақты жұмыс істеуде олардың әр түрлі типін ажыратып алу маңызды.

Жалпылай айтқанда инноваторлар өзара топтарға бөлінген ерекше әлеуметтік категорияны құрайды. Бірақ осы аталған топтар инноваторлардың түрлерін көрсете алмайды. Сонымен зерттеушілердің ойын шөла келе, біз мынандай қорытындыға келдік: инновациялық іс-әрекет педагогикалық еңбектің өнімділігін сапалы өзгертетін оқыту мен тәрбиелеудің жаңа үлгілері мен әдістерін құру процессіне ықпал жасайды. Көпшілік ғалымдардың айтуы бойынша мұндай нәтижеге жетуі үшін педагогтың инновациялық іс-әрекеті келесі талаптарға сай болуы тиіс:

- өзінің жеке қасиеттерін есепке ала отырып, басқалардың тәжірибесін өзгерту, жетілдіру қабылдау;

- жаңа ғылыми идеялар мен басқалардың тәжірибесімен хабардар болу;

- педагогикалық инновацияның жаңа әдіс-тәсілдерін өз бетінше жасау.

Жаңалықтар таңдау мен енгізу стратегиясы тек әлеуметтік талаптарға ғана емес, сонымен қатар педагогтың жеке бас психикалық ерекшеліктеріне де байланысты болу керек дегенге бізде қосыламыз. Қазіргі кезеңде Республикада білім берудің жаңа жүйесі жасалып, Қазақстандық білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңестігіне енуге бағыт алуда. Бұл педагогика теориясы мен оқу-тәрбие жүйесіндегі елеулі өзгерістерге байланысты. Себебі білім беру парадигмасы өзгереді, білім берудің мазмұны жаңарып жаңа көзқарас, жаңаша қарым-қатынас пайда болды. Мемлекеттік білім беру саласы қызметкерлерінің алдында қойылып отырған басты міндеттердің бірі – оқытудың әдіс тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және озық педагогикалық технологияны меңгеру.

1. Білім туралы ҚР заңы.-Астана, 2004.

2. Назарбаев Н.Еркін елдің ертеңі –кемел білім мен кенен ғылымда.Елбасының ҚР білім саласы қызметкерлерінің 3-съезінде сөйлеген сөзі. //Егемен Қазақстан. -2004.- 13 қазан.

3. Педагогикалық ізденіс. / Құрастырған Баженова И.К.-Алматы: Рауан, 1990.

4. Монахов В. Проектирование и внедрение новых технологий обучения.- М.:Педагогика, 1990.

5. Әлмұхамбетов Б.А., Бенцион Я.С. Педагогикалық кадрлермен әдістемелік жұмыс: келелі мәселелер, тәсілдер, шешімін іздеу. - Алматы, 1998.

6. Көшімбетова С.Оқу тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс –тәсілдерін пайдаланудың шарттары, п.ғ.к. диссертация.-Таразы,2004.-113б.

7. Бұзаубақова К Мұғалімнің инновациялық іскерліктерін қалыптастыру. –Алматы,-2005. - 11-12б.

8. Керимбаева М.С.Инновационное процессы в школе : проблемы, перспективы, поиск.- Алматы, 1995. С.26.

Резюме

В данной статье излагается сущность пользования инновационными технологиями в процессе подготовки будущих учителей физической культуры.

Summary

In this article is considering essentially using innovation technology on teaching future teachers of psychical training.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ СИСТЕМЫ И ИХ РОЛЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ж.Н.Шайгозова –

к.п.н., и.о. доцента кафедры академического рисунка КазНПУ им. Абая

Любая образовательная парадигма имеет свою методологическую основу. В качестве методологии поликультурного образования с позиции философии служат философские учения: исходящие из приоритетов плюралистическо-релятивистских принципов; принципов философской компаративистики и диалоговой философии; принципов и основных положений философии культуры, социальной философии и многих других. Таким образом, два последующих параграфа посвящены анализу трудов зарубежных, казахстанских и российских исследователей, позволяющих более обширно исследовать феномен поликультурного образования с точки зрения философии в историческом ракурсе. Изучение такого теоретического разнообразия, стремление сконструировать диалог между различными философскими концепциями, весь этот реальный философский плюрализм отражает и выражает необычайную сложность самого изучаемого явления – поликультурного образования.

Исследование философских основ поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства в этом и следующем параграфе призвано решить ряд задач: во-первых, четкое «уяснение» самой философии поликультурного образования, а во-вторых: раскрытие роли философско-культурологических дисциплин в формировании культурной идентичности (как одного из важнейших показателей поликультурной «образованности» будущего учителя изобразительного искусства). Так, по мнению известного российского исследователя В.М. Межуева учащиеся, осведомленные о разных культурных эпохах, неплохо разбирающиеся в истории культуры, часто затрудняются с ответом на вопрос, к какой культуре они принадлежат сами, какую из них считают своей, что для них в культуре свято и ценно. Огромная культурная информация, поставляемая из разных источников, порой заглушает их личное самосознание, осознание ими своей культурной идентичности. ...возможность пользоваться плодами любой культуры, часто оборачивается отсутствием культурной избирательности – способности отличать в культуре свое от чужого, высокое от низкого, вечное от временного и сиюминутного, главное от второстепенного. А это, в конечном счете, ведет к потере собственного лица, как национального, так и индивидуального.

Кризис самосознания – наиболее распространенный духовный недуг современного человека, оказавшегося на пересечении разных культур, попавшего в ситуацию культурного плюрализма и релятивизма. Увидеть в этой пестроте культурных форм свое лицо возможно только в результате серьезной умственной работы, которая до сих пор выполнялась лишь в рамках философского дискурса. Пренебрежение философией, столь заметное сейчас умаление ее роли в системе образования, просвещения и воспитания ведет к обезличиванию культуры, к усреднению и нивелировке духовного мира человека, что, по существу, означает его реальное выпадение из мира культуры /1/.

Сказанное означает, что именно цикл философско-культурологических дисциплин призван формировать у будущих учителей изобразительного искусства тот спектр знаний, ту основную «философскую» базу знаний о культуре «своей» и «других»; или иначе говоря, способствовать формированию культурного самосознания, культурной идентичности. Ведь именно освоение философского способа понимания мира и приобретение элементарных навыков философского мышления позволяет мыслящему человеку ориентироваться в быстро меняющихся условиях современности, характеризующихся различными кризисными явлениями, не только экономического, но и духовного порядка.

Таким образом, «реализуется основное предназначение философии: понять не каков наличный мир, но и каким он может стать в процессе вероятных будущих перемен. Философское познание выступает особым самосознанием культуры, которое активно воздействует на ее развитие. Генерируя теоретическое ядро нового мировоззрения, философия тем самым вводит новые представления о желательном образе жизни, который предлагает человечеству. Обосновывая эти представления в качестве ценностей, она функционирует как идеология» /1,4/. Сказанное означает, что именно философия (в виде различных философских концепций или течений), улавливая тенденции изменения универсалий культуры

и изобретая новые смыслы категорий, представляет нам возможные стратегии человеческой жизнедеятельности, в том числе и в поликультурном пространстве.

Прежде чем приступить к изучению обозначенных выше философских течений, составляющих методологическую базу поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства необходимо привести пять позиций структуризации философских течений (по Н.С. Розову):

1) почвенническая (патриотическая, национальная): главным источником философских суждений должны быть традиционные, национальные ценности, духовности, социальной справедливости и т.д.;

2) либерально-западническая позиция: главным источником философских суждений должны быть европейские (они же «общечеловеческие») ценности истины, свободы, прав личности, законности, справедливости;

3) скептическая (постмодернистская, деконструктивистская: никаких устойчивых оснований для философских или любых иных суждений нет и быть не может; все вокруг и тем более философия – сплошные дискурсивные игры;

4) научно-философская позиция (ценностно-нейтральная, позитивистская): главным источником философских суждений должны стать достоверные научные истины, а характер обоснования должен быть ясным и логически выверенным;

5) диалогическая (мультикультурная, полицентрическая, экуменическая): главным основанием философских суждений должен стать факт наличия несводимых друг другу и самоценных культур, между которыми нужно налаживать равноправный диалог /2/. Не ставя задачи раскрытия всех названных философских позиций попытаемся вкратце раскрыть суть некоторых из них, с акцентом на национальную и диалогическую, и отметить наиболее существенные положения для поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства. Анализируя историю мировой философии, известный казахстанский философ Гарифолла Есим приходит к выводу о том, что нет мировой философии, а есть отдельные этнические (национальные) философские системы, составляющие ее. Философия формируется на основе этнического бытия и менталитета этноса, находит отражение в его языке /3/. Философия начинается как этнофилософия. Поэтому первоочередному рассмотрению подлежат национальные философские системы (в историческом ракурсе мировой философии), а так как конструируемая нами система поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства реализуема в условиях Республики Казахстан, то и особому анализу подлежат, прежде всего, философские системы арабо-мусульманских, тюркских и казахских философов.

В самом обобщенном виде в современной мировой философии существует четыре великие национальные традиции: китайская, индийская, европейская и арабо-мусульманская. Все они представляют собой четыре автономных, самостоятельных философских космоса, соответственно этим космосам существуют и четыре культуры-цивилизации с такими же названиями. Поэтому одной из задач данного параграфа является попытка осмыслить (или хотя бы кратко осветить) богатейшие материалы, того духовного и мыслительного богатства, всего того, что создано за тысячелетия с позиций поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства. Эти культуры исторично сформировались в относительной независимости друг от друга, но, не смотря, на последующее взаимообщение и частичное смешение эти типы культуры до настоящего времени сохраняют свою неповторимую специфику. Обращение к данной тематике позволяет создать новые методологические модели и системы оценок интеллектуального и духовного прошлого, конкретизировать представления о мировой философии как диалоге различных национальных философских традиций.

Согласно определению Л.Е.Яковлевой, национальная философская традиция - это типологическое понятие, конструируемое методом последовательной содержательной экспликации наиболее существенных исходных установок национального мировоззрения и способов их передачи в эволюции философской мысли /4/. Сказанное означает, что национальная философская традиция – это, прежде всего некий набор наиболее существенных установок национального мировоззрения, выраженных в философских категориях.

Исследователь Л.Е. Яковлева выделяет различные национальные философские традиции по

следующим параметрам:

- 1) различие источников формирования философской традиции (к ним относится неоднородный мыслительный материал и особенности его синтеза);
- 2) связь между различными этапами философской эволюции этой традиции, выраженная в инвариантных философских идеях, философемах, темах, установках и идеалах;
- 3) эпистемологический статус философского познания в его соотношении с внеположенными философии типами мыслительной деятельности данного сообщества;
- 4) общая картина мира, соотношенная с языковой картиной мира данного народа;
- 5) определенная для каждого сообщества иерархия социальных ценностей /4/. Таким образом, изучение идеалов и ценностных ориентаций философов, принадлежащих к той или иной национальной традиции, позволяет более конкретно и реально представить сущность национальной традиции, чем исследование внешних по отношению к философии объективных оснований.

Развитие арабо-мусульманской средневековой философской мысли (с точки зрения значимости для поликультурного образования) заключалось в поисках надрелигиозного общественного идеала. Значимыми в этой связи являются труды Аль-фараби, сообщества Чистых братьев, Ибн-сины, Ибн-баджи, Ибн – Рушда, посвященных разработке проектов идеального социального устройства.

Рассмотрение воззрений упомянутых мыслителей дает нам возможность увидеть все богатство, многомерность арабо-исламской средневековой философской мысли и указывает на особенность, присущую всем исследователям (несмотря на национально-географические и временные различия) в своей сущности их устремления направлены к установлению общего социального прогресса, к обществу, где царят отношения братства и взаимной поддержки.

Историки утверждают, что IX век в арабском и тюркском мире был редкой в истории эпохой культурного расцвета, когда в условиях веротерпимости происходило благотворное взаимодействие разных религиозно-общинных традиций – арабо-мусульманских, арабо-христианских, сиро-христианских, иудейских и ирано-исламских. Это было время таких общественных условий, которые благоприятствовали развитию и процветанию духовной культуры.

Данный факт, в конечном счете, породил такое уникальное явление как фалсафа. Одним из первых представителей фалсафы считается аль-фараби, который развил концепцию Добродетельного Града – сложного социального организма, состоящего из структурно и функционально разнородных элементов. В Добродетельном Граде люди имеют целью взаимопомощь в делах, характеризуются совершенством, полнотой и самодостаточностью. По мнению А.А. Игнатенко, проектируемый аль-Фараби Добродетельный Град организовывается на разумных принципах, единых и космосу, и человеческому телу, и душе. И в этом - специфическая черта рационалистического подхода Аль-фараби и всей арабо-исламской философии /5,48/. Иными словами, размышления Аль-фараби давали представления о социуме в рамках целостного миропонимания. Проекция гармоничного общества – это гармония мира и его отдельных частей. «Рационализм фалсафы в конкретных исторических условиях эпохи придавал ей высокую степень гуманизма. Поскольку все люди разумны, постольку все они могут участвовать в достижении счастья и достичь его. Различные социальные группы, объединенные в идеальном обществе, достигают счастья в сотрудничестве и взаимопомощи. Таков гуманистический идеал всех фалсафы» /5/. Аль-Фараби был поистине человеком мирового уровня, он сблизили и синтезировал в своем творчестве ценнейшие достижения арабской, персидской, греческой, индийской и своей собственной, тюркской культуры. Отзвуки последней особенно явственно просматриваются в его знаменитой “Китаб аль-музыка аль-кабир” (“Большой книге музыки”). Но он был не просто ученым-гуманитарием, сблизившим различные культурные традиции, в нем жил гений реформатора науки, стремившегося систематизировать знания своего времени, что нашло отражение в его трактате “Слово о классификации наук”. Фараби мыслил как реформатор педагогики, стремящийся внести знания в народную толщу, соединить просвещение с развитием в людях человечности.

Для поликультурного образования близки идеи сообщества Чистых братьев, такие как: идеал общества, в котором отсутствовала бы враждебность, порождаемая невежеством и принадлежностью к

разным вероисповеданиям. Поэтому это сообщество разработало синкретическую концепцию бытия на основе различных идейных течений, создав тем самым эклектическое учение – некий синтез иудейское, христианского, индуистского, зороастрийского и, несомненно, мусульманского течений. Главной идеей Чистых братьев является идея: «через просвещение людей высоконравственных и вовлечение в сообщество Чистых братьев все новых и новых членов в разных странах возводятся Духовный град – новый мир взаимной любви и единства в знании и действии» /5,55/. Таким образом, по мнению Чистых братьев, общество можно преобразовать, просвещая всех его членов без исключения.

Не менее значимыми для поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства выступают труды Ибн-сины, посвященные справедливому Граду – развивающемуся социальному образованию. Несомненно, что автор находился под влиянием Аль-фараби, но значительное влияние на него оказал ислам. Жителей Града связывают отношения сотрудничества и обмена. Ибн-сина выделил несколько признаков социальности: человеческое объединение, язык – как систему знаний (человеческое общежитие предполагает взаимопонимание), наличие норм поведения (отличает поведение человека в соответствии с принятыми нормами от инстинктивного поведения животных), разумность и предвидение. Таким образом, социальность человека заключается в том, что «у него есть некий проект будущего состояния социума, ради которого человек совершает одни действия и отказывается от других» /5,56/. Так, Справедливый Град Ибн-сины – это град, утверждающий истинную человечность как таковую.

Итак, мы рассмотрели идеи основных представителей арабо-исламской средневековой философии, которая представляет собой важный этап в мировом историко-философском процессе. Характеризуя, данный этап можно сказать, что арабо-исламская культура была открыта всем влияниям, готова принять и поделиться, иначе говоря, была поликультурна по своей сущности. Ибн-Рушд по этому поводу писал: «...Всякий раз, когда мы обнаруживаем у живших до нас народов какие-либо взгляды и суждения относительно сущего, согласующегося с тем, чего требуют условия доказательства, нам следует изучить то, что они говорили по этому поводу и излагали в своих книгах. Если что-то в этих книгах соответствует истине – перейдем это у них, порадуемся этому и поблагодарим их за это; если же что-то окажется несоответствующим истине – укажем на это, предостережем от этого и простим их» /5,67/. Таким образом, арабо-мусульманские философы внесли свой творческий вклад в мировую сокровищницу поисков идеального общественного устройства, идеального Града, основанного на гуманистических идеалах. Однако, эти тенденции во многом определили мыслительный поиск последующих за ними философов-утопистов.

Исследование наследия казахских мыслителей, признанных во всем тюркском мире, таких как: Коркыт ата, Жусип Баласагуни, Сулеймен Бакыргани, Мухаммед-Хайдар Дулати, Асан кайгы, Абая и Шакарима обогатило наше представление о вопросах поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства. Это наследие – собранный в течение многих веков клад духовных ценностей, позволяющих найти свое истинное место казахскому народу и дорогу в мировом сообществе. Казахская философия — это не просто философская система, показывающая особенности определенного этноса. Это — мировоззрение, основанное и «говорящее» на казахском языке. Казахстанский философ Гарифолла Есим доказывает, что есть и еще в древности были разработаны философские категории, отражающие специфику и, в целом, тюркского и, в частности, казахского мировоззрения. Однако, в советское время они превратились в обычную лексику, в обиходные слова, используемые на бытовом уровне.

В советскую эпоху, согласно имперским понятиям, преобладало мнение, что «у казахов не было философии». Объективно, казахские мыслители не оставили письменных трудов. При этом сильнейшее развитие получила народная философия, выразившаяся в пословицах и поговорках, устной литературе, фольклорной, поэтической и религиозно-мифологической форме. Вклад казахской философии в сокровищницу мировой мысли значителен – она обогатила содержание понятия смысла жизни через всестороннее познание человека и мира, сущности человека, его социальное творчество, через гуманное отношение между человеком и природой, человеком и Богом, человеком и Миром, тем самым, приближаясь к объективному познанию. Если обратится к изречению Асана кайгы о построении такого общества, «когда жаворонки будут нестись на спинах овец». Концепция Асан Кайгы - «Жеруык»

является исторически первой формой казахской национальной идеи. «Жеруыйк» — сложное словосочетание, состоящее из двух слов «жер» и «уыйк». «Жер», или же земля, является центральной категорией в миропонимании казахов, понятие «уыйк», т. е. «ую», — формирование народа в нацию и образование своей государственности. Главной проблемой государственности является проблема земли — «жеруыйк», данное понятие в широком смысле означает гражданственность, единство, единение, этническую консолидацию нации. Таким образом, Асан Кайгы является первым, кто заложил основы государственного обустройства Казахского ханства /3,65/. Такие идеи присущи только казахской философии, образу мысли казахских мудрецов. Это социальная утопия. Между тем эту идею Асан кайгы высказал задолго до Томаса Мора и других западных утопистов. Асан Кайгы — родоначальник отечественной философии, заложивший исторические формы национальной идеи. Мирозрение мыслителя зиждется на размышлениях и определениях экзистенциалистского содержания, и он выражает свои мысли в жанре толгау /5, 66/.

Идея справедливого правителя и идеального (благодетельного) общества издавна выдвигалась в народных утопических сказаниях и в научных трактатах казахского народа. Махмуд Кашгари в своем труде «Диуани лугат-ат-тюрк» (словарь тюркских языков), упоминал в своем труде о священной земле «Отукен», обитатели которой счастливы, и им ничто не угрожает. По очень тонкому замечанию А.А. Дадыровой человек в тюркском мире, по утопии мыслителей, с самого рождения обладает стремлением к лучшему, и чтобы достичь совершенства во всех сферах жизнедеятельности, индивид должен взаимодействовать с окружающим миром, быть друг для друга взаимодополняемыми. В тюркском мире утопия имела направленность на поиск путей самосовершенствования человека. Феномен утопии давал человеку возможность обрести покой, связь с Сущим, уверенность, что окружающий мир человека прочный, организующий и созидательный /6/. По мнению другого исследователя профессора Е.А. Омарова опыт традиционной культуры казахов, где общение и понимание стали прасимволом, национальной идеей, кажется сегодня просто бесценным /7/.

В какой-то мере стресс чужого нейтрализовался законами гостеприимства, и это была достаточно эффективная стратегия признания другого. Тот, с кем ты делил свой хлеб, не может предать тебя - таков самый древний этический постулат древних кочевников. Гостеприимство - форма близкого и сильного взаимодействия людей, включающего бытие лицом к лицу, а также обмен взглядами и прикосновениями. Совместная еда сближает людей даже теснее, чем разговор.

Наследие Ахмета Яссауи также прочно вошло в национальную культуру духовной мысли, став одной из основ ее формирования. Его хикметы представляют собой стройную мировоззренческую систему. В центре всей Вселенной, всего сущего на земле стоит человек. Как ему познать самого себя, свое отношение к миру? В процессе этого познания человеческая сущность имеет две особенности проявления. Первая - его духовная природа, или ангелоподобие, чистота, вторая - плотская природа, управляемая искушениями дьявола. Ходжа Ахмед Яссауи посвятил всю жизнь, все силы объединению родственных народов, созданию духовного единства на фоне многочисленных религиозных течений.

Другой родоначальник казахской философской мысли - видный общественный деятель, поэт, писатель, художник Хайдар Дулати, который в книге «Тарих-и-Рашиди» ярко и убедительно показывает духовное единство тюрков и прослеживает их связь с мировой цивилизацией. В книге содержится не только полная и обстоятельная история Моголистана и Казахского ханства. Несомненной заслугой автора является то, что он впервые в отечественной науке освещает философские проблемы: время, судьбу, историю религии, смысл жизни, принципы государственного управления и др.

Мыслитель Абай вот уже почти два столетия восхищает различные поколения людей глубиной своей мысли и яркостью языка. Его известность переступила границы Казахской земли, а его талант стал достоянием всего мира. Но особую роль Абай сыграл в духовном единении двух народов — казахского и русского. Он много размышляет о сущности жизни и взаимопроникновении культур. Для Абая важное место занимают проблемы совершенного человека, идеал личности, высокое назначение человека. В утопии Абая огромную роль играют мысли о счастье человека, о нравственности. Для Абая страна утопии предстает в образе идеального общества, где он размышляет о чести и долге, о достоинствах человека.

Абай, как яркий представитель когорты восточных философов, мыслителей видел низменные пороки человека, такие как алчность, жадность, невежество. Тяжело переживая недостатки современного ему казахского общества, Абай написал философско-дидактическое сочинение «Слова назидания». «Слова назидания» Абая раскрывают взгляды мыслителя на самые животрепещущие проблемы, они содержат критику казахского общества, о качествах человека, о роли знания, образования, труда и культуры в развитии и становлении личности и общества в целом, пишет казахстанский исследователь Дадырова А.А. /6/.

Абай, будучи человеком своего времени, поднимал философские проблемы поистине вселенского масштаба в своих прозаических и лирических произведениях, дав на многие вопросы ответы, которые определили суть его назиданий. Если система категорий в философии Запада стала основной сердцевинной философских текстов, то у казахского этноса такие тексты обрели преимущественно литературную форму, художественную и образную. Именно в этом заключается особенность казахской философии. «Философское творчество Абая исследовалось в различных контекстах. Указывалось на его преемственность по отношению к суфийской традиции, типологическую принадлежность к формации Просвещения, духовную близость к философии сердца российской традиции, а также на роль провозвестника евразийской философии. В социально-философском контексте позиционирование Абая как философа обосновывается тем, что он обсуждает частные предметы в аспекте всеобщего как всемирно-исторического и глобального. Такое социально-всеобщее становится основанием для перехода к абстрактно-всеобщему, т.е. к уровню метафизических абстракций, с которым обычно и ассоциируется профессиональное философствование», пишет исследователь Е.А. Тюгашев /8/.

Учеником великого Абая является Шакарим, один из образованнейших людей своего времени. Он прекрасно владел русским, турецким, персидским, арабским языками. В своих трудах он освещал проблемы большого социального и общественного значения. Размышления о недостатках казахского общества, о могучей силе честного труда, искусства и знаний, способных вывести народ на путь счастья и света, являются отражением просветительско-демократических идей Абая и занимали в творчестве Шакарима одно из основных мест.

Сердцевина идей Шакарима – духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Поэт-просветитель не требовал революционных изменений в обществе, он надеялся преобразить человеческую жизнь через облагораживание души и духовных потребностей.

Шакарим – поэт-гуманист, который мечтает о согласии в человеческом общежитии, о единении его, а отнюдь не о том, чтобы посеять раздор между людьми. Чтобы объяснить смысл мироздания, человек должен быть подготовлен и только так мы придем к истинной религии, чем и отличаются стихи Шакарима. Потому в своих стихах поэт не обошел тему суфизма. Но здесь Шакарим не оригинален в том смысле, что он в принципе продолжает традицию поэтов Востока, приверженцев суфийского учения, истинный смысл которого скрыт под поэтическими метафорами. Суфисты, храня тайну, открыто не выражали свои мысли. Чтобы понять их сочинения, нужна была особая подготовка, как, например, знание лексики и метафорического ряда.

Стихотворения Шакарима предназначены именно для таких подготовленных читателей. Стало быть, он знал, что в духовном мире казахов суфийская лексика занимала определенное место. Суфизмом востребован именно не взгляд на внешний облик, а взгляд на внутренний мир, то есть взгляд любви, влюбленности. Внутренний взор раскрывает тайну любви, а любовь – это осознание как единого целостного всего живого. Он был убежден в необходимости нравственного очищения людей для построения нового общества.

Исследователь Л.С. Нурбосынова, размышляя о смысле жизни в контексте казахской философии подчеркивает, что казахский народ так же, как степь, был открыт веянию новых идей и отнюдь не чужд религиозной нравственности. Ментальность казахских номадов определялась толерантным отношением к другим этносам и культурам. Это обусловлено тем, что на территории Казахстана существовали зороастризм, христианство и ислам /9/. Сказанное означает, что издревле казахской философской мысли были присущи идеи поликультурализма, выраженные особым специфическим образом.

Итак, анализ философских концепций (представленных в истории философии различными национальными традициями) позволил нам сделать наиболее значимые выводы для поликультурного образования будущих учителей изобразительного искусства. Так, обзор трудов арабо-мусульманских философов с поисками идеального общественного устройства, идеального Града, основанного на гуманистических идеалах.

Немаловажное значение для нашего исследования имеют труды казахских, тюркских исследователей с их стремлением «проецировать присущие космосу гармонию и согласие на земную жизнь, вывести закономерности функционирования человеческого общества на основе вечных законов бытия.

Утопическое государство и общество для тюркских философов - это общество без проблем в социально-экономической сфере, где есть все условия и предпосылки для духовного и нравственного развития личности, возможность трудиться и заниматься любимым делом, постигая новые пути знания в усовершенствовании и воспитании высокоморального человека» /6/.

1. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
2. Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1992 – 324 с.
3. Есим Г. Казахская философия // Мысль. – 2004. - №7. – с.65 - 69.
4. Яковлева Л.Е. Социокультурные основания национальных традиций в философии XX века: Дис. ... д-ра филос. наук: Москва, 2003.- 251 с.
5. Игнатенко А.А. В поисках счастья: Общественно-политические воззрения арабо-мусульманских философов средневековья. – Москва: Мысль, 1989.-254 с.
6. Дадырова А.А. Утопия как объект философского исследования// Казахская цивилизация № 4. - 2006 г. - С. 55 – 58.
7. Омаров Е.А. Казахская цивилизация в оценках алмаатинцев//Социологические исследования. – 2006. -№ 6. – С. 69-72.
8. Тюгашев Е.А. Предмет этносоциологии: опыт концептуализации // Социологические исследования.- 2009. - № 3. -С. 93-101.
9. Нурбосынова Л.С. Смысл жизни: поиски возможных решений// CREDO NEW теоретический журнал.-2008. -№ 2. –С 13-19.

Түйін

Мақалада болашақ бейнелеу өнері мұғалімдердің аран-мұсылмандық, түрік және қазақ ойшылдарының көзқарасымен полимәдениеттік білімнің фәлсапалық негіздемесі ашылған. Ежелде қазақ фәлсапалық ойлары полимәдениеттік идея өзіне тән болды яғни ерекше бейнеде айтылған сөзі көрселтіген.

Summary

In article the philosophical bases of polycultural formation of the future teachers of the fine arts from a position of arabo-Muslim, Turkic and Kazakh thinkers reveal. It is shown that since ancient times ideas polycultural which were expressed special in unusual way were inherent in the Kazakh philosophical thought.

ӘЛЕУМЕТТІК МӘДЕНИ ТАНЫМ - ДЕНЕ МӘДЕНИЕТІ МЕН СПОРТ МАМАНЫНЫҢ КӘСІБИ ДАЙЫНДЫҒЫН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ

А.Қ.Тшанов -

техника ғылымдарының кандидаты,

Республикалық Олимпиада резервін дайындау колледжі, Алматы қ.

Педагогикалық үдеріс -, кәсіби педагогикалық қызметтің нысаны болып табылады. Оның ауқымына: мақсат, мазмұн, шара, тәрбиелеу объектілері мен субъектілері кіреді. Мазмұн мен шаралар педагогикалық үдерісте спорт педагогының мақсатқа бағытталған қызметіне байланысты жүйеленеді, дегенмен педагогикалық үдерістің бір жағдайдан екінші жағдайға ауысуын анықтайтын рөл өз қызметінің студенттерге тура немесе жанама бағытталуына байланысты. (1).

Педагогикалық үдеріс спорт педагогының көп деңгейлі динамикалық спорттық-педагогикалық жүйесіне тәрбиеленушілердің қозғалысындағы білімін қамтамасыз ететін кәсіби қызметті қосады.

Ғалым В.А.Сластенин «Білім беру әлеуметтік мәдени таным көрсеткіші. Бұл тұлғаның қалыптасу мен даму үдерісін, қоғамдық тәжірибе ортасы, институциялық жүйе, кешенді ғылыми білім сабағы» - деп атап көрсеткен. (2).

Педагогикада «білім» дәрежесі «қалып (түр)» түсінігімен жалғасып тұлғаның өзіндік дамуы мен мәдениетті меңгеріп, бағалы құндылықтарды игеруімен, адам табиғатындағы маңызды компоненттер сапасының қалыптасуын қарастырады (3). Білім негізінің түйіндемесін ашатын ғылыми қағидалар Е.П.Белозерцевтің (4), Д.В.Ронзиннің (5), В.А.Сластениннің (2) және т.б жұмыстарында көрініс тапты.

Е.П.Белозерцевтің маңызды да қызықты концепциясы Білім – нақты халық пен әр бір адамның рухани танымының бастау көзі, нәтижесі мен талабы ретінде қарастырылады. Білім кең мағынада өзіндік «Мен» бейнесін қосатын бүтін бір адам бейнесін, басқа да «Мен» бейнесін, социум бейнесін, мемлекет бейнесін, әлем бейнесін қосатын адамның толық бет-бейнесінің қалыптасуын көрсетеді. Әлем бейнесі мен адамның ой (елестету) жүйесі осы әлемде қысқа мағынадағы білім әрекетін құрайды.

Білім беру түйіндемесі адамның қоршаған ортамен қарым-қатынасы және оның ішіндегі кеңістікте орналасқан мағынасына негізделеді: яғни ішкі әлем сыртқымен, сыртқы ішкі әлеммен толықтырылады. Е.П.Белозерцевтің бағамдауынша адамның арнаулы өзінің ішкі кеңістігі сыртқы болу үшін толықтыратын мазмұнды шығарып, жүзеге асыру үшін негізделген. Сонымен қатар, сол уақытта сыртқы кеңістік адамның ішкі мазмұнымен баиыды; ішкі және сыртқы әлем бірлесіп, үндесе келіп, көп өлшемді бүтін кеңістікті көрсетеді. Ғаламдық және әлемдік білім арнауы адамның шынайы табиғатпен байланысын қалыптастыруында, рухтық-сезімдік танымның жандануында, космостық деңгейге дейінгі әлемдік түсінігін кеңейтуімен байланысты.

Білім үшін жинақтамалық идеясы нақты мағынаға жету үшін жалпы қызмет арасындағы көптеген «Мендердің» бірігуін және тұлғалық және ұжымдық бірлікті сақтау кезіндегі жүйенің бағытталуын білдіреді: әр бір адам өзінің бағалылығын, өзіндік «Менін» сақтайды, өз қалпында қалады, бірақ бүгінгі күнгі өмірлік қызметке тұлғалық, дербестікті енгізеді, соның нәтижесінде өзара рухани байлыққа қол жеткізеді. Жинақтамалық сонымен қатар, білім жүйесінің талап пен пікір ұстанымында соның ішінде дене шынықтыруда сапалы қызмет етеді.

Ұлттық үй идеясы дене тәжірибесіндегі тіршілік дәстүріне, өзіндік тарих пен мәдениетке қайтып келу арнасын ұсынады.

Көрсетілген идеяларға сәйкес білім беру жүйесінің үш қағидасы қалыптасқан: тұлғалық, бүтіндік, әсерлі тұлға бірлігі. Білім жүйесінің нәтижелі дамуы мен жұмыс істеуі барлық ішкі триада (үштаған) үйлесімділігімен ғана жүзеге асыруға болады (4, 15 бет).

Б.С.Гершунскийдің пікірінше, қарастырылып жатқан білім беру әлеуметтік-педагогикалық көрініс ретінде өзінің құрамына келесілерді кіргізеді:

- білім мемлекеттік, қоғамдық және тұлғалық құндылық ретінде;
- білім – бірізділікті, жалғастырушылықты, икемділікті, серпінділікті, нұсқалылықты, тұрақтылықты, бағдарлаушылықты қамтитын жүйе ретінде
- білім өзінің артынан мақсаттан нәтижеге қарай қозғалысын көрсететін технологиялық үрдіс;
- білім бірізді байланыстағы санаттардың жалғастырушы жүйесінің қызметінің қорытындысы ретінде: сауаттылық, білімділік, кәсіби біліктілік, мәдениет, менталитет (6).

Білім тұлғаның байлығы ретінде, тұлғаны мәдениетке қызықтыру үрдісі ретіндегі қызметті атқарады. Білім жүйесі жек тұлғаның байлығы ретінде қаралып, мәдени қоршаған ортаның құраушысы деп саналады. Тұлғаның мәдениетке қатысын ұйымдастырып, бағыт-бағдар береді. (7).

Спорт педагогтарын кәсіби дайындаудың теориялық-әдістемелік негізін құру үшін біздің көзқарасымыз бойынша дене шынықтыру білімінің адам құрушы қызметін түсінудің ерекше маңыздылығын атап өтуге болады.

Бұл қызметтерге:

- гуманитарлық: адам экологиясын сақтау және қайта құру, оның денелік және рухани саулығы, өмір мағынасы, тұлғалық еркіндігі, мінез-құлқы;
- мәдени-жасампаздығы: білімді сақтау, беру мен мәдени шараларын дамыту; адам мәдениетін тәрбиелеудегі білімнің бағдары;
- әлеуметтік: адамның қоғам өміріне ауыртпалықсыз кіруіне қажетті әлеуметтік біліктілікті жандандыру мен қайта қалпына келуін қамтамасыз ету кіреді. (8).

Б.Т.Лихачев педагогикалық үрдістің дәрежесін педагогиканың негізін қалаушы деп қабылдай отырып, оны үлкендер мен баланың өзіндік өзгеруінің нәтижесіндегі тәрбиелеушілердің белсенді өмірлік қызметінен бастап, бағыттаушы рөліне дейінгі педагогикалық қызметтің өзара түзете отырып ұйымдастырылуын анықтап береді. Атлмыш үрдістің құрамдас бөліктерінің сапасына:

- мақсатқа бағытталған педагогикалық қызмет және субъектісі мен объектісі ретіндегі педагог;
- бала педагогикалық үрдістің объектісі мен субъектісі ретінде;
- қоғамдық қатынаста, идеологияда, өндірісте, ғылымда, мәдениетте адамдық біліктіліктің негізін қосатын мазмұн (ғылым негізі, қоғамдық қатынастар, мәдениет, өндіріс технологиясы, еңбек, дене мәдениеті мен спорт);
- бала қызметінің педагогикалық ұйымының әдісі мен формалары;
- педагогикалық диагностика;
- педагогикалық үрдістің тиімді өлшемі;
- қоғамдық және қоршаған табиғат ортасымен өзара әрекет ұйымы (9) жатады.

Бірқатар мамандар педагогтар мен тәрбиеленушілердің дамытушы және білім міндеттерін шешуге өзара бағытталған, мақсатталған арнайы ұйымдастырылған педагогикалық үрдіс ретінде қарастырады. Сондай-ақ біздің зерттеуімізде О.Л.Шабалинаның тұжырымдамасына сүйене отырып, негізге алдық. (10, 5 бет)

Спорттық-педагогикалық үрдістің анықтаушы сапасын құраудағы көрсеткіш болып:

- оның мақсаты көп деңгейлі көрініс ретінде білім беру мақсатына негізделген;
- өзара әрекет мазмұнды, технологиялық және басқарушы негізді қамтитын алмасым ретінде;
- тәрбиеленушінің әлеуметтік біліктілігін қамту нәтижесі.

Осыған байланысты көрсетілген түсінікті ойға қонымды түсінікті қарастыру кезінде өзге нұсқалық және нұсқалық мінездемеде бөлінуін болымды ғылып көрсетеді. Соңғысы спорттық-педагогикалық жүйенің өзіндік құрылымды сапасын көрсетеді. Бұл: білім берудің, дамытушы және сауықтыру функциясының бірлігі; тәрбиеленушілердің біреуінің басынқылығы кезіндегі мақсатты қызметтің түрлері мен толық педагогикалық қызметінің бірлігі; субъект-субъективті қарым-қатынастың басым болуы, педагогтар мен тәрбиеленушілердің тұлғалық өнерлерінің байқалуы (11, 7 бет).

Спорт колледжінде кәсіби білім жүйесіне бағытталған маңызды көрінісі өз алдына оқшауландырылмай, маманды даярлауда танымдық бағыт пен гносеологияның өзара тығыз байланысында қарастырылған. Осының нәтижесінде берілген үдерістің бүтіндігі мен динамикасы қамтамасыз етіледі.

Студент-спортсменді кәсіби қызметте объектіден субъектіге қажетті ауыстыру талабын құру жағдайында оқытушы қатысушының кәсіпті меңгерудегі қызығушылығын таниды. Бұл спорттық-педагогикалық үдерістің табиғатымен шартты түрде берілген, яғни мұның ортасында қатынас системасының көпбейнелілігіне қосылған тұлғамен негізделеді: «мұғалім-студент», «студент-студент», «мұғалім-мұғалім» және т.б (12,35 бет). Спорт колледжіндегі кәсіптік бағыттағы білім жүйесі мұғалімдер мен студенттердің таңдаған мамандықты өз бетімен қамтып, түсінуіне психологиялық дайындықпен келуінен көрінеді. Бұл дайындық спорт педагогының педагогикалық қызметінің психологиялық мазмұнының негізін, берілген қызметтің тұлғалық маңыздылық сезімін, қарым-қатынас жауапкершілік пен өзінің өзекті қажеттілігін және т.б құрайды.

Спорт колледжінде бүтін педагогикалық принциптің кәсіптік бағытының жүйесін жүзеге асыру тұлғаның кәсіби міндеті мен жалпы бірлестік негізін қамтамасыз ете отырып, спорт педагогының орта спорттық-педагогикалық білім беру жүйесіндегі маңызды лайындығы болмақ.

Кәсіптік-педагогикалық мәдениетті құру жүйесінде педагогикалық қызмет пен ғылым бірлігінің қарама-қайшы ұстанымы көрсетілген қызметтің жалпы құрамдас бөліктеріне (аналитикалық, сарапшы, құрылымды, ұйымдастырушы, коммуникативті) негізделеді. Өзгешелік әртүрлі сезімдік, еріктік, зияткерлік топтауын қажет ететін сол немесе басқа қызметтің мақсатында, мазмұнында, әдісінде көрінеді. Ғылыми жұмыста жетекшілік рөлді аналитикалық және бағдарлаушы құрамдар атқарады: педагогикалықта – құрылымдаушы, ұйымдастырушы, коммуникативті; спорттықта – білім беру, тәрбиелеу және сауықтырушы құрамдар.

Кәсіптік-педагогикалық қызметте әлеуметтік детерминация ұстанымы мәдени үрдістерден, білім беру, тәрбиелеу және қоғамдық-тарихи үдерістен, мәдениет пен экономиканың өзара байланысы, мәдениет пен спорттық-педагогикалық ғылым негізінен шығады. Қазақстан Республикасында бекітілген жағдай білім беру формасының мақсаты мен мазмұнына, сонымен қатар кадрларды даярлауға, ғылыми-педагогикалық қызметтің мінездемесіне әсерін тигізеді. Бұл толық мағынада тренер-мұғалімнің кәсіби дайындығына жатады.

Үздіксіз және бірізділік ұстанымы спорттық-педагогикалық білім берудің уақытша кеңістік, баспалдақтық кезеңді байланысын көрсетеді. Кәсіптік-педагогикалық мәдениетті игеру үдерісінде үздіксіздік кәсіптік және тұлғалық түсімді сапалармен құрылудағы біліммен, технологиялар деп қаралады. Сол уақытта берілген мінездеменің өзгермеуі, бекіту уақыты кейбір анықтаманы, даму кезеңін көре алатын дискреттіліктің, үзілгендігін білдіреді. Спорт педагогын кәсіби даярлауда ішкі үздіксіз механизмі ретінде педагогикалық мәдени базалық білімді әр кезеңде біліктілікті, тұлғалық-кәсіптік сапаны алдыңғы кезеңдердің нәтижесі ретінде және кәсіби біліктілігін көтеруге болады. Көрсетілген ұстанымның жүзеге асуы спорт педагогының теориялық және тәжірибелік дайындығының бірлігін қамтамасыз етуде байқалады.

Инновациялық қызметке қосылудағы өзіндік сенім ұстанымы педагогикалық жаңартпаларды, оларды бағалау мен игеруді, сонымен қатар тәжірибеде қолдану мен жүзеге асыруды негіздейді. Инновациялық қызмет нақтылықпен, жүйелілікпен іс-әрекет жанасуын мінездейді: жаңа кіріспелерді өңдеу (құру, іздеу немесе бейімделу); құрылған негізді зерттеу сараптамалық баға, біліктілікті тексеру; жөндеу; жаңаны теориялық зерттеу, тәжірибеге ендіру, оның тәжірибесмен қамтылуы; инновациясының одан ары дамуы (12, 35 бет).

Жүйелі бірлік пен тұлғалық-қызметтік жақындық ұстанымы спорт педагогының кәсіби мәдени тұлғасын құрудағы іргетас болып табылады. Педагогикалық қызметтің жүйелердің, объектілердің бүтіндей көрінуі құрылған педагог мәдениетінің құрылымының бірі. Бір жағынан, жүйелілік пен бүтіндік оның мінез-құлықтық, дидактикалық, экологиялық, инновациялық және басқа көріністерде түсініп, қорытындылайды. Тұлғалық-қызметтік жақындық спорт педагогының рефлексивті мәдениетінің дамуын құрайды (рефлексстер, өзіндік рефлексия, өзіндік реттеу), мұғалім мен студент-спортсмендердің қызметтерінің барлық түрлеріне кәсіби бағытталған.

Кәсіби-педагогикалық өзін жетілдіру ұстанымының жүзеге асырудың қажеттілігі бір жағынан жаңа педагогикалық заңдылықтар мен беталыстармен бекіткен күнделікті жаңарту мен білімнің толықтырылуына негізделген; екінші жағынан – спорт педагогының кәсіби өсуіне қажеттілігін қанағаттандыру болып табылады.

Кәсіби өзін жетілдіру, өзін ұстау мен әлеуметтік кәсіби маңызды өзіндік дамуына тұлғаның арнайы жүйелі қызметінің түрі ретінде анықталуы мүмкін.

Соған байланысты мәдени тренер-мұғалімнің кәсіби даярлығы спорт колледжіндегі талапта оның тұлғасының, педагогикалық мәдениеттің жалпы және кәсіби дамуы болашақ кәсіби қызметтің тиімді алдын алуы мен талабы ретіндегі қызметін көрсетеді.

1. Колбаев К.Б. Интеграция вузов Кыргызстана в мировые образовательные процессы. - Бишкек: КНУ им. Ж.Баласагына, 2009.-211с.
2. Сластенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Научные труды МГПУ. Серия: Психолого-педагогические науки. - М., 2001.- с. 10-21.
3. Ходусов А.Н. Формирование методологической культуры учителя: Дисс. ...д.п.н.: 13.00.01.- М., 1997.-42с.
4. Белозерцев Е.П. Триединство русского образования: опыт историко-культурного анализа // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования. Материалы Международной научно-практической конференции. - М., 2000.-ч.1.-с.70-73.
5. Ронзин Д.В. Проблема использования в педагогической деятельности научных достижений и феномен «профессиональное сознание педагогика-практика» / Психологические проблемы профессионального сознания педагогика-практика. - М., 1992.- с.3-9.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века:/ В поисках практико-ориентированных образовательных компетенций/- М., 1998.- 605с.
7. Гусинский Н.Э. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Просвещение, 1994.- 184с.
8. Бондаревская Е.В. теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на/Д.: Феникс, 2000.- 351с.
9. Лихачев Б.Т. педагогика, Курс лекций. - М., 1993.- 528с.
10. Шабалина О.Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: Автореф. дисс.....докт.пед.наук: 13.00.08. - М., 2003. - 44с.
11. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дисс.....докт.пед.наук: 13.00.01.-М., 1992.-45с.
12. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы. - М., Белгород, 1993.- 217с.

Резюме

В статье автор рассматривает профессиональную подготовку специалиста физической культуры и спорта как социокультурный феномен. Важным признаком профессиональной направленности образовательного процесса в спортивном колледже является то, что она не существует изолировано, сама по себе, а находится в тесной взаимосвязи с гносеологической и познавательной направленностью подготовки специалиста.

Summary

The author is considering professional training of the physical training and sport specialist as socio-cultural phenomenon. An important feature of the professional orientation of the educational process in sporting college is that it does not exist separately, by itself, but is in close relationship with epistemological and cognitive orientation of specialist training.

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ С УЧЕТОМ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

К.М.Абильдаева -

к.п.н., доцент, Актюбинский университет им.С.Баишева

Сложившаяся социально-политическая и экономическая ситуация в республике постоянно требует пересмотра основных перспективных линий в изучении русского языка как учебного предмета в казахской школе. Курс русского языка как языка межнационального общения превращается в коммуникативно ориентированный курс, где в качестве основополагающего выступает принцип формирования коммуникативной способности в общении, через общение, для общения, основной целью обучения русскому языку как неродному является развитие у учеников речевой компетенции в различных видах речевой деятельности. Концепция обучения русскому языку рассматривает его не только в качестве средства общения, но и как способ познания, развития, воспитания, что предполагает взаимодействие социолингвистических, педагогических, психологических и других факторов. [1:10].

Новые приоритеты государственной политики в области народного образования, в частности, выдвижение на первый план задачи свободного развития личности, напряженный интерес общества к проблеме формирования национального самосознания – с одной стороны, учет многообразия функций языка – с другой, определяют необходимость уточнения целей преподавания русского языка, актуализируют задачу развития языковой личности и личности ребенка. Отказ от жестко централизованной системы образования, тенденция к его многовариантности, в то же время необходимость сохранения единого образовательного пространства требуют определения необходимого и достаточного уровня базовой подготовки по русскому языку. Новые условия функционирования русского языка в республике Казахстан вызывают необходимость новых подходов в его преподавании. Основополагающее значение здесь может иметь концепция национального двуязычия Ю.Н.Караулова и В.Г. Костомарова, предусматривающая приоритетность родного языка и дополнительность других, дифференциация целей обучения неродному языку в зависимости от коммуникативных потребностей личности, сформированных социолингвистическими и экономическими условиями его жизни [2:17].

Личностные качества учащихся во многом зависят от культуры их речевого общения и от той социальной и речевой среды, в которой они живут, учатся и воспитываются. Чем выше уровень и качество лингвистических знаний и умений билингвального общения учащихся, тем шире их интеллектуальные и социальные возможности. Следовательно, методика преподавания языков в национальной школе должна разработать более совершенные методы формирования и развития мотивов общения и культуры поведения учащихся в различных ситуациях коммуникации. [3:56-57].

Одним из условий результативности дифференцированного обучения в национальной начальной школе является ситуативно-коммуникативная направленность в обучении. Считается, что если учитывается уровень подготовки отдельных учеников, их работоспособность, фонематический слух, тип памяти, мыслительные способности и ученики получают какие-то специальные задания, то в плане индивидуализации делается все возможное. Но это – только один из подходов к дифференциации. Необходима личностная индивидуализация.

Методисты выделяют 7 компонентов личностной подструктуры индивидуализации ученика: контекст деятельности, жизненный опыт, интересы, мировоззрение, эмоции и чувства, статус личности в коллективе, мотивационную сферу.

Личностная индивидуализация понимается при этом как соотнесенность приемов обучения с перечисленными компонентами, плане говоря, - их учет при выполнении различных упражнений.

В процессе обучения речевой деятельности личностная дифференциация приобретает

чрезвычайную значимость, ибо безликой речи не бывает, речь всегда индивидуальна, она тесно связана с сознанием, со всеми психическими сферами человека как личности. Нельзя эффективно обучать речевой деятельности, не обращаясь к индивидуальности учащегося. Следует хорошо изучить учеников класса, их интересы, характеры, взаимоотношения, жизненный опыт, мотивационную сферу. Сложность заключается в том, что эти знания нужно использовать при определении содержания упражнений и их организации.

Идет урок развития монологической речи.

- Нуржан, расскажи нам о своей библиотеке.

- У меня нет никакой библиотеки.

- А ты представь, что она у тебя есть. Какие там книги, что ты читаешь? Ты же учил слова по теме, - подбадривает учитель. Да, это вера в то, что знаний слов по теме достаточно. Но ведь есть же и желание говорить, вызываемое сферой интересов ребенка, контекстом его деятельности. Вот этого-то желания и нет у Нуржана. Его не волнует наличие или отсутствие у него библиотеки. И он молчит. Но если бы он и говорил, это было бы не говорение, а формальное произнесение фраз «на тему». Это было бы не его высказывание.

А рядом сидит Назира, которая собирает книги и все свободное время посвящает чтению. Ее бы спросить об этом. А Нуржана вовлечь в разговор другим способом, скажем, спросить, почему он не собирает книги, хотел ли он собирать книги о музыке, которой интересуется, и т.п.

Дифференциация возможна при выполнении и «подготовительных» и речевых упражнений. Необходимо только всегда ставить ученика в позицию не объекта, а субъекта обучения, активно мыслящего.

Не только содержание обучения, но и приемы и методы по-разному влияют на учащихся в зависимости от их индивидуальности. Мало пользы от парной работы, если «собеседники» данной пары не питают симпатии друг к другу; бессмысленно предлагать классу задание – обращаться с вопросами к ученику, если речевой статус его в коллективе низок; неразумно подгонять флегматика; не стоит предлагать индивидуальные задания тому, кто по характеру общителен и любит беседу и т.д.

Индивидуализированные задания удобно задавать на дом. В этом случае происходит сочетание индивидуального обучения с групповым. Ученик рассказывает в классе то, что выучил дома. Поскольку его товарищи не знакомы с содержанием рассказа, то интересно и им, и рассказчику. Такая работа используется и в качестве речевой зарядки и урока. Все ученики по очереди готовят рассказ о том, что их интересует.

От того, какую основу заложит начало обучения, зависит очень многое. Вот почему, говоря о дифференциации обучения на уроке, нельзя не сказать о начальной ступени обучения.

Известно, что уровень усвоения материала зависит от степени самостоятельности учащегося. Нужно организовать обучение так, чтобы подросток добывал знания, а не только получал их для запоминания в готовом виде, чтобы овладеть навыками и умениями в результате своего труда. Интересной должна быть сама деятельность по овладению речью, а не сопутствующие мероприятия, ибо овладение речью – труд, требующий многих и многих умений, умственных и физических. Для того чтобы воспитать такое отношение к учебе, следует избегать разжевывания заданий и установок, снятия всяких трудностей из боязни перегрузить учеников. Младший подростковый возраст очень благоприятен для творческого развития. Четвероклассники способны справиться с речемыслительными заданиями типа «оцени», «докажи», «представь», «вообрази». Им интересно высказывать свое мнение о разных явлениях и предметах. Современный подросток, по мнению психологов и педагогов – личность. Им характерны, во-первых, чувство «взрослости», стремление к равноправию во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками на успехи, повышение значимости мнения одноклассников по сравнению с мнением учителя. В-третьих, стремление утвердить себя в коллективе любыми средствами, иногда не очень достойными. В-четвертых, повышение самосознания: ребенок начинает задумываться над вопросом: «Какой я?». Эти особенности оказывают решающее влияние на контекст деятельности ученика, его личный опыт, на его статус в коллективе. Обучать речевой деятельности без учета всего этого невозможно. Все ученики приходят в школу с разным, чаще всего с недостаточным развитым уровнем способностей к овладению речевой деятельностью, в том числе, и неродной речью.

Если ученик не может удержать в памяти, скажем, более двух слов, не умеет имитировать, плохо различает звуки, если у него не развита зрительная память, языковая догадка, способность к речевой абстракции и т.п., то чрезвычайно затруднена вся учебная деятельность. Учителя хорошо знают это.

Конечно, в процессе обучения способности учеников развиваются. Но здесь не должно быть стихийности, способности учеников надо специально развивать и заниматься этим целенаправленно.

Простой пример. Учитель подготовил 10 словосочетаний из 2-ух слов и просит учеников повторять за ним каждое словосочетание на слух с одного раза. Это займет не более минуты, в конце урока, когда вся другая работа уже сделана, и не нарушит логики всего урока. В следующий раз подготовлены словосочетания из 3-х слов, потом из 4-х и т.д. Через 2 месяца ученики будут свободно имитировать большие речевые единицы. Это значит, что у них развились и слуховая память, и способность имитировать. Главное – заметно, насколько улучшится качество речи учеников.

Часто на уроках используются словесные опоры. Ученики имеют обыкновение считать их с карточки или с доски. В этом случае даже условного говорения не получается. Между тем, есть прием «прочти и скажи»: ученик сначала читает свою реплику молча, запоминает ее, а потом, глядя на собеседника, произносит как бы от своего имени. Прекрасный переход от рецепции к продукции. Но ведь этому надо научить – показать, объяснить, почему следует делать именно так. Научить работать на уроках – вот еще одна задача обучения на начальной ступени дифференцированной работы. Не следует думать, что ученик до всего дойдет сам. В конечном итоге он, вероятно, овладеет приемами учения, но лучше, полезнее для дела, если этому научит учитель, ибо он может предложить наиболее рациональные приемы работы.

Обучение неродному языку – дело колоссальной трудности, что объясняется особенностями языка как учебной дисциплины. Неродной язык наталкивается на сдерживающее, тормозящее начало в форме влияния родного языка учащихся, называемое в лингводидактике интерференцией. Главная трудность при изучении неродного языка – «не овладение чужим, а борьба со своим» [4:68]. Главным в теории обучения неродному языку было и остается признание детерминированности индивидуально-психологического начала в личности ребенка социально-экономическими факторами, признание связи языка и мышления, слова и понятия, предложения и суждения, признание огромной роли языка в формировании сознания и всей личности в целом, а также разграничение явлений языка и речи и специфических задач и приемов обучения каждому из них. На уроках русского языка в национальной школе на начальном этапе обучения у учащихся создаются, формируются речевые умения. Количество и качество этих умений не могут быть стихийными. Они вводятся строго дозированно, целенаправленно, организованно. Чем больше речевых умений у учащихся сформируется, чем быстрее дети овладевают ими, тем быстрее формировать умения, превращать их в навык, и на их основе совершенствовать новые умения и навыки, развивать речь учеников. В национальной школе необходимо прежде всего создать русскую речевую основу, базу для дальнейшего овладения детьми билингвальной речью. Для решения основных задач преподавания русского языка необходимо определить, какими умениями должны и могут овладеть ученики в каждый период обучения, в какой системе их вводить, как этим умениям обучать, как ими должны овладевать ученики.

Содержание обучения русскому языку в национальной школе, объем и характер материала, порядок и принципы его расположения, приемы его введения предопределены, во-первых, спецификой системы русского языка, во-вторых, психологической сущностью процесса усвоения русского языка как неродного. Имеют значение и общедидактические установки.

Здесь следует подчеркнуть, что методика преподавания неродного (русского) языка в национальной школе должна меняться в зависимости от фактического уровня владения учащимися русским языком, т.е. с учетом развития билингвизма учащихся. Иначе говоря, принцип дифференцированного подхода в обучении в условиях национальной школы приобретает новый аспект – учет степени развития билингвизма учащихся при овладении русским языком, что позволяет в большей степени индивидуализировать процесс обучения, нейтрализовать интерференцию родного языка [5:22].

Естественно, реализация дифференцированных подходов к обучению неродному языку учащихся нерусской школы зависит во многом от степени трудности языкового материала и навыков продуктивной устной речи учащихся. Например, обучение языковым явлениям, имеющим аналоги в родном языке, может осуществляться с опорой на родной язык и речевой образец, т.е. путем переноса знаний и соответствующих навыков из родного языка в русский. Здесь нет необходимости в выполнении подготовительных упражнений с учетом поступательной трудности. Иное дело, когда идет обучение языковым явлениям, не имеющим аналогов в родном языке или не совпадающих по форме, значению, употреблению (например, стечение согласных, категория рода, глагольного вида, ударения, порядок слов

и др.), - в этих случаях необходима дифференцированная работа с учетом уровня обученности учеников второму (русскому) языку, т.е. обучение данному языковому факту идет на базе двух-трех дифференцированных приемов заданий, упражнений, объяснений.

Многочисленные ошибки в русской речи учеников казахской школы объясняются переносом тех или иных признаков (особенно формальных показателей) одних элементов парадигмы в другие. Совершенно естественна тенденция мыслительной деятельности учеников в процессе овладения языком синтезу и обобщениям: ученик стремится переводить неизвестное (новый грамматический факт) на известное (изученный факт). Такой перевод нередко ведет к ошибкам, так как большое количество элементов в ряде парадигм грамматики русского языка делает ограниченным предел обобщения: в рамках одной парадигмы оказывается много групп элементов, противопоставленных по тем или иным признакам. Например, ошибки, связанные с внутриязыковой интерференцией, чаще всего проявляются в падежных формах: «нет учителя» (Р.п.), «подошел к учителю», «сказал папу» (Д.п.), «нашел лошадя», «видел девочек» (В.п.), «шел с сестром», «шел за учителем» (Т.п.), «ехал на лошаде» (П.п.) и т.д.

Для методики обучения русскому языку в казахской школе важна не только специфика русского языка как учебного предмета, но и специфика его по сравнению с родным языком -- казахским. Любое речевое действие на втором языке обусловлено и системой изучаемого языка, и отношением одной системы языка (родного) к другой (изучаемого).

Сопоставительный анализ систем русского и казахского языков должен: а) предусматривать определение дифференциальных признаков элементов систем на всех уровнях; б) исходить из различных особенностей, обусловленных синтагматическими отношениями; в) проводиться на уровне речи, в коммуникативном плане; г) выявлять в сопоставляемых языках эквивалентные формы, средства выражения логико-семантического содержания; д) выявлять и объяснять явления интерференции.

На уроках русского языка в казахской школе должно быть обучение русской речи на основе имеющихся у учащихся речевых умений и навыков по родному языку, а не сообщение учащимся сведений о соотношениях систем этих языков. Для методики важен учет интерференции на всех уровнях речевой деятельности.

Русский и казахский языки -- языки разнотипные, специфика типологии каждого из них проявляется прежде всего в особенностях грамматического строя. Очень важными для выявления интерференции представляются следующие особенности: 1) расхождения в морфологической парадигматике; 2) расхождения в морфологических категориях и способах выражения категорий; 3) расхождения в структуре и значениях словосочетаний; 4) расхождения в структуре и актуальном членении простого и сложного предложений и синтаксических отношениях между частями сложного предложения.

Таким образом, требование индивидуализации и дифференциации на уроках русского языка в национальной школе вызвано необходимостью организовать интенсивную речевую деятельность всех учеников в зависимости не только от особенностей их внимания, памяти, мыслительных процессов, интересов и склонностей (от этого зависит формирование у учеников мотивационной сферы, отношение их к предмету и в связи с этим степень успешного овладения языком), но и от уровня и характера двуязычия учеников, от подготовленности по теории русского языка, от уровня общелингвистических знаний и общего их развития.

1. Бадамбаева Г.А., Салханова Ж.К. Интеграция и культуроведение при определении содержания образования по русскому языку в казахской школе. // Современное состояние и перспективы развития методики преподавания русского языка: Тезисы докл. и сообщ. Всер. сов. 16-17 ноября 1993.- М., 1993.- С.10-12.

2. Быстрова Е.А. Методика преподавания русского языка в школе. Перспективы развития // Современное состояние и перспективы развития методики преподавания русского языка: Тез. докл. и сообщ. Всер. сов. 16-17 ноября 1993.- М., 1993.- С.15-18

3. Карашева Н.Б. Взаимосвязанное обучение языкам -- необходимое условие современного образования. // Современное состояние и перспективы развития методики преподавания русского языка: Тез. докл. и сообщ. Всер. сов. 16-17 ноября 1993.- М., 1993.- С.55-57.

4. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Русский язык в национальной школе. -- 1961. - № 6. - С.68.

5. Аствацатурян М.Г. Дифференцированный подход в обучении с учетом развития билингвизма учащихся. // Русский язык в СССР.-1991.-№ 6.-С.22.

Түйін

Мақалада оқушылардың коммуникативтік көңіл-күйлерін ескере отырып саралап оқыту мәселесі сөз болады. Қазақ мектептеріндегі орыс тілін пән ретінде оқытудың өзіндік ерекшеліктері туралы айтылады. Орыс тілін үйрету ұлт мектептерінде оқушылардың жеке қабілеттері мен психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оларды ауызша қарым-қатынас жасауға үйрету екендігі туралы жазылады.

Summary

Personal qualities of pupils in many respects depend on culture of their speech dialogue and from that social and speech environment in which they live, study and brought up. The above the level and quality of linguistic knowledge and skills bilingual dialogue of pupils, the is wider their intellectual and social opportunities. Hence, the technique of teaching of languages at national school should develop more perfect methods of formation and development of motives of dialogue and a culture of behaviour of pupils in various situations of the communications.

ВОПРОСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» В 12-летней ШКОЛЕ (на примере начальной ступени обучения)

У.Н. Аркабаева –

директор общеобразовательной школы № 63 г. Астаны

Слово «проект» имеет несколько значений, и почти все они имеют отношение к педагогике. Во-первых, проект – это предварительный (предположительный) текст какого-либо документа. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или в организационную форму целенаправленной деятельности /1/. Работу специалистов в таких проектах не называют проектированием. В этом смысле в обучении применяется термин «проект как форма исследовательской деятельности обучающихся». Такая форма обучения широко применяется в художественной педагогике (но об этом мы поговорим во второй главе нашего исследования). И третье значение проекта – деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы, объекта или модели.

Анализ проблемы проектирования в сфере образования позволил зафиксировать, что ряд важных теоретических идей был заложен в российской педагогике еще в 20-е годы XX в. Так, основоположником проектной парадигмы в педагогике, – стал А.С. Макаренко, выступивший в роли конструктора новой педагогики. «Все лучшее в человеке, формирование сильной, богатой натуры необходимо специальным образом проектировать ...к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения эти будут вноситься постепенно по мере роста и совершенствования всей общественной жизни» /2/. Идея, воплощенная в реальной практике проектной деятельности А.С. Макаренко имели важное значение в формировании теории и практики проектирования в сфере образования. Однако в течение длительного времени прогрессивные идеи педагогов оставались невостребованными. В период с 30-х по 60-е гг. XX в. резко сократилось число публикаций по методике и технологии исследований, сама тема педагогических технологий оказалась под негласным запретом. Педагогика вынуждена была приспособливаться к командно-административной системе не только в управлении, но и в науке.

Предпосылки проектирования вообще, по мнению В.М. Розина, складываются еще в античности. В своих лекциях по социокультурному проектированию и программированию он отмечает появление в данный период знаковых средств, на основе которых разрабатываются какие-то сооружения, научные составляющие, философия. «В поздних работах Платона «Государство» и «Законы» Платон набрасывает и детально обсуждает проект того, что потом получило название «идеального государства». В «Государстве», в частности, он пишет: «Так давайте же займемся мысленно построением государства с самого начала». Он не выступает здесь как практик государственного строительства, а предлагает государство сначала построить мысленно. Это, в каком-то смысле, одна из первых предпосылок

проектирования /3/.

К середине XX века проектирование широко распространилось в гуманитарной сфере. Появились различные виды проектирования: дизайнерское, инженерное, архитектурное, педагогическое. В те же годы во Всероссийском научно-исследовательском институте технической эстетики происходят разработки методологии проектирования. Это обусловлено тем, что проектирование в СССР – ведущий вид деятельности, все остальные виды деятельности оформляются через проектный.

Формирование новых направлений педагогической науки в конце 80-х - 90-х гг. XX в. обусловило активизацию исследований и в области проектирования. Фактически с этого времени оно становится самостоятельной проблемой педагогической науки и специально организуемой деятельности.

Исследователь А. Тупицын выделяет четыре источника возникновения проектирования в образовании в наше время:

- распространившееся к концу 1980-х годов движение учителей-новаторов, продекларировавших «идею сотрудничества». «Во многом проектирование в образовании является рефлексией и попыткой инновационной деятельности педагогов»;

- деятельность различных коллективов и отдельных людей связанных с разработкой философских и методологических проблем образования. Интересна в этом плане работа сотрудников Института педагогических инноваций РАО под руководством В.И. Слободчикова и Н.Г. Алексеева, работы П.Г. Щедровицкого и Ю.В. Громыко по философии образования;

- активное развитие в нашей стране в 60-70 годы проектирования в таких сферах деятельности как градостроительство, высокотехнологичное производство и т.д. В это время проекторочная деятельность не была в достаточной степени обеспечена соответствующими философскими, теоретическими и методическими знаниями;

- активная деятельность в нашей стране многочисленных зарубежных и отечественных фондов, поддерживающих различные образовательные инициативы, таких, как фонд «Открытое общество» Д.Сороса, фонд «Евразия», фонд Вернадского и др., организующие конкурсы педагогических проектов и программ, предоставляя победителям либо денежные суммы на их реализацию, либо оказывая иную поддержку (предоставление оргтехники, помощь в поиске партнеров и т.п. /4/.

Проектирование также может быть охарактеризовано как вид профессиональной педагогической деятельности и как этап любой деятельности, отражая ориентировочную основу этой деятельности. В исследованиях Г.Е. Муравьевой проектирование представлено как вид профессиональной деятельности учителя, включающей в себя проектирование, организацию и анализ образовательного процесса. Выявленные автором важнейшие особенности проектирования как вида педагогической деятельности - творческий характер проектирования, предполагающий создание каждый раз абсолютно или относительно нового знания в виде проекта, и индивидуальный характер проектирования, отражающий в проекте личность педагога /5/. Сказанное означает, что одной из важнейших характеристик современного педагога, вернее его деятельности является проектирование как выражение творческого характера этой деятельности.

По точке зрения В.А. Мамаева - педагогическое проектирование является областью интегрированного знания, исследующего и разрабатывающего закономерности, принципы, содержание, средства и методы преобразования педагогических объектов, педагогической среды с помощью опережающих представлений /6/. Выделение проектирования как особого вида педагогической деятельности стало правомерным в тот период, когда стала востребованной интеграция знаний в единую систему вокруг решения педагогических задач.

Таким образом, анализ педагогического проектирования как объекта научного исследования позволил констатировать, что в условиях динамичных изменений, происходящих в обществе, проектирование становится принципиально новым и фундаментальным способом адекватных изменений в педагогической практике. Оно интегрирует в себе совокупность деятельностей, связанных одновременно с конструированием (разработкой проектной идеи) и практической реализацией проектного замысла.

Согласно мнению исследователя Е.М. Пототня проектирование образовательного процесса должно идти в определенной логике. Он описывает следующие этапы проектирования:

- определение и четкое понимание целей и задач преподавания, учитывающих и предназначение курса, и специфику учащихся, и индивидуальные особенности учителя;
- разработка собственного содержания, адекватного той или иной образовательной

ситуации, либо отбор подходящих программ, учебников, дидактических разработок и внесение в них необходимых корректив;

- выбор форм и методов работы;
- выбор средств диагностики образовательного процесса /7/.

Таким образом, осознав цели и задачи своей работы, учитель конкретизирует содержание учебного курса. Определение содержания предполагает, во-первых, его отбор, во-вторых, его структурирование – выстраивание в необходимой последовательности, в-третьих, расстановку смысловых акцентов – ранжирование предметного материала по степени важности.

Создав программное и учебно-методическое обеспечения, учителю следует выбрать средства, т. е. формы и методы работы. Существует множество форм и методов работы с учащимися, которые мы можем назвать средствами обучения, воспитания и (или) развития. Но в конкретной образовательной ситуации любые используемые учителем формы и методы должны быть не средствами вообще, а средствами решения поставленных задач и достижения заявленных целей. Также необходимо продумать средства диагностики образовательного процесса. Традиционно контроль знаний проводят лишь с целью оценивания учащихся. Надо понимать, что выставление отметок – это лишь одна из задач, причем не главная, тех контрольных мероприятий, которые проводятся. Основное – оценить степень решенности поставленных образовательных задач и получить основания для корректировки используемых педагогических средств.

Исследователь Н.О. Яковлева под педагогическим проектированием понимает целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы. «Под педагогическим проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование, при этом «создание проекта» не отождествляет проектирование с процессами разработки, планирования и прогнозирования» /8/. При этом основные особенности педагогического проектирования заключаются в следующем: первое - процесс педагогического проектирования базируется на некотором изобретении; второе - результаты проектирования ориентированы на массовое использование; третье - в основе деятельности проектировщика лежит ценность, исходя из которой создается проект; четвертое - процесс педагогического проектирования всегда ориентирован на будущее, на предвидение результатов и последствий деятельности; пятое - в процессе проектирования всегда решается актуальная проблема; шестое - педагогическое проектирование системно, полинаучно, носит информационный характер /8/. Сказанное означает, что процесс проектирования предмета «изобразительное искусство» для младшей ступени в 12-летней школе должен содержать названные этапы.

Таким образом, анализ вышеназванных исследований выявил, что проектирование направлено на создание моделей планируемых (будущих) процессов и явлений (в отличие от моделирования, которое может распространяться и на прошлый опыт с целью его более глубокого осмысления). Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы).

Итак, в самом общем виде процесс педагогического проектирования можно представить в следующем виде: - педагогическое проектирование можно рассматривать как структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение различных проблем в педагогическом процессе; - объектом педагогического проектирования являются образовательные системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом; - педагогическое проектирование - продуктивная деятельность, продуктом которой являются проект и программа его реализации в практику образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта.

Результатом проектирования является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих условий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, функциональных связей между элементами проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов.

2. Макаренко А.С. О воспитании. Москва: Издательство политической литературы, 1990 – 416 с.
3. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. - 1984. - №10. - С.17-25.
4. Тупицын А. Проектирование в образовании: миф или путь развития? // Учитель. - 1998. - N 1. - С. 15-21
5. Муравьева Г.Е. Проектирование учебного процесса при подготовке учителя к уроку // Физика в школе. - 1995. - N 2. - С. 33-35.
6. Мамаев В.А. Формирование готовности учителя к проектированию педагогических технологий в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Челябинск, 2001. - 155 с.
7. Пототня Е.М. Педагогическое проектирование в условиях профильного обучения // Справочник заместителя директора школы. - 2008. - № 2. - С.12-23.
8. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. - 2002. - №6. - С. 8-14.

Түйін

Бұл мақалада 12-жылдық мектептің бастауыш сатысында «Бейнелеу өнері» пәнін оқытудың педагогикалық жобалауы қаралады.

Автор зерттеулік проблеманың әртүрлі ғылыми-теориялық мәселелеріне талдау жасап жобалау үрдісінің негізі компоненттерін айқындайды.

Summary

In given article bases of pedagogical designing of a subject are considered the fine arts. At 12-year-old school at an initial step of training. The author analyzes various scientific-theoretical sources on a research problem, allocates the basic components of process of designing.

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ЦЕЛОСТНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ПРОЦЕССОМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Г.К.Байжикенова –

директор специализированного лицея №20 для одаренных детей
с обучением на трех языках г.Талдыкоргана

Как и все общество, современная школа переживает сегодня глубокую и существенную трансформацию. Меняются концептуальные основы ее функционирования и развития. В связи с этим изучение проблемы развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы приводит к необходимости разработки модели предмета исследования.

В последние годы метод моделирования находит широкое распространение во многих отраслях науки, в том числе и педагогической.

Вопросам моделирования в философии посвящены работы В.Г. Афанасьева, Д.М. Гвишиани, И.Гуревича, В.А.Лефевра, И.Б.Новика, В.А.Штоффа и др. Одно из философских определений модели дается И.Б.Новиком: «Модель – это искусственный объект (представляющий собой вещественный агрегат или знаковую систему), находящийся в объективном соответствии с исследуемым объектом, способным его замещать на определенных этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информации, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте» [1].

В педагогике и психологии проблемам моделирования посвящены работы Ю.К.Бабанского, В.А.Болотова, М.В. Кларина, Л.В.Кондрашовой, Ю.Л.Котляревского, В.С. Пикельной, И.И.Попова, В.В.Серикова, Н.Д.Хмель, М.А.Чошанова, А.С. Шанцер и др.

Как справедливо отмечает Ю.К.Бабанский: «Моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, предсказывает пути их более целостного описания, намечает более

полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и пр.» [2].

Н.Д.Хмель подчеркивает: «...характерные черты научного управления вообще – познание и сознательное использование объективных закономерностей; обеспечение системности и непрерывности и управленческих воздействий; моделирование управляемых объектов и процессов; количественные изменения явлений – должны быть присущи научному управлению целостным педагогическим процессом, являющимся частью социальной системы нашего общества» [3].

Следовательно, моделирование можно рассматривать как метод опосредованного изучения объекта, в ходе которого исследуются или осваивается не сам интересующий объект, а некоторые промежуточные системы модели. Моделирование позволяет более глубоко раскрыть сущность изучаемого явления.

Теоретический анализ литературы показывает, что модель всегда выступает как такой представитель прототипа, который в каком-либо отношении более удобен для изучения или освоения и дает возможность переносить полученные при этом знания на исходный объект.

Одни авторы рассматривают модель управления как теоретическое представление о явлении, в ней отражаются содержание управления, методы, показатели управленческой деятельности, сферы управления, она может выступать основой диагностирования состояния целостного педагогического процесса.

Другие – как средство реализации образования, как механизм функционирования, как систему действий по созданию условий развития образования.

В научной литературе выделяется два вида моделей. Первый вид – модель как образец, стандарт, культурный эталон, которая вбирает в себя систему признаков, связей, присущих идеальному образцу. Второй вид – модель как структура, действие, механизм, обеспечивающий функционирование и развитие инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы.

Однако для современного научного исследования моделей первого типа явно недостаточно. Требуется еще описание процессов инновационной управленческой деятельности руководителя и учителя.

Особенности школьного образования требуют использования модели второго типа – динамической модели.

Как видно, педагогические модели позволяют охватить максимум дидактических объектов и описать условия, содержание, методы, формы обучения, а также различные связи и взаимовлияния.

Анализ теории и практики показывает, что управленческая деятельность носила односторонний характер и не отражала целостность педагогического процесса современной школы. Одной из причин такого положения является недостаточность управленческих знаний у субъектов управления. Управление целостным педагогическим процессом школы осуществлялось эмпирическим путем, нередко от случая к случаю, стихийно, без глубокого понимания управленческих закономерностей процесса обучения и воспитания учащихся.

Как известно, управленческая деятельность непосредственно основывается на некоторой общности знаний, необходимых для осуществления учебно-воспитательного процесса. К ним относятся социально-экономические, психолого-педагогические, научно-технические знания. В условиях интегративных процессов в науке, технике, производстве происходит расширение исследовательского функционального компонента управленческой деятельности.

Администрация, педагогический коллектив должны быстро реагировать на изменения социально-экономического, психолого-педагогического характера, поэтому они должны уметь анализировать обстановку, исследовать противоречия, предлагать способы решения, регулировать деятельность педагогической системы, устанавливать возможные связи и отношения между компонентами целостного педагогического процесса.

Разработанная нами модель развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы является попыткой снять противоречия между объективной необходимостью изменения управленческой деятельности и недостаточной разработанностью данной проблемы в условиях школьного образования, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Основой построения модели служит целостная система школьного образования, имеющая ведущие объекты: государственный стандарт образования, уровни, целостный педагогический процесс, система организационно-управленческих условий.

В модели выработаны методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, информационный для определения вектора предмета исследования. В ней сформулированы: стратегическая цель – подготовка выпускника современной школы к самостоятельной жизнедеятельности; оперативно-тактические цели – формирование мотивации смыслодеятельности, воспитание самосознания и развитость собственной инновационной управленческой деятельности у всех субъектов образовательного процесса.

В модели выделены основные внешние факторы, имеющие существенное значение в функционировании и развитии управленческой деятельности:

- Определение стратегических и оперативно-тактических целей.
- Соответствие выбранной миссии школы потребностям всех субъектов образовательного процесса.
- Наличие условий на достижение результатов.
- Владение технологией освоения инноваций.
- Информированность всех субъектов образовательного процесса о результатах совместной деятельности и их оценке.

Модель включает составляющие обобщенного характера, которые в самостоятельном виде рассматриваются как подсистемы, состоящие из частных компонентов, но в структуре подсистемы они генерируют ее построение.

Обеспечение целостности педагогического процесса нацеливает нас на то, чтобы управленческая деятельность опиралась на факторы, компоненты, функции, принципы, условия.

В модели в качестве основных компонентов выделяем следующие: мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный. В ней определены основные функции инновационной управленческой деятельности, которые мы определяем как законченный цикл действий, отражающих определенное содержание управленческих воздействий: мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительная, контрольно-диагностическая, информационно-аналитическая, регулятивно-коррекционная.

Состав функций и сумма действий по их реализации зависят от ориентации современной школы: если она направлена на функционирование – то основной упор делается на поддержание стабильной работы с устойчивым результатом, если на развитие – то на разработку новшеств и внедрение их в целостный педагогический процесс современной школы. Функциональные звенья инновационного управления рассматриваются нами как относительные и самостоятельные, последовательные и взаимосвязанные друг с другом. Вместе с тем, всем субъектам образовательного процесса необходимо осознать, что общего и различного есть в их управленческой деятельности.

Центральным лицом в системе инновационного управления является руководитель, к которому в условиях современной школы предъявляются достаточно высокие требования. Специалистами в области психологии управления установлено, что на удовлетворенность работой влияют такие факторы: достижение и признание успехов, работа как таковая, ответственность, продвижение по службе, положительная оценка личности руководителя, то есть, кроме работы как таковой, все остальное связано с руководством; отрицательно влияют: способ управления, политика учреждения и характер руководства, условия труда, заработок, неуверенность в стабильности работы, конфликтное восприятие личности руководителя, влияние работы на личную жизнь. Кроме последнего, опять все замыкается на руководителе современной школы.

В современной школе инновационное управление должно строиться на определенных принципах: целостного взгляда на личность, уважения и доверия к личности, индивидуального подхода и личного стимулирования, обогащения и обожвения работы всех субъектов образовательного процесса, сотрудничества – партисипативности, постоянного повышения квалификации, коллективного принятия решений и делегирования полномочий членам коллектива.

Эффективность развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы определяется совокупностью условий, оперативно создаваемых руководителями, учителями, учащимися и их родителями для достижения поставленных целей: материально-технических, финансово-экономических, организационно-методических, социально-психологических, информационно-коммуникативных.

Технологическая конструкция модели развития инновационного управления целостным

педагогическим процессом современной школы характеризуется следующими основными этапами:

1. Определение целей подсистем (звеньев и отдельных участников).
2. Конструирование содержания управленческой деятельности под каждую функцию.
3. Определение конкретных и совокупных участников (звеньев, подсистем) исполнения, их прав, полномочий и ответственности.
4. Прогнозирование результата.
5. Оценка фактического достижения цели (результата).

Основную смысловую нагрузку несет выбор главной цели стратегического управления по каждому блоку, в которой заключается будущий образ желаемого.

Функции управления реализуются поэтапно в определенной алгоритмом последовательности операций и действий, завершаемых получением результатов с фактическими подтверждающими данными достижения цели.

Таким образом, модель развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы не может быть спроектирована без учета мотивационно-целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов, функций и принципов. Эффективность модели развития инновационного управления целостным педагогическим процессом современной школы обеспечивается системой условий в их взаимодействии и в оптимальном сочетании на различных иерархических уровнях управления.

1. Новик И.Б. *Моделирование сложных систем*. – М.: Мысль, 1965. – 334с.

2. Бабанский Ю.К. *Об актуальных вопросах методологии дидактики* //Советская педагогика. – 1978. – №9. – С. 148-150.

3. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя*. – Алматы, 1998. – 320с.

Түйін

Мақалада автор жүйелі, бағытталған, жеке тұлалық, ақпараттық тұрғыдан қарау; уәжді-мақсаттық, мазмұндық, үрдісті және бағалау-нәтижелілік компоненттері ескерілген; шарт, қызмет және қағидалар жүйесі; түрлі бағыныштылық деңгейдегі барлық білім беру үрдісі субъектілерінің өзара жаңашыл басқару әрекеті негізінде жобаланған қазіргі мектептің біртұтас педагогикалық үрдісін жаңашыл басқаруды дамыту үлгісінің әзірлемесінің қажеттілігін негіздейді.

Summary

In this article the author proves the necessity of making up a model of development of the innovational management of the modern school's general pedagogical process, which is designed on the base of the systematic, personally-focused, informational approaches; taking into account motivational-general, substantial, remedial and evaluative-productive components; systems of conditions, functions and principles; interactions of innovational administrative activity of all subjective of educational process at various hierarchical levels.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ВОСПИТАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ШКОЛЫ

А.К.Игибаева –

д.п.н., профессор,

А.Т.Дюсенбаева –

магистр педагогики, преподаватель ВКГУ имени С.Аманжолова

Быстрые темпы развития общества, науки и техники требуют формирования конкурентоспособной личности с гибким мышлением, активной жизненной позицией. Гуманизация и демократизация общества требует самостоятельной, социально зрелой, духовно развитой личности. В системе воспитания, для реализации данных задач, широко применяются личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Общественные организации школы являются неотъемлемой частью педагогической среды, направленной на развитие и формирование личности, в них также необходимо внедрять данные подходы к воспитанию. Сегодня возникает противоречие между необходимостью внедрения современных подходов воспитания и недостаточной разработанностью применения в деятельности общественных организаций.

Целью данной статьи является раскрытие путей применения деятельностного и личностно-ориентированного подходов в деятельности общественных организаций школы. Применение деятельностного и личностно-ориентированного подходов в организации деятельности общественных организаций школы поможет обеспечить единство воспитательных воздействий на личность.

Сущность деятельностного подхода в воспитании заключается в том, что он рассматривает деятельность как средство развития личности, в которой личность становится ее субъектом. Учащийся, воздействуя на предметно-практическую деятельность, преобразует ее и сам преобразовывается, приобретая опыт практической деятельности.

Становление деятельностного подхода в педагогической науке тесно связано с развитием этого подхода в философии и психологии. Идеи деятельностного подхода разрабатывались такими выдающимися философами, как Э.В.Ильенков, Г.С.Батищев, М.К.Мамардашвили, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др. В психологии идеи деятельностного подхода были представлены в работах С.Л.Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В.Давыдова и др.

В педагогической науке, деятельность как средство развития личности также рассматривают Е.Н.Степанов и Л.М.Лузина, которые раскрывают смысл этого подхода следующим образом: «Основная идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка» [1].

Деятельность общественной организации школы необходимо организовывать на основе деятельностного подхода, где общественная организация будет выступать не просто средством организации досуга детей, а в качестве важного воспитательного микросоциума. Например, такие направления деятельности как «Детский орден милосердия», «Возрождение», «Лидер», «Экология и дети», «Школа демократической культуры» и другие способствуют развитию важных личностных качеств как нравственность, патриотизм, толерантность, лидерство, целеустремленность, развивают социальную активность и гражданственность. Различные трудовые десанты, деловые и ролевые игры, обучающие тренинги, реализация посильных социальных проектов способствует накоплению учащимися опыта творческой деятельности, развитию самостоятельности, ответственности, терпимости и других важных социальных свойств и качеств.

Самостоятельный выбор учащимися направления, определение цели и задач деятельности общественной организации школы, их организация и реализация через органы самоуправления способствует формированию менеджерской компетентности (так как компетенция предусматривает теоретическую готовность, отличие же компетентности заключается в том, что она носит практико-ориентированный характер, и основывается на наличии практического опыта) [2]. Так как, целеполагание, планирование, организация, анализ являются функциями управления, самостоятельная реализация их на практике общественной организации школы учащимися приведет к развитию навыков, опыта управления. Например, самостоятельный выбор учащимися направления «Милосердие» будет способствовать высокой мотивации в работе по шефству над пожилыми людьми, младшими школьниками. Данная работа будет способствовать развитию нравственных качеств, организаторских способностей и т.д. Но для этого также

требуется педагогическая поддержка педагогов, которая должна быть направлена на раскрытие личностной и социальной значимости данного направления деятельности.

Деятельностный подход в процессе воспитания реализуется через следующие принципы: *принцип субъектности воспитания; принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития; принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности.*

Принцип субъектности воспитания в деятельности общественных организаций школы предполагает перевод ученика из объекта воспитательного воздействия в субъект своего развития и формирования через включение его в процессы целеполагания, планирования, организации, проведения и анализа деятельности организации. Данный принцип может быть реализован только при наличии педагогического сотрудничества взрослых и детей. Активное участие учащихся в процессе соуправления организацией способствует развитию их социальной активности, гражданской ответственности, формированию у них опыта управленческой деятельности. Именно тогда они усвоят ценностный опыт управления собственной жизнедеятельностью и деятельностью других людей. Превращение учащихся в субъектов деятельности общественной организации, также возможно через включение их в личностно и социально значимую деятельность, которая обеспечивает их самоактуализацию, самореализацию и саморазвитие.

Включение учащихся в процесс коллективного целеполагания и планирования можно организовать через работу Гражданского форума, где ребятам предлагается ответить на следующие вопросы: Для чего создается организация, каковы ее цели и задачи? Какие ценности и нравственные ориентиры будут защищать ее члены (в каком виде эффективно их создание: закон, кодекс)? Чем будет заниматься организация, в каких направлениях (какими видами деятельности)? Каков состав членов, кто может являться членом организации, как происходит их прием? Как проявляются процессы самоуправления, кто будет управлять организацией и как он будет избираться? Название, ритуалы, атрибутика организации?

В процессе Гражданского форума учащиеся первоначально в группах, потом коллективно обсуждают свои предложения. Участие в данной работе приводит к осознанию учащимися своей значимости в общественной организации.

В деятельности общественной организации школы важным также является реализация принципа учета ведущих видов деятельности и закона их смены. Он способствует такой организации деятельности, при которой будет возможным удовлетворение потребностей и увлечений всех учащихся, являющихся членами организации. Так как эффективно организовать личностно значимую деятельность ученика мы можем, только основываясь на том, какая деятельность является ведущим типом его деятельности.

Например, у подростка, который становится активным субъектом социальных отношений, появляется высокая потребность в общении со сверстниками, в объединении с ними в различные формальные или неформальные объединения и организации, во включении в самостоятельную, независимую, личностно и социально значимую деятельность, которая должна обеспечить им общественное признание, самоутверждение как взрослого человека.

У юношей и девушек основная потребность заключается в личностном, социальном и профессиональном самоопределении. Так как ни для кого не секрет, что старшеклассники постоянно заняты поиском себя, поиском и определением своих жизненных целей и приоритетов, которые и обуславливают выбор профессии и жизненной позиции. Они начинают анализировать себя с позиции готовности к взрослой жизни, к реализации социальных функций общества.

Исходя из сущности деятельностного подхода, мы считаем, что построение деятельности детской общественной организации необходимо реализовывать на основе потребностей возрастных групп. Основными из них, по нашему мнению, являются потребности в самопознании, в самоутверждении, в самоактуализации, в самореализации, в саморазвитии, которые должны реализоваться через взаимодействие детей и взрослых, которая выступает как средство, условие, движущая сила воспитания.

Принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления) детского развития требует организации таких видов деятельности учеников в общественной организации, которые бы способствовали обогащению их опыта социального взаимодействия, личностного развития. Поэтому, деятельность общественных организаций не должна ограничиваться организацией досуговой

деятельности. Важно чтобы ученики участвовали в решении посильных социальных проблем села, города и т.д. Например, реализация посильных экологических проектов, изучение истории родного края, углубленное изучение традиций способствует формированию нравственных качеств учащихся. В общественной организации школы необходимо уделять огромное внимание включению детей, подростков, юношей и девушек в личностно и социально значимую деятельность, которая становится основой самоутверждения и самореализации.

Принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности способствует осознать свою значимость в организации деятельности общественной организации школы. Ученики, при рефлексии отвечая на вопросы «Чего достигли в результате деятельности?», «Каков мой вклад в достижении результатов?», «Что получилось успешно, какие были недостатки?», учатся объективно оценивать результаты своего труда, свой личностный рост, что будет способствовать выявить свои достижения и недочеты.

Системная и целостная реализация вышесказанных принципов организации деятельности учащихся, будет способствовать как развитию личности детей, так и в целом активизации деятельности общественной организации школы.

Основатель пионерского движения Н.К.Крупская, разрабатывая педагогические основы организации детских организаций, постоянно в своих трудах делала акцент на то, что детская организация должна быть организована для детей, а не дети организованы для детской организации. Реализация деятельностного подхода в общественных организациях школы направлена на то, чтобы эти организации функционировали на благо учащихся, были ориентированы на их успешную социализацию.

Также при организации деятельности общественных организаций школы важна реализация личностно-ориентированного подхода, который направлен на выявление и дальнейшее развитие индивидуальных свойств и качеств, неповторимости учащихся.

Вклад в разработку теоретических и методических основ этого подхода внесли Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, Э.Н.Гусинский, В.В.Серигов, Ю.И.Турчанинов, И.С.Якиманская [3].

Реализация личностно-ориентированного подхода в деятельности детской общественной организации, способствует активизации ее деятельности, и заинтересованному включению детей и подростков в ее жизнь. Личностно-ориентированный подход реализуется через следующие принципы:

– *Принцип самоактуализации.* Именно в детской общественной организации есть условия для самоактуализации детей и подростков. Включение их в управление деятельностью детской общественной организации, включение их в реализацию различных социально и личностно значимых проектов поможет реализовать их потребность в самоактуализации, самореализации и самоутверждении. В управленческой деятельности они актуализируют свои личностные качества, умения и способности, свой личностный потенциал, что обеспечивает их личностный рост. Например, при организации какого-либо мероприятия или реализации проекта они распределяют между собой поручения исходя из своих возможностей, личностного потенциала. Выбор поручения и его выполнение приводит к актуализации своего потенциала и его дальнейшему развитию. Поэтому в распределении обязанностей и поручений вожатым необходимо учитывать желания, инициативы самих учащихся.

– *Принцип индивидуальности.* Детская общественная организация может стать творческой лабораторией проявления своей яркой индивидуальности через выдвижение инициативы. Ведь детская общественная организация должна строить свою деятельность на инициативе и ярких творческих идеях детей и подростков.

Обеспечить творческую инициативу в деятельности общественной организации школы возможно в процессе планирования через игровую методику «Корзинка». В процессе применения данной методики ученики предоставляется возможность внести предложения о том какие мероприятия, проекты они хотели бы провести. Каждый ученик записывает свои предложения и ложит в корзинку. После того как последний ученик кладет свои «плоды» в корзинку начинается анализ всех предложений. После обсуждения, инициаторы тут же отбирают из коллектива себе рабочую команду и начинают подготовительную работу для реализации своих идей.

– *Принцип выбора.* Участие учащихся в системе самоуправления детской организацией предоставляет им право выбора, как цели, так и содержания, форм и способов своей жизнедеятельности в ней. Ведь сама деятельность детской общественной организации предполагает демократизацию

отношений взрослых и детей, свободу выбора, которая несет с собой наравне ответственность за свой выбор. Дети всегда должны осознавать и нести ответственность за сделанный выбор.

– *Принцип доверия и поддержки.* В деятельности детской общественной организации необходимо отказаться от излишнего попечительства, авторитаризма взрослых. Надо верить в силу и возможности детей, доверять их выбору и уметь делегировать полномочия управления организацией. Только тогда у них сформируется социальная ответственность за свои действия и только тогда мы с успехом сможем развивать субъектность личности, навыки управления своей деятельностью и деятельностью других учащихся-членов организации.

Таким образом, организация деятельности общественной организации школы на основе деятельностного подхода способствует эффективному осуществлению процесса формирования управленческого опыта учащихся. Так как, сама деятельность детской общественной организации носит практико-ориентированный характер, и является важным условием формирования именно компетентности (ведь всем известно, что компетентность подразумевает наличие опыта практической деятельности в какой-либо сфере деятельности и отражает готовность реализовать ее на практике). Создание в детской организации условий для управленческой деятельности учащихся (создание системы самоуправления; активное участие учащихся в ее деятельности; включение их в различные виды и формы деятельности, развивающие навыки управления) способствует усвоению ими опыта в данной сфере.

Организация деятельности общественной организации школы на основе личностно-ориентированного подхода, способствует выявлению и дальнейшему развитию личностного потенциала учащихся-членов организации в процессе реализации управленческой деятельности.

1. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 160с.

2. Дюсенбаева А.Т. Теоретические и методические основы организации деятельности детских общественных организаций. – Издательство ВКГУ имени С.Аманжолова, 2008. – 64с.

3. Степанов Е.Н. Классный руководитель: современная модель воспитательной деятельности. – М., 2007. – 224с.

Түйін

Мақала мектептегі қоғамдық ұйымдардың іс-әрекетінде тәрбиенің тұлғалық-бағдарланған және іс-әрекеттік тұрғыларын қолданудың мәні қарастырылған. Оқушылардың тұлғалық және әлеуметтік қасиеттерін дамытуда аталған тәрбие тұрғыларын қоғамдық ұйымдарда қолданудың маңыздылығы көрсетілген.

Summary

Article is devoted a problem of modern approaches of education in activity of public organizations of school. Ways of use person-focused and activity approaches in public organization of school.

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Икмет Жан –

директор лицея «Себат»,

М.К.Асаналиев –

д.п.н., профессор БГУ, Кыргызстан

Внеучебная деятельность – необходимая подсистема целостной системы подготовки учащихся, в частности, по математике. Она является одним из средств, позволяющих решить совокупность задач, поставленных обществом и временем перед средним образованием, по формированию творческой активности учащихся. Внеаудиторная деятельность учащихся представляет собой единство внеклассной работы преподавателей, отвечающей общим задачам среднего образования и их научно-методическим интересам, и внеучебной деятельности учащихся соответствующей потребностям личности в современных знаниях, умениях и требованиям общества к уровню общеобразовательной подготовки.

Для нашего исследования важно понимание, данное учеными которые утверждают, что «внеучебная деятельность учащихся представляет собой одну из подсистем образовательного процесса школы нового типа обеспечивающую профессионально-личностное развитие и саморазвитие ученика на основе индивидуально-творческого подхода, избирательного отношения к действительности, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов» [1].

Всё вышесказанное позволяет прийти к следующим выводам: 1) внеклассная деятельность является важным и обязательным звеном в системе подготовки учащихся в силу того, что она проверяет и наполняет смыслом остальные формы и методы подготовки, которые учащиеся получают в период всего обучения в лицее; 2) в ходе внеучебной деятельности учащиеся практически осваивают те знания, умения и тот образ действий, которые закладываются в период обучения и впоследствии станут определяющими в их будущей профессиональной деятельности. 3) внеаудиторная деятельность в школах нового типа создаёт широкие возможности для формирования самых разнообразных компонентов творческой активности личности, в особенности мотивационного и рефлексивного характера.

В настоящее время исследователи обращают внимание на два основных направления внеаудиторной деятельности: будущую профессионализацию и гуманизацию [2]. Первое направление нацелено на расширение и углубление знаний учащихся об особенностях будущей профессии и развитие необходимых профессиональных умений, навыков, способностей. Второе – на создание условий для включения учащихся в разнообразные формы внеаудиторной деятельности, учитывая при этом индивидуальные и возрастные особенности, возможности, интересы и стремления, развёртывание ученического самосовершенствования на основе инициативы и самостоятельности. Оба направления свидетельствуют о том, что внеклассная деятельность создаёт условия для реализации личностно-ориентированного подхода в математическое образование, что способствует формированию творческой активности учащихся лицея. Всё это говорит о важности организации внеаудиторной деятельности учащихся в школе нового типа в целях удовлетворения профессиональных интересов и запросов каждого ученика в той мере, в какой этого нельзя сделать на аудиторных занятиях.

Организация внеучебной деятельности должна быть построена в соответствии с принципами формирования творческой активности учащихся, к которым мы отнесли: принцип гуманизма, принцип предпочтения определённого вида деятельности, принцип саморазвития, принцип проблемности, принцип единства продуктивной и репродуктивной деятельности.

Эффективность формирования творческой активности учащихся зависит от гуманистического подхода в процессе внеаудиторной деятельности. Это условие применительно и для ученика школы нового типа, так как эффективность формирования творческой активности личности зависит от опоры при обучении на положительное в личности; от сформированности уверенности в свои силы.

Безусловно, учебная деятельность занимает главное место в жизни учащегося и составляет фундамент его математической подготовки. Если наибольшие возможности этот вид деятельности представляет для вооружения учащихся 8-9 классов знаниями, умениями и навыками, то сравнительно меньше возможности она представляет для проявления самостоятельности, инициативы, коллективизма, творческой активности. При всём значении в формировании качеств личности учащихся учебная

деятельность, не может быть высокоэффективной без единства с внеаудиторной, ибо процесс воспитания обусловлен всей системой отношений, в которую включается личность.

Внеаудиторная деятельность ученика, в отличие от учебной, прежде всего общественная, так как в этой деятельности намного больше возможностей для организации между её участниками взаимного сотрудничества и творческого общения. Общение - это процесс многогранного взаимодействия, включающий в себя обмен информацией, восприятие и понимание другого человека. В процессе учебной деятельности общение - это обмен информацией, взаимодействие. В условиях внеаудиторной деятельности границы общения расширяются. Это может быть общение как взаимопонимание, так и сотрудничество и сотворчество.

На основе выше сказанного можно сказать, что, внеучебная деятельность учащегося в школе нового типа по своему характеру является общественной творческой деятельностью, имеющей определённое содержание и организацию и является той сферой, в которой формируются определённые качества личности, а также отношение учащихся к математике.

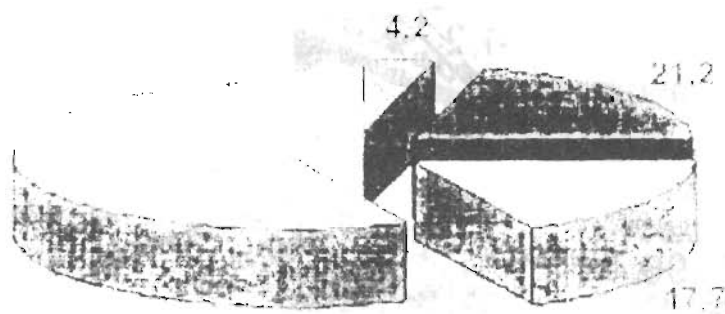
Главная цель всей внеаудиторной деятельности - совместно с учебной деятельностью формировать целостную личность учащегося совершенствовать его математическую подготовку. Участвуя во внеклассной деятельности, учащийся вступают в определённые отношения со своими сверстниками, преподавателями, с различными обстоятельствами. Чем разнообразнее данная деятельность, тем богаче эти отношения и тем теснее связь учащихся с окружающей жизнью.

Исследуя становление и развитие внеаудиторной деятельности в школах нового типа можно выделить три этапа.

Первый этап характеризуется высокой активностью учащихся, что инициируется подростками. Получили развитие школьные группы, а также возникали и другие формы внеаудиторной деятельности учащихся. Так, во многих лицеях появились, возобновились предметные кружки. Например, в лицее г. Бишкек функционируют около 12 предметных кружков. *На втором этапе* стали проявляться застойные явления в общественной жизни, что нашло своё отражение в системе среднего образования. Традиционными были творческие, предметные кружки, однако при этом во внеаудиторной деятельности преобладали, формализм, администрирование, утрата творческой активности и самостоятельности. В настоящее время внеаудиторная деятельность стала приходить в упадок, утрачивать всё ценное и позитивное, накопленное в предшествующие периоды.

Причин снижения интереса к вопросам внеаудиторной деятельности в этот период немало. Среди них - общая политика государства, спровоцировавшая кризис всей государственной системы воспитания. Среди преподавателей получило распространение мнение, что вуз вообще не должен заниматься воспитанием студентов, единственная его задача - учить. *Третий этап* (настоящее время). В настоящее время началось возрождение существовавших и появление новых форм внеаудиторной деятельности: проблемные группы, творческие лаборатории, педагогические мастерские, мотивационные практикумы, методические месячники по предметам и др. Их особенность - возрастание предметной направленности, способствующей достижению высоких результатов в творческой деятельности. Однако, по причине неорганизованности, формализма, несистемности внеаудиторной деятельности, реального увеличения активности учащихся практически не произошло. Это стало следствием того, что учащийся оказались не подготовленными к самостоятельной творческой деятельности ни психологически, ни практически.

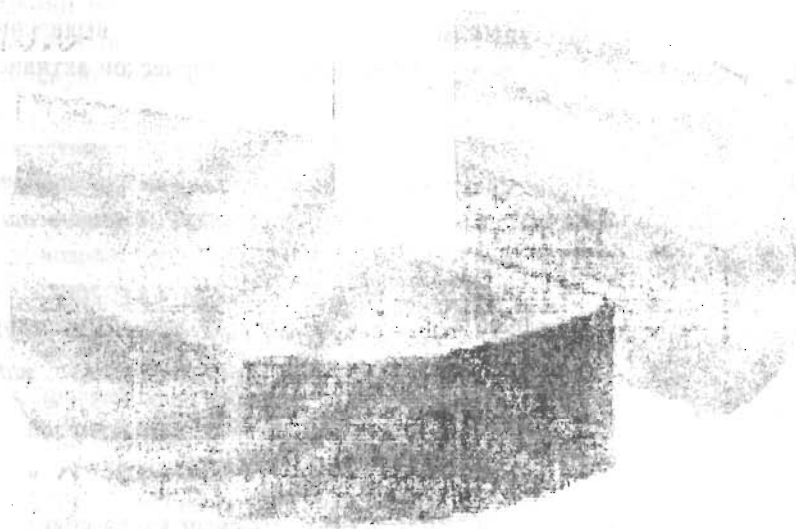
Об этом свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента, по выявлению творческой активности учащихся, полученные в 2008-2009 г.г. Например, среди опрошенных: организаторами и инициаторами общественной жизни и мероприятий являются 4,2% учащихся; активными (постоянными) участниками - 21,2%; участвуют иногда - 11,7% учащихся; 56,9% - совсем не участвуют. Наглядно результаты показаны на рис. 1.



△ иногда,
 ▲ Инициаторы,
 ■ постоянно,
 не участвуют 56,9

Рис. 1. Активность учащихся во внеаудиторной деятельности.

С целью выявления отношения учащихся к внеучебной деятельности также было проведено тестирование, в процессе которого учащиеся ответили на вопросы: Желаете ли вы участвовать во внеклассной деятельности? Считаете ли вы себя готовыми к участию во внеаудиторной деятельности? Хотите внести предложения по организации внеаудиторной деятельности? (Рис.2).



Считают себя готовыми к участию во внеаудиторной деятельности

Да

■ возможно

□ нет

Рис. 2. Хотели бы внести предложения по организации внеаудиторной деятельности.

Итак, больше половины учащихся (65,5%) желают участвовать во внеаудиторной деятельности, (35,3%) считают себя готовыми к участию в ней, однако при этом учащиеся не проявляют свою активность, пассивны, неинициативны.

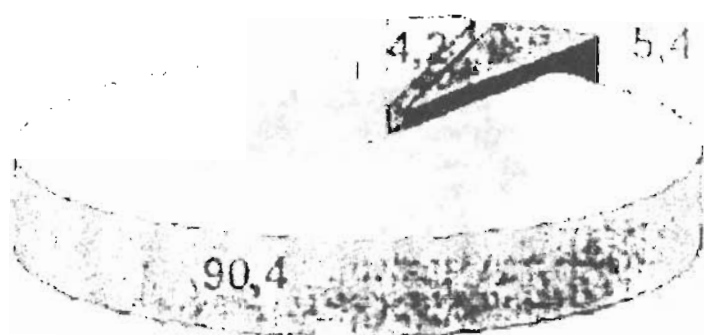


Рис.3. Отношение учащихся к внеаудиторной деятельности.

Причины сложившейся ситуации, на наш взгляд, заключаются в том, что организация внеаудиторной деятельности в школах нового типа имеет ряд негативных моментов, оказывающих отрицательное воздействие на формирование творческой активности учащихся: нет системы и чёткого планирования внеаудиторной деятельности; эффективность внеаудиторной деятельности зачастую зависит от инициативы преподавателей, а не учащихся; отсутствует благоприятная творческая среда, стимулирующая активность и побуждающая к творчеству; при организации внеклассных форм работы не учитываются возрастные и психологические особенности учащихся; часто в деятельности принимают участие одни и те же учащиеся при пассивности остальных; не используются проблемные технологии обучения; не сформирована установка учащихся на творческое саморазвитие и самореализацию; преобладают мероприятия развлекательного характера; отсутствует преемственность внеучебной деятельности от класса к классу.

Вышеперечисленные негативные моменты можно преодолеть путём выявления некоторых педагогических условий, которые будут способствовать формированию творческой активности личности учащихся.

1. Князева Ю.Г. *Метод активизации мотивационной составляющей когнитивного процесса для стимулирования познавательной деятельности и исследовательской активности учащихся* // Вопросы педагогических исследований. – 2002. – № 4, с. 14-39.
2. Лазарев В.С. *Управление инновациями в школе: Учеб. пособие.* – М., 2008.
3. Драйден Г. *Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому.* – М., 2003.
4. Далингер В.А. *Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: Кн. для учителя.* – М.: Просвещение, 2006.

Түйін

Бапта оқу барысындағы творчестволық белсенділіктің құрастыруын құрал сияқты оқушылардың класс қызметінің тұрғылары қарап шыққан. Оқудан тыс қызметтің жасауының мақсат және қағидалары және нәтижелер болуы мүмкін.

Summary

In article aspects of class activity of pupils as means of a formulation of creative activity in educational process are considered. The purposes and principles of creation of nonlearning activity and possible results.

УДК 375.15:0456

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО ПЛАНА СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

К.У.Кунакова –

к.п.н., доцент, Национальная академия образования им.Б.Алтынсарина

Ключевые слова: учебный план, перечень предметов, инвариантный и вариативный компоненты, интеграция, уровни образования, профильное обучение, старшая школа

Учебный план – это нормативный документ, определяющий бюджет школьного времени. Сложность проблемы разработки учебного плана заключается в том, чтобы определить перечень школьных предметов, найти меру времени для каждого предмета, его последовательность и порядок изучения вкупе с другими предметами. Вопрос определения перечня школьных предметов в ответ на вызовы времени волновал многих ученых-педагогов. Из имеющихся научных трудов особого внимания заслуживает книга А.И.Сембаева «Очерки по истории казахской советской школы», в которой автор раскрывает многие проблемы национальной школы, выделяет историю создания учебных планов, программ и учебников, приводит важнейшие документы по народному образованию. Эти материалы, опубликованные 50 лет назад, не потеряли своего значения и представляют большой интерес для работников образования [1].

Учебный план, если проследить этапы его развития, является «зеркалом отражения» актуальных требований государства и потребностей общества в определенном историческом контексте. В настоящее время в конце XX - начале XXI века образовательная система нашей страны испытывает потребность в реформировании под давлением следующих факторов: влияние научно-технической революции на все сферы общественной жизни; изменения в квалификационном составе трудящихся; превращение науки в производительную силу; экономическое соревнование стран, которое стимулировало качество образования.

Вследствие этого одним из путей выхода из данной ситуации признается необходимость перехода системы среднего образования РК на 12-летний срок обучения. Верность выбора решения подтверждается тенденциями мирового опыта реформирования национальных образовательных систем, например: 1) снижение возраста учащихся, поступающих в школу не с 7-8 лет, как это было раньше, а с 5-6 лет; 2) разнообразие типов организаций образования: академических, государственных и частных школ, гимназий, лицеев - приходит на смену единообразию школьных заведений; 3) предъявление требований высокого качества к знаниям выпускника школы и специалиста; 4) унификация документов о получении образования, призванная обеспечить их взаимное признание в мировом образовательном пространстве [2].

Учебный план казахстанской школы чутко реагирует на современные тенденции изменений в образовании, а также заказа государства, потребностей общества. В Государственном общеобязательном стандарте общего среднего образования РК (ГОСО 2002) учебный план как один из объектов стандартизации впервые установил инвариантный и вариативный компоненты содержания среднего образования и их соотношение, объем учебной нагрузки. В связи с этим были введены понятия базисного, типового, рабочего и индивидуального учебных планов [3].

В учебных планах старшей ступени ГОСО 2002 года заложен механизм реализации вариативности образования с учетом запросов учащихся, специфики региона, особенностей школы путем выделения инвариантного и вариативного компонента содержания образования, объем которых (в академических часах) определяется органами управления и учебным заведением.

Инвариантная часть базисного учебного плана определяет перечень обязательных занятий для всех учащихся, которые образуют базовый компонент среднего общего образования. Предметы инвариантной части приобщают учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формируют у них личностные качества, соответствующие общественным идеалам. Образовательные области и учебные предметы, сконцентрированные в базовой (инвариантной) части базисного учебного плана, являются обязательными для всех типов и видов организаций образования. Вариативная часть базисного учебного плана (школьный и ученический компоненты) предусматривает школьный и ученический компоненты среднего общего образования. Вариативная часть базисного учебного плана

предоставляет общеобразовательным учебным заведениям возможность определить тот объем содержания среднего общего образования, который выстраивается с ориентацией на удовлетворение интересов и способностей учащихся. Вариативная часть учебного плана отражает специфику конкретного общеобразовательного учебного заведения.

Часы *школьного компонента* базисного учебного плана используются как на изучение предметов, входящих в образовательные области инвариантной части плана (в том числе для углубленного изучения), так и на введение нового содержания в рамках *прикладных курсов*. Часы *ученического компонента* базисного учебного плана школы могут быть использованы на реализацию новых форм и приемов организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих личностную ориентацию (индивидуальные и групповые консультации, занятия активно-двигательного характера).

Отметим, что обозначенная «двухкомпонентность» (инвариант и вариатив) организации базисного и типовых учебных планов позволяет реализовать идею демократичности построения учебного плана.

В условиях развития школьного образования в Казахстане возникла необходимость выделить определенный вид учебных планов, отражающих специфику организации образования при наличии 3-4 языков обучения в содержании образования и направлении профильного обучения – типовые учебные планы (рисунок 1).

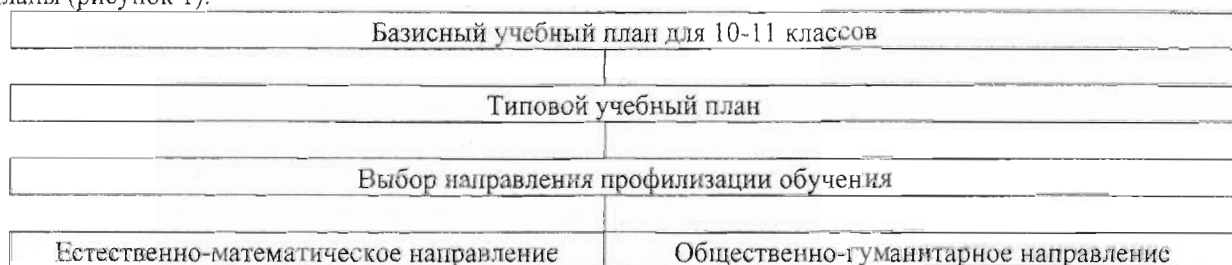


Рисунок 1 - Иерархия учебных планов старшей школы

В системе нормативных документов, организующих образовательный процесс в учебном заведении Казахстана, помимо базисных и типовых, определен третий уровень учебных планов - рабочие учебные планы. Отметим, понятие «рабочий учебный план» связано с развитием ценностей в образовании: оно появляется на этапе признания свободы выбора, вариативности. Рабочий учебный план учебного заведения отражает текущие подходы школы к организации образования с учетом потребностей учащихся и родителей, потенциальных возможностей педагогического коллектива.

Данная структуризация учебных планов преследовала цель частичной децентрализации управления содержанием образования и процессом обучения. Видовое разнообразие учебных планов предполагало многообразие учебных программ, учебно-методических комплексов и развитие инновационной практики педагогических коллективов школ республики. На основании данного учебного плана старшей ступени школы были разработаны учебные программы, учебники, учебно-методические комплексы по двум направлениям, а также бесчисленное количество учебных программ прикладных курсов и курсов по выбору вариативного компонента.

Анализ состояния профильного обучения в республике за 2005-2009 годы показал, что реализация ГОСО 2002 не дала того положительного эффекта, который был заложен в его концептуальных положениях демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования. Кроме того, понятие выбора вариативности образования в старших классах была извращена последующими нормативно-правовыми актами органов управления образованием, прямо противоположных по своему содержанию идеям демократизации образовательного процесса в школе. Так, например, надо признать факт авторитарного определения направления профильного обучения, что породило недовольство учащихся и их родителей, так как ущемило права тысяч старшеклассников по всей стране. Интересы и потребности детей не всегда учитывались при определении профиля обучения в школах в силу различных объективных и субъективных причин (отсутствие необходимых кадров, недостаточность контингента учащихся при комплектации классов, слабая материально-техническая база и др.).

Кроме того, субъективная боязнь сложности обучения довлела над учащимися при выборе направления, вследствие чего наблюдается превалирование по количеству в стране школ/классов с общественно-гуманитарным направлением. А как известно, перед системой образования Президентом страны поставлена задача подготовки кадров технических специальностей, на которые надо ориенти-

ровать в естественно-математическом направлении.

Особенно в плачевном состоянии находится малокомплектная школа, где в силу ряда сдерживающих факторов профильное обучение приобрело характер полной профанации. Это надо честно признать и срочно предпринимать меры выправления ситуации в сельской школе. Профильное обучение по ныне действующему учебному плану ГОСО 2002 является для нашей страны дорогостоящим проектом, так как требует весомого учебно-методического обеспечения по двум направлениям. К тому же издательства, занимающиеся учебной литературой, не всегда могут обеспечить требуемой учебной продукции в полном объеме в виду нехватки финансовых средств.

Одна из наиболее проблем - перегрузка обучающихся в системе технического и профессионального образования. Как известно, обучающиеся должны выполнять одновременно учебную нагрузку среднего образования и начального профессионального образования. При существующей организации учебного процесса невозможно физически реализовать требования учебного плана двух смежных уровней образования. В силу сложившейся ситуации на местах находят выход путем сокращения учебного времени общеобразовательных предметов.

Вышеперечисленные проблемы краткого анализа состояния профильного обучения обуславливают необходимость разработки нового учебного плана старшей школы в целях снятия обозначенных противоречий. Национальной академией образования им. И.Алтынсарина, где в составе рабочей группы был и автор данной статьи, разработан проект Государственного общеобязательного стандарта общего среднего образования для 12-летней школы [4].

Преимущество учебных планов старшей школы ГОСО 2002 и ГОСО 2009 сохранена в их структуре и содержании. Гибкость системы профильного обучения обеспечивается за счет следующих учебных предметов (курсов): базовые общеобразовательные предметы (инвариантный компонент), профилирующие общеобразовательные предметы и обязательные предметы по выбору (вариативный компонент), курсы по выбору (ученический компонент). Аудиторная обязательная нагрузка составляет 36 часов согласно требованиям действующих СанПиН, а с учетом внеурочной нагрузки 39 часов.

В рамках того или иного направления учебное заведение организует **профиль обучения**. Содержание профиля обучения обеспечивается за счет Обязательных предметов по выбору школьного компонента и Курсов по интересам ученического компонента учебного плана общего среднего образования. За счет комбинации предметов и курсов может быть организовано широкое профильное обучение.

Базовые общеобразовательные предметы являются обязательными независимо от направления обучения (естественно-математического, общественно-гуманитарного и технологического).

В перечень базовых общеобразовательных предметов инвариантного компонента входят: родной язык, казахский язык (в школах с неказахским языком обучения)/русский язык (в школах с нерусским языком обучения), иностранный язык, математика, человек и общество, самопознание, физическая культура, НВП/ОБЖ. В данном перечне в целях сокращения количества изучаемых предметов представлены новые интегрированные учебные дисциплины: Казахстан в современном мире, естествознание, информационные технологии и системы. Общая учебная нагрузка данного перечня составляет 1408 часов за два года обучения в 11-12 классах. В ситуации организаций технического и профессионального образования согласно нового учебного плана общего среднего образования предлагается ограничиться изучением данного перечня общеобразовательных предметов в указанном объеме учебного времени, а высвободившееся время направить на освоение общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Профилирующие общеобразовательные предметы определяют направление профильного обучения старшеклассников. *Естественно-математическое* направление обеспечивается следующим составом предметов: химия, биология, география, физика, информатика. *Общественно-гуманитарное* направление обучения включает литературу, мировую художественную культуру, обществознание, основы государства и права, риторику. *Технологическое* направление профильного обучения определяет следующий состав предметов: химия, биология, физика, технология, графика и проектирование.

Состав базовых и профилирующих общеобразовательных предметов обеспечивает уровень государственного общеобязательного стандарта общего среднего образования. На изучение предметов этой части отводится 2 часа в неделю в каждом классе.

В ситуации организаций технического и профессионального образования место профилирующих общеобразовательных предметов предлагается отвести изучению общепрофессиональных дисциплин. Для примера рассмотрим профессию газосварщика 3-4 разряда. Изучение физики для обучающегося будет

заключаться в систематизации знаний по разделу «Физические основы электротехники». Это не является ущемлением в его образовании, так как по ГОСО-2008 систематический курс физики будет завершен в основной школе. Следовательно, нет необходимости повторно изучать весь курс физики заново, а есть потребность изучать то, что является основой для данной профессии.

В целях удовлетворения интересов высшего профессионального образования в содержание образования профилирующих общеобразовательных предметов предполагается ввести элементы основ социально-гуманитарных дисциплин, что позволит в условиях вуза высвободить часть времени на изучение общепрофессиональных дисциплин.

Обязательные предметы по выбору рассматриваются вариативным элементом содержания образования и определяются школой самостоятельно. Обязательные предметы выполняют функцию «дополнения», обогащения образования, что обеспечивает функциональную полноту содержания образования. На изучение предметов этой части отводится 2 часа в неделю в каждом классе. Учащийся получает возможность выбрать два учебных предмета из перечня профилирующих общеобразовательных предметов другого направления. В ситуации малокомплектных сельских школ подобная интерпретация вариативности является выгодным вариантом, так как перекрестный выбор учебных предметов позволит удовлетворить интересы и потребности детей. Кроме того, при условии налаживания сотрудничества с каким-либо вузом региона позволяет вести «точечную» подготовку будущего потенциального студента.

Курсы по интересам реализуются за счет ученического компонента учебного плана. Курсы по интересам позволяют обеспечить либо прикладной характер профилирующих общеобразовательных предметов, либо удовлетворение индивидуальных интересов учащихся за рамками выбранного профиля.

Таким образом, проект нового учебного плана старшей школы позволяет на данном этапе осуществить оптимальную интеграцию уровней образования в контексте их преемственности. Нами не рассмотрены другие аспекты интеграции, которые включены в образовательный процесс. Они составляют перспективу исследования в данном ключе в последующем.

1. Сембаев А.И. *Очерки по истории казахской советской школы.* – Алматы: Мектеп, 1960.
2. Муканова С.Д. *Управление инновационными процессами в условиях стандартизации среднего общего образования. Автореф. на соиск...д-ра п.н.- Караганда, 2008. – 45 с.*
3. *Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования. Основные положения.* – Алматы, РОНД, 2002. – 32 с.
4. *Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования. Проект.* – www.nao.kz

Түйін

Мақалада мектептің жоғары сыныптарына арналған қазіргі және жобаланған оқу жоспарларының сипаттамасы қаралған. Олардың келесі білім беру деңгейлерімен кіріктіру жолдары көрсетілген.

Summary

In article are considered characteristics of curricular of the senior school: operating and the new project. Prospects of integration with the subsequent educational levels are shown.

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В.Д.Машанло -

учитель русского языка и литературы, Когалинская средняя школа

Сущность модульной технологии состоит в том, что ученик обучается по целевой программе, сердцевинной которой является учебный модуль, включающий законченный блок информации, целеполагание действий ученика и советы учителя, помогающие достичь поставленных дидактических целей. В рамках модуля работы учителя строится в такой последовательности:

- Ознакомление учащихся с учебными целями;
- Ознакомление класса с общей моделью (модулем) обучения по данному блоку близких по содержанию тем, разделу;
- Краткое изложения материала учителем на основе знаковой системы – упорных конспектов,

схем, графиков, таблиц, т.е. предъявление ученикам материала в закодированном виде либо на основе поискового подхода;

- Использование коллективных способов обучения;
- Изучение учебного материала на основе многократного («по нарастающей») возвращения к общей теме, разделу;
- Тематическое тестирование;
- Проведение диктанта, изложения, сочинения, контрольной работы другого типа

Таким образом, модуль – это целевой функциональный узел в который завязаны учебное содержание и технология овладения им. Он состоит из трех частей: вводной диалогической и итоговой.

На вводную часть (введение в модуль, тему) отводится один – два часа, на итоговую (контрольную) часть – столько же часов, все остальное учебное время приходится на диалогическую часть, и познавательный процесс здесь осуществляется через взаимодействие учащихся между собой в результате деления класса на микрогруппы с использованием различных обучающих игр.

Весь учебный материал в IX классе я разделил на семь модулей (таблица 1) и определил структуру каждого.

Таблица 1-Синтаксис и пунктуация. Морфология (59 часов)

Содержание модулей	Кол-во часов
Актуализация знаний	2 ч.
Модуль 1. Простое предложение.	8 ч.
Модуль 2. Главные члены предложения.	7 (+1 ч.)
Модуль 3. Причастие. Деепричастие.	8 ч.
Модуль 4. Второстепенные члены предложения.	8 ч.
Модуль 5. Сложное предложение.	7 ч.
Сложносочиненные предложения.	10 ч.
Модуль 6. Сложноподчиненные предложения.	5 ч.
Модуль 7. Прямая и косвенная речь.	2 ч.
Повторение.	2 ч.
Итоговый контрольный диктант и его анализ.	

Таблица 2 -Структура учебного модуля. Модуль 1. ПРОСТОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ (8 часов)

№ урока	Содержание уроков модуля	Дата
2	Вводный урок Предложение односоставное и двусоставное, виды односоставного предложения.	
3	Диалогическая часть	
4	Одно- и двусоставные предложения: повторение и закрепление теоретического материала.	
5	Тренировочная работа. Полные и неполные предложения. Повторение темы "Правописание безударных гласных в корне слова".	
6	Контроль	
7	Зачет (тестирование по разноуровневой дифференциации): а) знание теоретического материала; б) практическая работа.	
8	Контрольный диктант.	

В вводной части материал нескольких параграфов учебника предлагается в виде опорных схем, алгоритмов с опорой на знания учащихся по синтаксису казахского и русского языков, которые записываются в специально отведенную тетрадь (словарь-справочник). Цель вводного урока - дать новую информацию, которая затем должна трансформироваться в знания. На этом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучить эту тему, что именно надо усвоить, какова основная задача

предстоящей работы.

Вот как, например, выглядит вводный урок и фрагмент диалогической части модуля «Простое предложение».

Цели для учителя: рассказать учащимся о простом предложении как единице синтаксиса; раскрыть специфику семантики и строения односоставных предложений в сопоставлении их с двусоставными; формировать навык уместного употребления односоставных предложений в речи.

Цели для учащихся: усвоить особенности строения односоставных предложений, научиться определять вид предложений по наличию главных членов.

В конце работы над темой учащиеся должны уметь: производить синтаксический разбор простого предложения; иллюстрировать теоретические положения своими примерами, резюмировать сказанное на уроке.

Урок делится на несколько этапов - учебных элементов (УЭ), каждый из которых имеет свою цель. Ученики, исходя из поставленных целей, могут самостоятельно выполнить предлагаемые задания, а затем проверить правильность выполнения работы.

УЭ-О (организационный): цели и задачи урока-модуля (1-2 мин.).

УЭ-1. Цель: познакомить с предложениями, грамматическая основа которых представлена одним главным членом (общеклассная работа).

Запишите в тетради предложение: Тепло на солнышке. Попробуйте задать от сказуемого вопросы к т о? ч т о? ни одно слово в предложении не откликнулось на них. Таких слов просто не оказалось. Запишем другое предложение: Вот мой дом родной. Поищем сказуемое. Его нет и в помине. На месте только подлежащее.

Такие предложения, грамматическая основа которых состоит только из одного главного члена (подлежащего или сказуемого), называются односоставными.

Определите, какие из этих предложений односоставные:

Наш дом уснул. На улице темно. Высокая звезда глядит в окно. Дело мастера боится. Цыплят по осени считают. Ночь. Темнота. Мерцающие огни.

Проверьте себя по ключу 1. Оцените свою работу.

Итак, вы можете встретиться с предложениями, в которых не окажется либо подлежащего, либо сказуемого, - с односоставными предложениями. Среди предложений с одним главным членом выделяются такие, где есть только состав подлежащего или только состав сказуемого.

Запишите приведенные предложения в соответствующие столбики:

Таблица 3

Предложения с одним главным членом	
сказуемым	подлежащим

Проверьте себя по ключу 2.

УЭ-2. Цель: совершенствовать навык составления связного рассказа на лингвистическую тему с опорой на таблицу.

Познакомьтесь с таблицей - своеобразной шпаргалкой:

Таблица 4 - Односоставные предложения

С одним главным членом - сказуемым				С одним главным членом подлежащим
Безличные	Личные			Назывные
	определенно-личные	определенно-личные	обобщенно-личные	
Мне нездоровится. Не было печали. В лесу было тихо. Пахнет цветами.	Люблю дымок спаленной жнивы.	Открыли школу.	Любишь кататься - люби и саночки возить. После драки кулаками не машут.	Тишина. Снега, снега, снега... Мороз и солнце, день чудесный..

Дополните таблицу примерами из учебника (с. 13 -16).

А теперь развернем эту шпаргалку В рассказ.

УЭ-3. Цель: закрепить умение кодировать материал в опорной схеме (индивидуальная работа).

«Сверните» всю известную вам информацию об односоставных предложениях в опорную схему.

Проверьте себя с помощью ключа 3. Оцените свою работу.

Итак, по наличию главных членов предложения делятся на двусоставные и односоставные. Односоставные бывают с одним главным членом - сказуемым или подлежащим. Сказуемые предложения делятся на безличные и личные. А личные - на определенно-личные, неопределенно-личные и обобщенно-личные.

УЭ-4. Цель: научить разграничивать двусоставные предложения и односоставные безличные (работа в парах).

Составьте безличные предложения с заданными словами (упр. 26).

Напишите возле каждого сочетания слов, в какое предложение оно может войти - в двусоставное или односоставное безличное. Например: водоворотом закружило - в безличное; зарычало чудовище - в двусоставное.

Здание закачалось, ветром подняло в воздух, дождем залило, унесло течением, показалось сооружение.

Проверьте работу по ключу 4. Оцените работу партнера.

УЭ-5. Цель: закрепить умение излагать материал по опорной таблице (работа индивидуальная и в парах).

А теперь проверьте свою память: перечислите все знакомые вам способы выражения сказуемого в безличных предложениях, а потом проконтролируйте себя по учебнику.

Дополнительное задание (индивидуальная работа): составьте и запишите свои предложения по схемам. Оцените работу партнера.

УЭ-6. Цель: познакомить с признаками обобщенно-личных предложений. Запишите предложения: Из песни слова не выкинешь. Лежачего не бьют. Кто совершает действия в этих предложениях? Мы пришли к выводу, что это действие может относиться к любому человеку, ко всем людям вообще. Это первый признак обобщенно-личных предложений, а второй, как мы отметили, - их сказуемые могут быть выражены глаголами 2-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа. Запишите номер каждого предложения в соответствующий столбик таблицы:

Двусоставные	Безличные	Обобщенно-личные	Неопределенно-личные
--------------	-----------	------------------	----------------------

1. Нет розы без шипов. 2. Аппетит приходит во время еды. 3. Долг платежом красен. 4. Слезами горю не поможешь. 5. Снявши голову, по волосам не плачут. 6. Школу назвали именем героя.

УЭ-7. Цель: научить различать назывные предложения.

Запишем примеры из поэзии Н. А. Некрасова: Славная осень. Морозные ночи. Ясные, тихие дни. Оказывается, предложения и без сказуемого могут рисовать выразительную картину. В таких предложениях важны не действия, а названия предмета. Признаки назывных предложений таковы: есть подлежащее, нет сказуемого. Подчеркните основы в этих предложениях:

Переправа, переправа!

Берег левый, берег правый.

Снег шершавый, кромка льда.

УЭ-8. Цель: обобщить теоретический материал (коллективная работа).

Найдите грамматические основы в этих предложениях (работа по упр. 1^о учебника).

УЭ-9. Цель: научить выделять главное в материале.

Нередко большие научные статьи заканчиваются резюме - кратким изложением сказанного. Попробуйте составить резюме вашего рассказа об односоставных предложениях, а потом сверьте с моим.

Проверьте себя по ключу 5.

Ключи к заданиям записываю на транспарантах для графопроекторов или карточках-подсказках.

При планировании уроков диалогической части учитель должен обеспечить активное общение учеников. Развитию диалогических отношений способствуют: установка на партнерство в общении; признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту; умение слушать и слышать партнера; готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнера. Главное в диалогической части не столько учебный материал и его усвоение, сколько развитие логического мышления, интеллекта, умения видеть связи между различными явлениями и фактами и соответствие знаний и умений, учащихся

предъявленным эталонам, которые выявляются в третьей - итоговой - части модуля. Трудность здесь - в наполнении диалогического общения формами учебной работы, чтобы ученику нравилось заниматься познавательной деятельностью, чтобы он получал удовольствие от умственной работы. Поэтому так важны активные приемы учебной деятельности, в частности игры: «Выучи правило!», «Сверь ответы!», «У - кого лучше», «Члены предложения», «Знаки препинания» и др.

На модульных уроках можно сочетать общеклассную форму работы (экспертный контроль учителя или учащихся) с групповой, парной или индивидуальной (само- и взаимопроверка). Учитель уже не выполняет привычную роль наставника, он, скорее всего - помощник, консультант, эксперт: ведь цель уроков такого типа - сформировать у учащихся навыки самостоятельной работы. Характерной их особенностью можно назвать и нетрадиционную проработку содержания учебного материала, выделение основополагающей идеи, пронизывающей модуль. На уроке ученик работает с распечатанным материалом, алгоритмами, памятками, инструкциями, а это, конечно, трудоемкий процесс, требующий хорошей теоретической подготовки учителя, соответствующей материально-технической базы, достаточного количества дополнительной литературы. К каждому занятию учитель разрабатывает серию репродуктивных и проблемных заданий.

На контрольном этапе модуля провожу зачет. Методика его такова: выделяю задания на понимание и воспроизведение учебного материала без его видоизменения. Ученики, выполнившие задания этого уровня, получают зачет. Задания 2-го уровня - алгоритмические, ход выполнения их подчиняется четко определенному порядку. Это могут быть задания на систематизацию изученного материала, на преобразование полученных знаний (оцениваются на «4,») 3-й уровень - поисковый. Выполнение заданий этого уровня, когда учащиеся сравнивают, выделяют главное, обобщают, гарантирует оценку «5». 4-й уровень - творческий - предполагает редактирование текста, написание сочинений разного типа. Ученики, справившиеся с заданиями высшего уровня сложности, - потенциальные призеры олимпиад.

Приведу пример зачетных заданий по теме «Простое предложение».

Вариант 1

1-й уровень

1. В чем вы видите отличие односоставного предложения от двусоставного?

2. Найдите односоставные предложения.

Смеркается. Безлюдно. Звездно. Зажглись окна. Кончен день.

3. Определите тип предложения

(личное, безличное, назывное).

Вечереет. Не хочется спать. Глубокая полночь. Разбуди меня в 7 часов утра.

2-й уровень

Переделайте двусоставные предложения в синонимичные безличные.

Я нездоров. Она скучает.

3-й уровень

Выделите неполное предложение.

А. И вот нашли большое поле.

Б. Вдруг смерклось.

В. Не Москва ль за нами?

Г. Мы долго молча отступали.

4-й уровень

Составьте алгоритм «Виды простых предложений».

Модульная технология позволяет корректировать объем и содержание учебного материала, приемы педагогического воздействия на каждом уроке. Задача учителя, взявшего ее на вооружение, - грамотно выделить интегративные дидактические цели модуля и структурировать учебный материал курса.

Түйін

Модульдік технологияның ақиқаттылығымен ұтымдылығы оқушы арнайы бағытталған бағдарлама бойынша білім алады. Әрі бұл бағдарламаның өзегі кең құрылымды оқулық модулі болып табылады.

Summary

The essence of modular technology education is that a learner studies according to the special purpose program me with a learning module as a core of this program.

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

А.Т.Тунгатарова -

*старший преподаватель кафедры «Информационные технологии»
Таразского государственного университета им.М.Х.Дулати*

Система образования в Великобритании развивалась на протяжении многих лет и сегодня она соответствует высоким стандартам качества. В последние десятилетия в системе школьного образования страны произошли значительные изменения, вызванные социально-экономическими условиями. В проводимых школьных реформах, находит отражение важнейшая педагогическая проблема, имеющая международное значение, – организация управления школьным образованием, так как от организации управления зависит функционирование всей образовательной системы страны. Наиболее актуальное значение в осмыслении этой проблемы приобретает изучение педагогических традиций во взаимосвязи с новыми инновационными технологиями. Соотношение традиций и инноваций выступает существенным явлением педагогической действительности и предметом исследования ученых.

В соответствии с административным делением и сложившимися традициями система образования Великобритании подразделяется на три подсистемы: Англия и Уэльс, Северная Ирландия, Шотландия.

В системе среднего образования Великобритании выделяются два основных вида школ: грамматические и объединенные. Объединенные школы являются наиболее массовым видом школ и в них обучается около 90% учащихся Англии. Объединенные школы принимают выпускников начальных школ с различным уровнем умственных способностей и возможностей. Грамматическая школа дает общее полное среднее образование и осуществляет подготовку учащихся к обучению в высших учебных заведениях.

Одним из лидеров мирового сообщества в отношении использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе среднего образования признана Великобритания. Цель правительства страны, которая декларируется в различных документах – создание лучшей в мире системы образования, основанной на широком использовании последних достижений науки и новейших технологий, тиражирование своих образовательных решений в другие государства.

Политика образования страны нацелена на правильное использование цифровых технологий, которые способны стимулировать развитие индустрии и коммерческого сектора, дать возможность получить образование всем учащимся, а также повысить уровень жизни. Данная политика полностью поддерживается государством, которое создает все необходимые условия для обеспечения учеников базовыми знаниями в области ИКТ и их развития для дальнейшего обучения.

Центральным уровнем управления образованием в Англии является Департамент образования и науки во главе с министром образования. Позиция Департамента образования и науки заключается в правильном использовании ИКТ в развитии потенциала каждого ученика, развитии профессиональных навыков учителей. Департамент предпринимает реальные шаги в решении проблем образования, в частности по внедрению и использованию ИКТ учителями, родителями, учениками, представителями местных властей.

В роли регионального уровня управления выступают Королевская инспекция и местные органы управления образованием, которые выполняют свои функции по реализации национальной политики обеспечения всеобщего образования во всех регионах. Работа региональных управлений полностью находится под контролем и управлением министра. Системой образования руководит Министерство образования, которое вырабатывает общенациональные стандарты, рекомендации, инспектирует учебные заведения, субсидирует до 60% школьного бюджета.

Образование в Великобритании является одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике вне зависимости от того, какие политические силы находятся у власти. Политика государства в области образования, как и политика многих развитых стран, нацелена на развитие образования, что включает в себя широкое внедрение в систему среднего образования средств ИКТ, глобальную компьютеризацию всех учебных учреждений. Департамент образования и науки совместно с правительством Великобритании периодически проводит исследования в школах, основная цель которых анализ использования школами появляющихся информационно-коммуникационных технологий для совершенствования процесса обучения, выявление влияния сетевых технологий на обучение и на

личность школьников.

Так, в 1995 году Министерствами образований Англии и Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии была объявлена масштабная инициатива в области образования Education Departments Superhighways Initiative (EDSI). Данная инициатива включала в себя проведение пилотных проектов по всей территории Великобритании, большинство из которых продолжалось до лета 1997 года. Всего было осуществлено 25 проектов. Количество школ, принимавших участие в программе, составило более 1000. Основная цель программы EDSI заключалась в проведении анализа использования появляющихся ИКТ для совершенствования процесса обучения.

В ходе анализа были выделены и рассмотрены следующие средства ИКТ: Интернет; видео-конференции; электронная почта; CD-ROM; цифровые камеры; электронные конференции; кабельное телевидение; интерактивное телевидение.

Обобщая результаты всех проектов, был сделан вывод, что использование ИКТ, предусмотренных в проекте, способствует: улучшению качества изучения предметов; развитию сетевой грамотности; улучшению мотивации и отношения к процессу обучения; совершенствованию самостоятельных навыков к обучению и исследовательской работе.

На основе результатов исследований по проектам программы EDSI была принята правительственная инициатива в области использования ИКТ в системе образования – создание Национальной образовательной сети (National Grid for Learning – NGfL). Проект NGfL стартовал в 1999 году на выставке BETT. Идея проекта заключалась в создании онлайн-возможностей изучения предметов Национального образовательного стандарта, а также использования возможности NGfL для реализации принципа «обучение в течение всей жизни».

Цель программы: 1) обеспечение доступа к образовательным ресурсам Интернет, включающего в себя создание портала Национальной образовательной сети; 2) создание и развитие в школах, колледжах и дома у учащихся инфраструктуры, обеспечивающей доступ к Интернет; 3) обеспечение соответствующей программы подготовки и переподготовки учителей.

В соответствии с этими целями были определены основные задачи: обеспечить к 2002 году все образовательные учреждения страны доступом в Интернет; обеспечить подготовку и переподготовку учителей, компетентных в области использования ИКТ; добиться прочных знаний у выпускников школ в области ИКТ, понимания его сути и роли в современном мире; добиться электронного документооборота, полностью отказавшись от бумажных носителей; добиться того, чтобы Великобритания стала международным лидером в области создания образовательного контента сети Интернет и лидером в сфере экспорта образовательных услуг.

Для успешного решения поставленных задач были реализованы национальные и локальные программы: программа ИКТ – обучения учителей и библиотекарей фонда новых перспектив – 1998 г.; программа «Компьютеры для учителей» – январь 2000 г.; «Персональный компьютер для учителя» январь 2000 г.; «Онлайн-образовательный стандарт» – декабрь 2001 г.

Главное правительственное агентство по вопросам использования ИКТ в образовании (Vesta) в партнерстве с Департаментом образования и науки Англии проводят многочисленные исследования для анализа достижений в использовании ИКТ в системе образования, для выявления допущенных ошибок и определения путей эффективного его применения в системе образования.

В 2000-2002 г.г. Департамент образования и Vesta совместно проводят исследование и оценку результатов инициативы правительства по использованию ИКТ в британских школах. Одной из наиболее значимых исследований в области влияния ИКТ на систему школьного образования является программа ImprCT2, которая проводилась в 60 школах Англии в период с 1999-2002 г.г. Основные цели исследования заключались в выявлении влияния сетевых технологий на качество школьного образования. Анализ данного исследования показал, что ученики, использующие ИКТ в процессе обучения достигают результаты, превосходящие те, которые установлены требованиями государственного экзамена.

Одной из программ внедрения сетевых технологий в систему образования является программа NGfL Pathfinders, начатая в 1999 году. Данная программа осуществлялась поэтапно в образовательных округах Англии. Анализ исследования показал, что все школы, участвовавшие в проекте, имели высокоскоростной доступ к сети Интернет, активно использовали локальную сеть. О быстрых темпах реализации программы по подключению школ в сети Интернет свидетельствует тот факт, что уже к октябрю 2002 года по всей Великобритании доступ к Интернет имели 26% школ страны. Средняя

скорость Интернет составляла 2 Мб и выше.

К концу 2003 года по данным правительства к сети Интернет было подключено 99% всех школ. На этот период в Великобритании насчитывалось 1900 онлайн центров, 300 из которых – в рамках системы публичных библиотек. На сегодня число школ Англии, имеющих доступ к сети Интернет, составляет 99%. Оснащение школ компьютерами имеет соотношение 1 компьютер на 5 учеников, в начальной школе – один к семи. Более 80% общеобразовательных школ имеют собственные веб-сайты, свыше половины учеников имеют собственные электронные адреса.

В школьную программу вводится предмет «Информационные и коммуникационные технологии», который начинается с начальных классов и ведется на протяжении всего срока обучения в школе. Обучение предмету подразделено на четыре стадии. Изучение дисциплины даст ученикам навыки правильного и эффективного использования средств ИКТ в практической деятельности по поиску, сбору, обработке, передаче информации.

На первой стадии учащиеся исследуют ИКТ и обучаются ее использованию. Программа предусматривает знакомство с устройствами компьютера и программным обеспечением. На этой стадии ученики должны приобрести следующие знания и навыки: *получать информацию из различных источников; получать и хранить информацию в различном виде; извлекать информацию, имеющую различный формат; использовать тексты, таблицы, изображения и звук для развития знаний и представлений; уметь правильно выбирать информацию и добавлять в нее необходимые данные.*

На второй стадии учащиеся используют более широкий набор ИКТ и информационных источников. На этом этапе ученики развивают свои исследовательские навыки, учатся оценивать информацию с точки зрения ее качества и ценности. **На третьей стадии** учащиеся наращивают свои навыки самостоятельного использования средств ИКТ и источников информации. Расширяется возможности использования компьютерных и информационных технологий в учебном процессе. Использование ИКТ приобретает более целенаправленный характер. **На четвертой стадии** учащиеся более ответственно относятся к использованию средств ИКТ и источников информации. В учебной практике широко находят широкое применение прикладные программы ИКТ. Учащиеся получают навыки создания информационных систем, оценки и усовершенствования существующих систем.

Таким образом, все исследования, проводимые в области использования и внедрения ИКТ в систему среднего образования Великобритании, полностью поддерживаются правительством, которое совместно с частными компаниями обеспечивает финансовую поддержку проводимых в ходе исследования программ. Благодаря политике британского государства система школьного образования в своем развитии продвигается вперед быстрыми шагами. Некоторые реформы и нововведения, проводимые в системе среднего образования, успешно используются в качестве образовательного стандарта многими развивающимися государствами.

1. Кравцова А.Ю. Инициатива правительства Великобритании в сфере информатизации образования//Ученые записки ИИО РАО. Выпуск 8. – М.:ИИО РАО, 2003.

2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования./ Пер. с англ. – М.: Academia, 1999.

3. Роберт И.В. Информатика, информационные и коммуникационные технологии. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2001.

Түйін

Мақалада автор Ұлыбритания мемлекетінің орта білім беру саласында АКТ қолдану тақырыбы ашылған. Мемлекеттегі орта білім беру жүйесін толық жетілдіру үшін АКТ орта білім беру жүйесіне ендіру қажеттілігі мәселесіне мемлекеттік басшылардың нақты және қолдау саясаты көрсетілген.

Summary

The experience of the use IKT studies In article author in system of the secondary education to Great Britain. Clear policy government is Shown in question of need of the introduction IKT in system of the secondary education for achievement high quality formation.

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

ӘОЖ 316.347:94(=512.122)(574)

ҚАРА ҚЫЛДЫ ҚАҚ ЖАРҒАН ҚАЗЫБЕК БИ-ӨНЕГЕЛЕРІ

Ж.Сағындықова -

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ізденушісі,

Л.К.Керимов -

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың профессоры, п.ғ.д

Қаз дауысты Қазыбектің кіндік қаны тамған топырағы, туған мекен – жайы ешбір хат-шотта сақталмаған. Долбармен жобалап даңқты бабамызды Сыр бойында туыпты деп нақыталып айта алмай, жалпылап көрсетіп кетіп отырмыз. Өйткені он жетінші ғасырдың екінші жартысында Жоңғар хандығының басым түсіп отырған шабуылының әсерінен ата қонысынан ығысқан қазақ жұртының Алтай мен Арқаны еріксіз тастап, Сыр бойы мен Қаратау өңіріне жөңкіле құйылғаны тарихтан мәлім. Қаз дауысты Қазыбек бидің біздің есебіміз бойынша да, бірнеше жазба тарихи жазба деректердің көрсетуі бойынша да 1667 жылы Сыр бойында туып, 1764 жылы тоқсан жеті жасында дүниеден өткен екен.

Қазыбектің сүйегі – Орта жүз Арғын ішіндегі Қаракесек (Болатқожа). Қазыбектің өз әкесі – Келдібек, ұлы әкесі, яғни атасы Абыз атанған Шаншар. Бабасы – Бұлбұл. Шетінен тілге шешен, сөзге ұйыған, уәжге тоқтаған біліктілер болыпты бұлар. Қазыбектің атасы Шаншардың ескіше көп оқып, көп тоқып, төңірегіне ақыл – кеңесімен, үлгі - өнегесімен ерекшеленіп Абыз атануы да тегін емес.

Бала би деген аттан дана би деген атаққа дейін көтерілген Қазыбектің ғұмыр жолы он жетінші, он сегізінші ғасырлардағы қазақ халқының аса бір килы кезең дүрбелең шытырман оқиғалармен тікелей байланысты.

1680 жылы, Қазыбек он үш жасқа толғаннан кейінде Өз Тәуке атанған Тәуке қазақ хандығының тағына отырып еді. Есім ханның кезінде «алты алаш» атанып: қазақтың үш жүзі мен ноғай, башқұрт, өзбекті құраған қазақ даласындағы хандықтың бірлігі әлсіреп, ноғай, башқұрт, өзбек одақтары ыдырап, енді «төрт алаш» атауымен үш жүзге қырғыз ұлысы қосылып, Тәукенің қол астына жиналып қалған еді. Осы төрт алаштың басына төрт биді – Ұлы жүзге Төлені, Орта жүзге – Қазыбекті, кіші жүзге - Әйтекені және қырғыз биін Қырғыз ұлысына қойып солар арқылы ел басқару тізгінін өз қолында ұстап отырған. (1)

Өз Тәукені сыртқы басқыншылардан да гөрі әсіресе ішкі алауыздық қатты қобалжытқан ғой. Содан да осы бас араздық ру таласы, іштей арбасу, аяқтан шалу, шоқ тастап өрт тұтату, үй арасының шаңын қоюлататын дау – жанжал, ұйқыны алып, шырық бұзатын барымта, сырымталарды азайту, тежеу, өшіру үшін хандықтың ішкі жағдайына ерекше назар аударып, мемлекеттің күш – қуатын арттыруды алдына мақсат қып қойғанды. Сол мақсаттың түп қазығы – Ұлы жүзде билік құрған Үйсін Төле бидің, Орта жүзде әділ қазылық жасаған Қаз дауысты қазыбек бидің, Кіші жүзде әділеттік жүргізген Әйтеке бидің қатысуымен дүниеге келген. «Жеті жарғы» еді. Қазақ даласының ереже – қағидаларының үлгілі нұсқасы, халықтың тәртіп – низамының, салт – дәстүрінің әсем жиынтығы – «Жеті жарғы» қазақ қоғамына біртұтастық беріп, бірлікке үндеді. Күншілдік, бақталастық, қызғаншақтық сияқты күйдіргі дерттей айықтырып, шаруаға құлшындарып, еңбекке баулып, қаракет-тірлікке икемдеді. Ел басы қосылып, ер қосы көркейіп, ел жасы азамат аталып, ұлдан ұлан өсіп, ұлт қадірленіп, халық өз қасиетін таба бастады. Әрине іргелі елдің ірілігі бірден келе қойған жоқты. Ол екі тізгін бір шылбырдың қарулы қолға тигендігінің арқасы болғанды. Ол тізгін – Тәуке хан меңгерген хандық билік еді. Ол тізгін – Тәуке хан маңайына топтасқан үстем тап өктемдігі еді. Ол тізгін – елдің елдігін, халықтың бірлігін сақтап, азаттығы мен тәуелсіздігі үшін кеудесін оққа төсеп, жанын құрбандыққа шалатын ерлік пен жанкештілікке апаратын, арды шыңдап, намысты қайрайтын Адалдық пен Әділет нұсқалары еді. (2)

Әлбетте, «Жеті жарғыдай» заң нормалары тақыр жерден өздігінен туа салмайды. Осы жарғының

негізіне Тәуке хан «Қасым ханның қасқа жолы», «Есім ханның ескі жолы» деп аталатын байырғы қазақ хандарының мемлекетті басқару мен халықты билеудің қалыптасқан жосықтары мен нызамдарын алғызған ғой. Ал сол кезеңнің үш данасы атанған, үш кемеңгері деп танылған, халқының үш көсеміне айналған Төле би, Қазыбек би, Әйтеке билер сайын сахараның сол замандағы тұрмыс тіршілігіне, қоғамдық Һәм әлеуметтік ортасына икемдей түсіп, сәйкестендіре екшеп, жаңғыртып қайта жасаған ғой. Сондықтан да бұл жарғы «Тәуке ханның жеті жарғысы», «Қазыбектің жеті жарғысы», «Әйтекенің жеті жарғысы» деп те аталады. (3)

«Қазыбектің жеті жарғысының» өзінен бұрынғы жарлықтардан бір өзгешелігі – қатал кесім, қандай өлімге тыйым салғандығы. Әріден беріге қанды өткел салып, қарғыс зауалындай суық сұсты ажалын сүйреп жеткен «қанға-қан», «жанға-жан» дейтін тоқтым – байламды барынша жеңілдетіп, енді құн төлеу сияқты жаза, кесік түрлерін далалық прауоға енгізген болатын.

Ел аузындағы аңыздарға сүйеніп, халықтық дастандарға жүгінсек, онда Қазыбек, Төле, Әйтеке түзген «Жеті жарғының» ұзын-ыргасы төмендегі жосындарды қамтитын болған тәрізді.

Бірінші Һәм негізгі сала – жер дауы. Қыс қыстау, жаз жайлау, қоныс, құдық – мал баққан елдің атадан балаға мирас қып қалдыратын еншісі. Өйткені жер – атамекен, кіндік – жұрт, отан. Жер – тіршілік етер ортасы, баба моласы, кіндік байлар қасиетті тұрағы. Сондықтан көшпелілер үшін жерден киелі ештеңе жоқ. Жер дауынан қиын дау жоқ. *Екінші сала* – үй-ішілік тірліктегі сыйластық, байланыстылық, әке мен бала, ене мен келін арасындағы қарым – қатынас, үлкен мен кіші арасындағы сыпайыгершілік, ата – анаға деген құрмет, жастарды тәрбиелеу, баулу секілді инабаттылық, имандылық шаралары. Өйткені, «баланы жастан» дейтін қағиданы қатты ұстанған халқымыз ұл-қызын ибалылыққа үйретіп, имандылық қасиетке икемдеп отырған. *Үшінші тармақ* ұрлық пен қорлыққа, барымта, мен сырымтаға кедергі қойып, бұқараны адалдыққа шақырып, еңбекпен күнелтуге бейімдеген заңдар тізбегін қамтыды. «Арам жемейік, адал өлейік» дейтін пікір сол кезде қалыптасса керек. *Жарғының төртінші бабы* – ел мен ел, халық пен халық, ру мен ру арасындағы дау – дамайды әділдікпен шешуге арналған. Ынтымақтық тілеген ел дауды білекпен емес, білікпен тындыруды көздегені ақиқат. Өйткені, Қазыбек би өмірі- соның куәсі. Сондықтан бұл тармақтың қазақ даласы үшінде қазақ баласы үшінде мәні зор екені даусыз. *Бесінші бунақ* – бап ел бірлігін сақтау, отанын қорғау, сыртқы жауға тойтарыс беру, жасак құру, сардар сайлау, сауын айту тәрізді жаугершілік кезіндегі мемлекеттік ірі оқиғаларды қамтыған ереже-қағидалар шоғырын түзсе керек. *Алтыншы тармақ* – түгелдей құн дауына байланысты. «қанды кек», «қанды мойын құныкер», «ежелгі дұшпан», «ескі жау» ұғымдары қалыптастырылған қаталдық пен қатыгездікті жұмсартып, қазақтың онсызда желіңдетіс түңдігі одан сайын жең үрлемей жаттан емес жақыннан жау тапқызатын қатқылдығы иітуге барын салған үш бидің соның ішінде Қаз дауысты Қазыбек бидің де мәмлегер даналығы бар бұл тармақта. Өлімді өліммен көбейтпей, ізгілік – тілекпен Өмірді арашалаған, Өмірді қорғаған бұл жосынның маңызы да ерекше.

Тағы да дәлелге жүгінейік. Қасым мен Есім хандардың әдеп-ғұрып заңдары бойынша кісі өлтірген айыпкердің шаңырағы ортасына түсіріліп, қара орманы бүлдіргісіне дейін түк қалыңбай түгел таланып, өзі өлім жазасына бұйырылатын болған. Ал, «Жеті жарғыда» бұл даудың жазасы әжептәуір түскен. «Қанға қан» жойылып, енді құн төленіп, айып кесілетін болған. Және де айып – жеті айып аталған. Олар мыналар:

Бірінші айып – «қара қазан» төлеу. Қара қазан төлеуі – айыпкердің шаңырағының ортасына түскендігін білдіреді. *Екінші айып* – «қара нар беру». Сол қара нармен өлген кісі атақты адам болса Түркістанға апарылып қойылатын болған. *Үшінші айып* – «қара мылтық алу». Қара мылтық алу – қылмыскердің күшін алуы, қаруын жоюы. Бұдан кейін ол өлгенмен тең болмақ – мыс. *Төртінші айып* – «қара шалақ бие жетектеу айыбы». Қара шалақ бие жетектеу- айыпкердің ырысының шайқатуының анық нышанына баланған. *Бесінші айып* – «қара кілем ұстату». Қара кілем ұстату – тұралағандықтың көрінісі саналған. *Алтыншы айып* – «жетім беру». Ол көңілде кірбіндік қалмасын, аралас – құраластық басталсынды меңзеген. *Жетінші айып* – «жесір бастаған тоғыз жөнелту». Ол – қам – жыны араласып, ағайынның қылшықсыз табысуының басы деп есептелген. (4)

Енді «Жеті жарғының» ең соңғы жетінші тармағына көшелік. Бұл тармақ тұтастай жесір дауынан құралады. Әрине ол тұста ру мен руды, ауыл мен ауылды әрі біріктіретін де әрі бөлектейтінде де жесір дауы болғаны рас. Құда боп тәс түйістіріп, көңіл қосып, құшақ табыстырған қазақ осы қыз дауы, жесір дауы арқылы аттан-айқайға басып, сойыл – шоқпазға жармасып, барымта – сырымтаға аттанып, оқ боратып, шаң суырып, бас жарып, білек сыңдырып, қан ағызып, көз шығарып, алыс – жұлысқа да, төбелес-ұрысқа да, сойқан соғысқа да барып қалатын. Сол себепті де ең бір осал тұс, өкпе сызы көп, айқай

– жанжалы мол, ұрыс – керісі орасан осы жесір дауына үш бидің – Төленің, Қазыбектің, Әйтекенің «Жеті жарғысы» қатты көңіл бөлген.

1764 жылы қысқы соғым кезінде (шамамен желтоқсан ішінде) Семізбұғытауының етегіндегі Теректі бұлағын қыстап отырған Қаз дауысты Қазыбек тоқсан жеті жасында мәңгі көз жұмған. Қазекеннің сүйегін былғарымен қаптатқан баласы Бекболат әкесін арнап тіккізген киіз үйдің ішіндегі төрт таған тас – сөреде төрт ай сақтап, көктем шыға жолға шығып, Түркістанғадағы Қожа Ахмет Йассауи сағанасына апарып қойғызыпты.(5) Қазекене орнатылған құлыптас әлі күнге дейін тәу етіп келушілердің көз жанарын суырады.

Қазақ елінің әдет-ғұрып заңдарын қалыптастыруға ат салысқан халқының еркіндігі мен азаттығын ойлап, ұзақ ғұмырын ат үстінде, ел шетінде, жау бетінде өткізген кемеңгер ойшыл, қажымас қайраткер қаракесек Қазыбек есімі ұлтының есінде мәңгі сақталады.

1. *Үш пайғамбар.* - Алматы: Дәуір, 1992. -104 бет.
2. *Сматай С. Қаз дауысты Қазыбек мұраларынан.* - Алматы, Жеті жарғы, 2004. -46 -47 бет.
3. *Қазақтың Ата заңдары.* – Алматы: Жеті жарғы, 2004. - 448-452 бет.
4. *Мағауин М. Қобыз сарыны.* – Алматы: Жазушы, 1965,. -91 бет.
5. *Төреқұлов Н. Қазақтың би – шешендері.* –Алматы: Жалын, 1993. - 5 бет.

Резюме

Видные деятели культуры и науки, мыслители, путешественники о казахском праве «в древней форме» как о праве Великой Степи, об его истоках, об особой роли в нем биев – судей, являвшихся одновременно ораторами, мудрецами, поэтами и носителями светской власти. О трёх выдающихся биях: Толе би, Казыбек би, Айтеке би, каждый из которых представляет целую полосу в истории правосудного управления в Казахстане.

Summary

In this article, the matter concerns the distinguished figures of culture and science, thinkers, travelers about Kazakh law “in ancient form” as a law of Great Steppe, about its sources, about special role of bi-judges who are public speakers, men of wisdom, poets and carrier of temporal power at the same time in law. And, about three outstanding bis: Tole bi, Kazybek bi, Aiteke bi, each of them plays an important place in fair government in Kazakhstan.

ӘОЖ 316.347:94(=512.122)(574)

ТӨЛЕ БИДІҢ ТӨРЕЛІКТЕРІНІҢ – ТӘРБИЕЛІК МӘНІ

Ж.Сағындықова -

Абай атындағы ҚазҰПУ – дың ізденушісі,

А.А.Саипов -

Абай атындағы ҚазҰПУ –дың профессоры, п.ғ.д

Ортағасырлық қазақ қоғамының бүкіл құқықтық әлемінде негізгі билік « Дала заңының» билігі болды. Ал оның қорының сақтаушысы, реформаторы және жүзеге асыру күші – билер болды.

Би ең алдымен – сот (судья). Бидің өзі де, билігі де түп – тамыры халықтың тарихына байланысты. Сол себепті ол беделді, дәстүрлі билік қатарында болды. Ал хан билігін көпшілік бұқара әкім билігі деп таныды. Қазақтық көрнекті мәдениет қайраткерлерінің бірі жазғандай: «Мықты билер тілін алмаған хандарды бір кезде тактарынан қуыршақша алып тастап отырған». (1)

Би халықтың сана – сезімінде ақиқаттың ақ туын көтеруші ретінде сипатталады. Оған дәлел ретінде билердің мына кәсіптік ұрандарын келтіреді: «Шыннан өзге құдай жоқ», «Малым жанымның садағасы, жаным арымның садағасы». Билердің негізгі ісіне айналған бұл ұрандар бойынша адам үшін оның ар – ойданы мен намысын, адамгершілік, әділдік тұрғыдан қорғады ең жоғарғы қадір – қасиет деп санаған. Бұл моральдік құндылықтар әділсот мәселесіне тікелей қатысты. «Тура биде туған жоқ, туғанды биде иман жоқ» - деген нақты ережеден көрініс тапты.

Қазақ даласында би болу оңайлыққа түспеген. Оған күрделі талаптар қойылды. Тек «Құдайдың сүйген құлдары ғана» би бола алады. Би боламын деген адам тек жеке қасиеттерімен танылып қана қоймай, бірқатар сатылардан тұратын сыннан сүрінбей өтуі керек болған. Далада әділеттің ақ туын желбіретер биге табиғат берген қасиеттерден басқа шешендік, сөзуарлық, ақыл – парасат, қызыл тілде ешкімге дес бермеу және де «Қасым ханның қасқа жолында», «Есім ханның ескі жолында», Өз Тіукенің «Жеті жарғынысында» көрініс тапқан «Дала заңының» негізгі қағидалары мен нормаларын жатқа білуі, өзіне дейінгі атақты билердің үлгілі сөзінен нәр алу секілді негізгі талаптар қойылатын. Әрине, билік шеңбері жағынан билердің елдегі беделі мен ықпалы бірдей болған жоқ: шағын ауыл, шағын ру бірлестіктерінен бастап жүзге, ұлысқа, тіпті бүкіл қазақ еліне билер болған. Міне, осыған сәйкес билерге қойылатын талаптардың да түр – сипаты, «қаталдығы да» өзгеріп отырған.

Мұндай жолдан «билер атасы» атанған атақты Төле би де (1663-1756) өткен. Төленің әкесі Әлібек сол рудағы ең атақты би болған. Әкесі оны «Дала заңдарының» қыр сырын меңгерсін деп даулы істерді шешуге бірге алып жүретін. Төле 9 жасынан соттық істерге араласа бастады. Ал 15 жасыда атақты Әнет бабаның батасын алды. Халық жадында бұл жағдай былай сипатталады:

Әнет баба бір бума солқылдақ шыбық алдырады: «Балам мынаны сындырып көрші» - дейді. Төле буылған шыбықты олай – бұлай иіп сындыра алмайды. «Енді сол бума шыбықты біртіндеп сындыршы» - дейді Әнет баба. Төле оң оңай сындырады. Әнет баба: «Бұдан не түсіндің балам?» деп сұрайды Төле: «Түсіндім баба. Ынтымақты, бірлігі мықты елді жауда ала алмайды». – «Саяқ жүрген таяқ жейді» - дегенді білдіреді деп жауап береді. Сонда Әнет баба: «Бәскемді балам, дұрыс таптың. Ел билеу үшін елді ауызбірлікке, ынтымаққа шақыра біл». «Бақ қайда барасың? – Ынтымаққа барамын» дегеннің мәнісі – осы» деп оң батасын беріпті.

Төленің ру ақсақалынан алған тағы бір батасында: «Үй баласы ма деп едім, ел баласы екенсін. Ауылыңның таңы бол, маңдайдағы бағы бол!» - деген еді. (2)

Төле би заманы қиын кезеңде, жаугершілікте өткен. «Ол кезде қазақ пен жоңғар хандықтары ұдайы жауласуда еді. Тәуке ханнан кейінгі қазақ хандығының ыдырай бастауына байланысты Төле би ендігі жерде Ұлы жүзді билеп, жоңғар басқыншыларына уақытша тәуелді болды. Оларға алым – салықты төлеп тұрғанымен Төле би саяси билікті өзінше атқарған. Қазақ қауымдарын біріктіріп, оларды жоңғар феодалдары езгісінен азат етудегі оның қызметі айтарлықтай. Кейбір деректерге қарағанда Абылай сұлтанның көтерілуіне Төле би ықпал жасаған». (3)

Төле бидің түйесін жайып жүрген Сабалақ атты баланың қалайша Абылай батыр (кейін хан) дәрежесіне жетуін ел әлі күнге дейін аңыздап келеді. Қазақ халқының жоңғарды жеңуінде Төле бидің шешуші тұлға болғаны тарихтан белгілі. Әсіресе, қазақ халқының «Ақтабан шұбырынды» кезінде ол Абылай, Қабанбай, Бөгенбай, Жәнебек тағы сондай атақты батырлармен бірлесе, ақылдаса отырып, қалайда жауды жеңіп шығудың жолдарын қарастырды, яғни, сол бір азаттық майданды өзі тікелей басқарды. Сондықтан ол бүкіл қазақтың Төле биі аталды. Өзге билер оны аға санап, сыйлап, сөзін тыңдап өткен. Төле би өз дәуірінде белгілі батырлар мен билердің, тіпті хандардың бір сыпырасына ақылшы болған. Оның Абылай, Жолбарыс, Өтеген, Тәттібай, Құттыбай сияқты батырлар, Тайкелтір, Есей, Досай тағы да сондай би шешендерді жас кезінде баулып тәрбиелегені, олардың болашағын болжағаны туралы аңыз, әңгімелер аз емес.

Төле би бір жұма намазында өзінің би, болыс, жүз басы, мың басыларымен Түркістанға келіп, Қожа Ахмет Иассаум мешітіне кіреді, намазға тұрады. Намаз тамам болған соң, мешіт бөлмелерін аралап, құдайы, садақасын беріп тұрып, көпшілікке қарап:

- Біз бүткіл ұрпағымызбен Ақсақ Темірге алғыс айтуға тиіспіз. Және оның әруағы алдында қарыздармыз. Ол біздің елге зор жаңалық әкеледі. Қожа Ахмед Иассауи күмбезін тұрғызады. Мұндай ғажап күмбез бұрын – сонды жұртымызда бой көрсеткен емес. Бұған дейін даламыз өлі секілді еді. Ақсақ Темір сол өлі даламызды шырты ұйқыдан оятып, екінші Мекке салдырды. Меккеде – Мұхаммед, Түркістанда – Қожа Ахмед. Бұл екеуінен құдіретті, киелі әулие жоқ. Осындай халқымызға жақсылық сыйлаған қолбасшының аруағына әрдайым дұға оқып, оны еске аламыз». (4)

Мұндай ақылды нақыл сөз, өсиетнамаларды кезінде Төле би көп айтқан. Төле биді тек қана қазақ халқы емес, өзбек, қырғыз, қарақалпақ, тәжік елдері де дуалы ауызды әулие кісі, бас биіміз деп, оның есімін осы кезге дейін қастерлеп еске алады. Тағы бір мынадай аңыз бар:

Жоңғар басқыншылары өрттей қаптап, қазақ жерін талтап келе жатады. Қамсыз малын бағып отырған ел тым-тырақай босып, удере көшеді. Сонда жалғыз – ақ бір үй түтінін түтетіп отыра береді.

Жоңғар қонтайшысы батырларын жұмсап:

- Анау жалғыз үй, неғып көшпей отыр, барып біліңдер! – дейді. Келсе, ол Төле бидің үйі екен. Жоңғар жігіттері әкірендеп:

- Жұрттың бәрі көшіп кеткенде, сен кімсің, неғып отырсың?! – дейді. Төле би олардың алдынан шығады:

- Жігіттер сабыр етіңдер! Алдымен үлкен кісіге сәлем қайда? – Әдет-дәстүрден бір сүрінген олар, сәлем беріседі.

- Енді тыңдаңдар! – деп сөз бастайды Төле би, - Шаңырағыма қарлығаш ұя салып еді. Сол құс, қашан сарыауыз балапандарып қанаттандырып өргізіп кеткенше мен еш жаққа көшпеймін. Қарлығаш – қасиетті құс, адам баласының досы. Сендер білесіңдер ме? – Ертеде дүние жүзін топан су қаптағанда Нұх пайғамбардың кемесін суға батудан аман алып қалған – осы қарлығаш! Адам баласына қастандық жасамақ болған жыланнан да қорғап қалған – осы қарлығаш. Мен жау келді деп, үйімді жығып, оның ұясын бұзып, балапандарын шырылдатар жайым жоқ! Сендердің де бала – шағаларың бар. Сендерді де жұмсап отырған ханның да бала-шағасы бар. Сонда бала-шағаларыңды улатып-шулатып қырып, қырғын-сүргін қылып жатса, жақсы көресіңдер ме? Бар, хандарыңа осы сөзімді айтып барыңдар!

Жоңғар жігіттері барып Төле бидің осы сөзін айтса, қонтайшысы:

- Ол әулие адам екен, оған тимеңдер, оның төңірегіндегі елін де қозғамаңдар! – депті. Содан былай қарай Төле би «Қарлығаш әулие» атанып кетіпті. (5)

Төле би ісіне ұшқалақ немесе май басқан көзімен қараған жоқ. Оның көрегендігі – мүдде мен міндеттің тоғысында табылған ақыл – парасатында, өзіне де, өзгеге де қойған мызғымас талабында, сүйектен өтетін, жүрекке жететін сөзінде. Ойын ерік, сезім бостандығын аяқ – асты етпегендіктен, өз еркімен қатар өзгенің де еркін мойындағандықтан, сөзге тұрып, сөзін ұстағандықтан көгерді. Оның сыры неде? Өзіне қойған талап пен нұсқада, меже тұтқан тұста. Жараспағандарға көз салғанда «тура биде туған жоқ, туғанды биде иман жоқ» деген қағиданы медеу етті. (6)

Билер құжаты қазақтың шешендік өнерінен, дала дипломатиясынан, ел азып – тозған кезде, оның намысын қорғаған ерлерін құрметтеген дәстүрінен нәр алды. Битану – қазақтың дала дипломатиясына тән өнер.

Төле бидің өсиеттері мен төреліктерінің кейінгі ұрпаққа берері мол, тәрбиелік мәні зор.

1. С.Сейфуллин. 6 томдық шығармалар жинағы. – Алматы: Жазушы, 1994. 6 том. - 265 бет.
2. Қазақтың Ата заңдары. – Алматы: Жеті жарғы, 2004. 1 том. - 32-33 бет
3. ҚСЭ. 2 том. -123 бет.
4. Молдабеков Ж. Жас Алаш. -- 1999. - 10 маусым.
5. Адамбаев Б. Төле би шешен. // Жұлдыз. – 1972. - №1. - 212 бет.
6. Қазақтар. 2 том. – Алматы, 1998. - 40 бет.

Резюме

Для рассмотрения крупных дел, отличающихся особой сложностью, в которые были вовлечены разные родовые коллективы с явно выраженным обострением отношений между ними, образовывали коллегию из биев-судей. Один из них избирался Төле – бием, то есть председателем и главным судьей, мнение которого имело приоритетное значение в вынесении решения суда.

Summary

For consideration of great matters, differing by complexities, into which different tribal groups with obvious aggravation of relations between them, a board of bi-judges was formed. Tole bi was elected as one of these bi-judges and was chairman and chief judge whose opinion took an important value in judgment.